

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

CONEXÕES BRASIL | PORTUGAL

FAUSTON NEGREIROS
JORGE RIO CARDOSO

Antônio Sampaio da Nóbrega

PREFÁCIO







PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

CONEXÕES BRASIL | PORTUGAL

FAUSTON NEGREIROS
JORGE RIO CARDOSO

ORGANIZADORES

Antônio Sampaio da Nóbrega

PREFÁCIO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Acácio Salvador Veras e Silva
Antonio Fonseca dos Santos Neto
Francisca Maria Soares Mendes
Solimar Oliveira Lima
Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Viriato Campelo

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Clésia Barbosa - Bibliotecária CRB-3 /1056

N384p Psicologia e educação: conexões Brasil - Portugal / Fauston Negreiros, Jorge Rio Cardoso (organizadores) – Teresina - PI: EDUFPI, 2019

562p.

Bibliografia

ISBN (*obra impressa*): 978-85-509-0419-1

ISBN (*e-book*): 978-85-509-0418-4

1. Psicologia. 2. Educação. 3. Brasil. 4. Portugal. I. Negreiros, Fauston, org. II. Cardoso, Jorge Rio, org. III. Título.

CDD 370.15

Cabe aos autores a responsabilidade por seus respectivos textos, isentando os organizadores e a editora por
Crime de Direito Autoral.



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil
Todos os Direitos Reservados



SUMÁRIO

PARTE I: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

Capítulo 1. 37

Contributos para as políticas de educação do século XXI, Jorge Rio Cardoso (Portugal)

Capítulo 2. 64

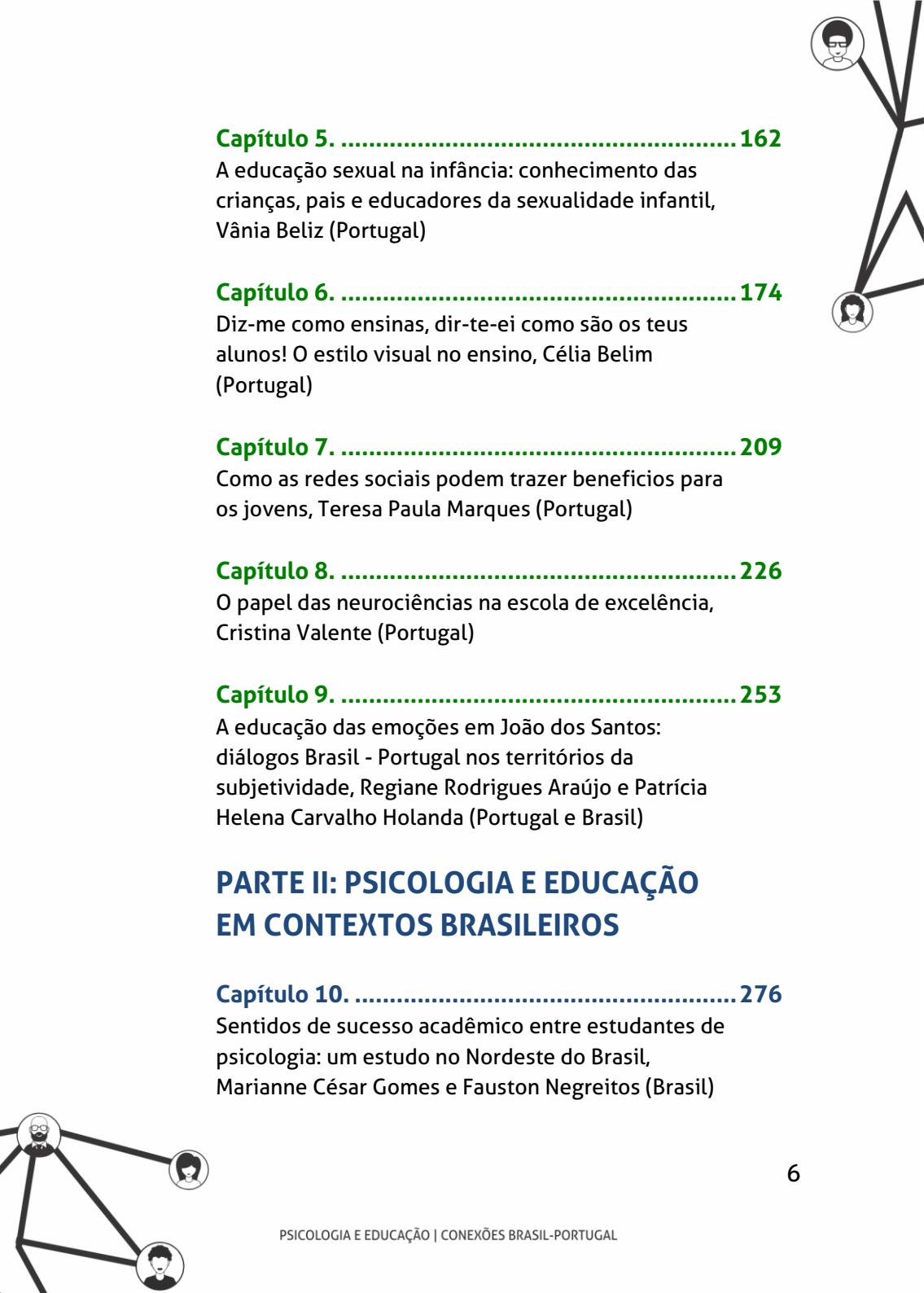
Psicologia para a Paz e Educação para a Paz global: relevâncias e convergências, Helena Águeda Marujo e Luis Miguel Neto (Portugal)

Capítulo 3. 99

Hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social, Hermano Carmo (Portugal)

Capítulo 4. 130

Percepções dos docentes sobre stresse e resiliência num programa de educação compensatória: o papel específico das relações interpessoais, Patrícia L.M. Sarmento e Fernando Humberto Serra (Portugal)



Capítulo 5. 162

A educação sexual na infância: conhecimento das crianças, pais e educadores da sexualidade infantil, Vânia Beliz (Portugal)

Capítulo 6. 174

Diz-me como ensinas, dir-te-ei como são os teus alunos! O estilo visual no ensino, Célia Belim (Portugal)

Capítulo 7. 209

Como as redes sociais podem trazer benefícios para os jovens, Teresa Paula Marques (Portugal)

Capítulo 8. 226

O papel das neurociências na escola de excelência, Cristina Valente (Portugal)

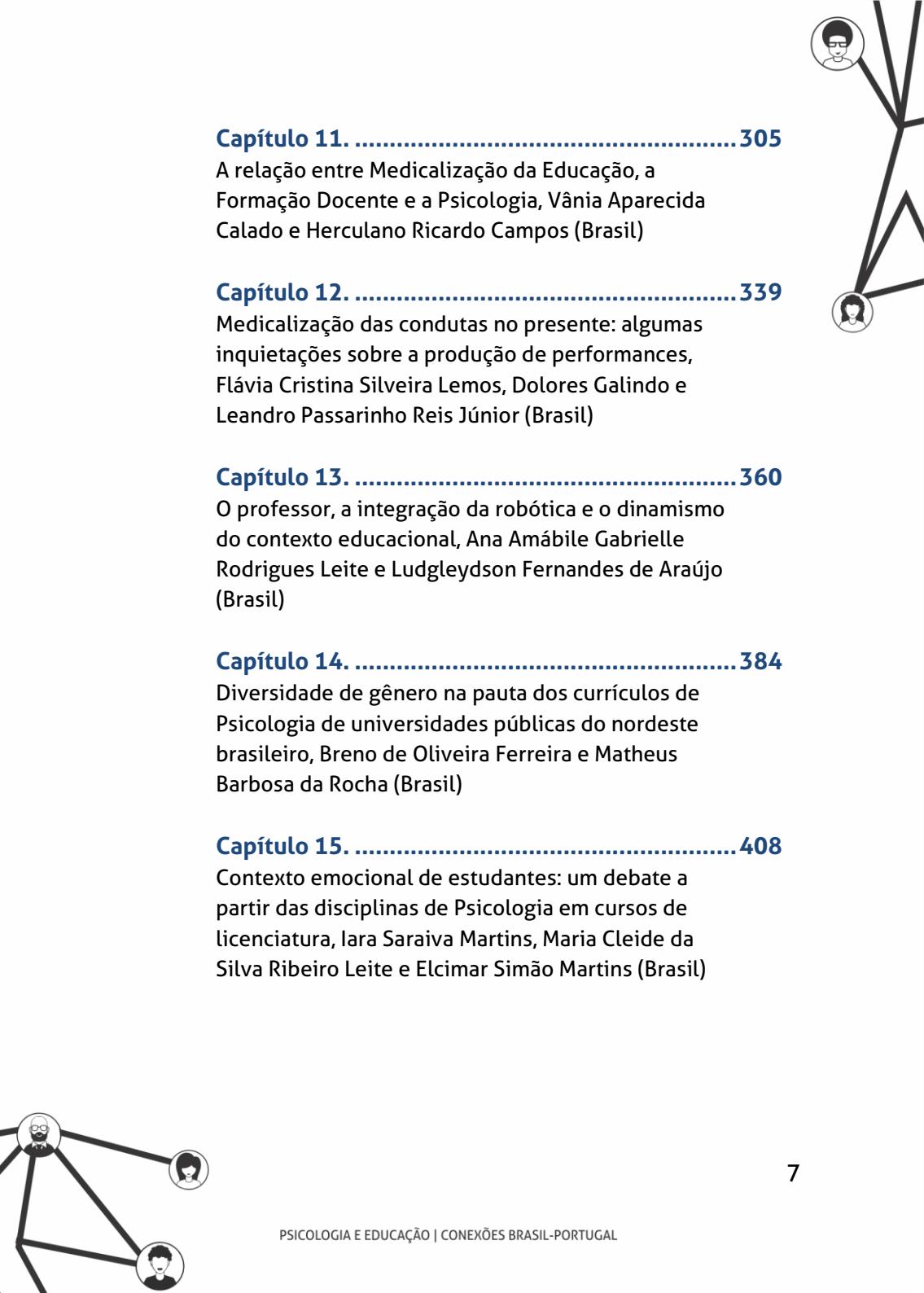
Capítulo 9. 253

A educação das emoções em João dos Santos: diálogos Brasil - Portugal nos territórios da subjetividade, Regiane Rodrigues Araújo e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Portugal e Brasil)

PARTE II: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

Capítulo 10. 276

Sentidos de sucesso acadêmico entre estudantes de psicologia: um estudo no Nordeste do Brasil, Marianne César Gomes e Fauston Negreiros (Brasil)



Capítulo 11.305

A relação entre Medicinalização da Educação, a Formação Docente e a Psicologia, Vânia Aparecida Calado e Herculano Ricardo Campos (Brasil)

Capítulo 12.339

Medicalização das condutas no presente: algumas inquietações sobre a produção de performances, Flávia Cristina Silveira Lemos, Dolores Galindo e Leandro Passarinho Reis Júnior (Brasil)

Capítulo 13.360

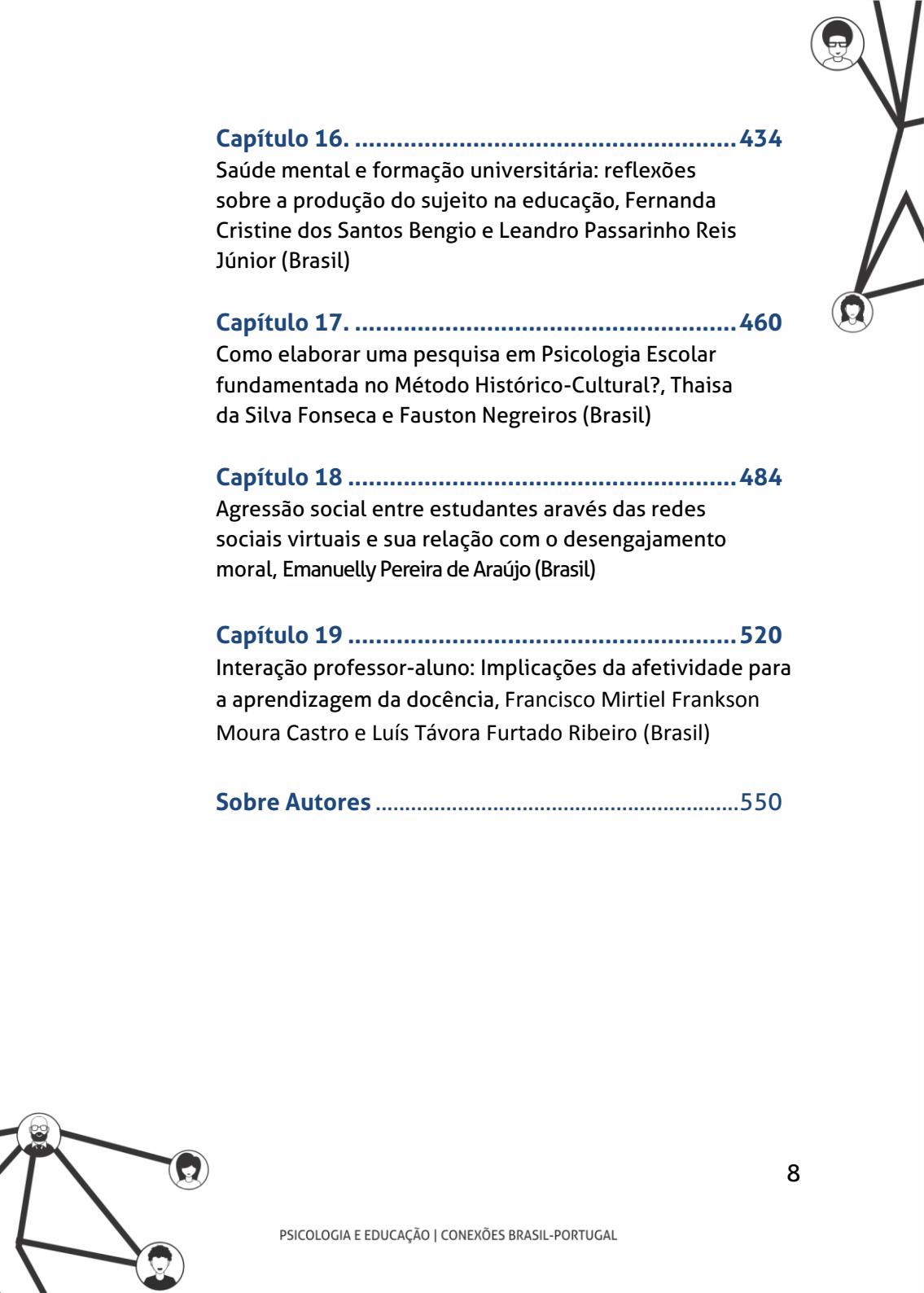
O professor, a integração da robótica e o dinamismo do contexto educacional, Ana Amábile Gabrielle Rodrigues Leite e Ludgleydson Fernandes de Araújo (Brasil)

Capítulo 14.384

Diversidade de gênero na pauta dos currículos de Psicologia de universidades públicas do nordeste brasileiro, Breno de Oliveira Ferreira e Matheus Barbosa da Rocha (Brasil)

Capítulo 15.408

Contexto emocional de estudantes: um debate a partir das disciplinas de Psicologia em cursos de licenciatura, Iara Saraiva Martins, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite e Elcimar Simão Martins (Brasil)



Capítulo 16 434

Saúde mental e formação universitária: reflexões sobre a produção do sujeito na educação, Fernanda Cristine dos Santos Bengio e Leandro Passarinho Reis Júnior (Brasil)

Capítulo 17 460

Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural?, Thaisa da Silva Fonseca e Fauston Negreiros (Brasil)

Capítulo 18 484

Agressão social entre estudantes através das redes sociais virtuais e sua relação com o desengajamento moral, Emanuelli Pereira de Araújo (Brasil)

Capítulo 19 520

Interação professor-aluno: Implicações da afetividade para a aprendizagem da docência, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro e Luís Távora Furtado Ribeiro (Brasil)

Sobre Autores 550



PREFÁCIO

O DESCONHECIDO E A FRAGMENTAÇÃO

Duas questões dominam o debate educativo nos nossos dias: como educar para o desconhecido? Como combater a fragmentação das sociedades contemporâneas?

“Educar uma criança enviando-a à actual escola é como preparar um automobilista metendo-o no museu dos coches reais.”

(António Sérgio, 1916)

Como educar para o desconhecido? A educação foi, desde sempre, um esforço de preparação para realidades



futuras, desconhecidas. Mas, durante muitos séculos, foi possível prever, com alguma segurança, o que iria acontecer num horizonte de 20 ou 30 anos. Agora, é impossível. Num relatório recente do *Institute for the Future*, afirma-se que 85% dos empregos que, em 2030, terão os alunos que hoje frequentam as nossas escolas ainda não foram inventados.

O que fazer? Nada substitui a capacidade de pensar e de nos prepararmos para o que ainda não conhecemos. Regressemos a Pasteur e à sua célebre afirmação de que muitas descobertas científicas foram feitas por acaso. Certo. Mas logo acrescentou: "Porém, o acaso favorece sempre a mente preparada". A capacidade de adquirir novos conhecimentos será mais importante do que a acumulação de conhecimentos.

Não me deixo embalar pelo canto de sereia das competências "transversais" ou "emocionais" ou outras. Nada substitui as disciplinas, pois são elas que nos disciplinam. Não no sentido tradicional, "da absorção do que diz o mestre ou do que se lê nas páginas do compêndio aprovado". Mas antes na construção de uma forma de pensamento. O mais importante não é saber muita Matemática, ou Ciência, ou História, mas sim saber pensar matematicamente, e científicamente, e historicamente. Assim, estaremos a dotar os nossos alunos dos meios para enfrentarem o desconhecido.

"A escola de trabalho essencialmente activa não é para mim uma expressão



metafórica: é uma escola de verdade e para gente miúda, onde se toma por mira da função docente, não a absorção do que diz o mestre ou do que se lê nas páginas do compêndio aprovado, mas a livre iniciativa do estudantinho no adquirir a ciência pela actividade própria, pelo trabalho que cria e que emancipa o espírito e onde o governo da sociedade escolar se confia à autonomia dos próprios jovens.”
(António Sérgio, 1957)

Como combater a fragmentação do mundo? Não se peça à educação o que ela não pode dar. Não se lhe peça tudo, pois essa é a melhor maneira de nada conseguir. Mas, para além do trabalho sobre o conhecimento, há uma outra dimensão central do trabalho educativo: promover as possibilidades de uma vida em comum.

Hoje, o nosso grande espanto, e indignação, é a forma como a internet vem sendo utilizada como instrumento de fragmentação e de separação. Como se o mundo que ela nos abre fosse tão desmedido, tão inalcançável, que só nos restasse a segurança dos que pensam como nós, dos que perfilham as mesmas crenças, tantas vezes irracionais, dos que proclamam os mesmos valores. De “janela para o mundo”, a



internet está a transformar-se num muro atrás do qual nos entrincheiramos com os nossos iguais.

É por isso que importa promover a autonomia, isto é a responsabilidade, e confiar o governo da sociedade escolar à autonomia dos próprios jovens, como afirma António Sérgio. Assim, na escola, os alunos aprenderão entre eles, com o apoio dos mestres, as regras do diálogo, da palavra e da escuta, da vida em comunidade. Num livro que marca o início do século XX, *Democracia e educação* (1916), John Dewey explica que "há mais do que um nexo verbal entre as palavras comum, comunicação e comunidade". O autor afasta-se de uma definição identitária de comunidade (*aquilo que somos uns e outros*) para nos chamar a atenção para a sua definição relacional (*aquilo que fazemos em comum uns com os outros*).

De tudo isto – e de muito mais – se fala neste livro *Psicologia e Educação: Conexões Brasil/Portugal*, coordenado por Fauston Negreiros e Jorge Rio Cardoso. São dezanove capítulos, escritos por autores dos dois lados do Atlântico, unidos por esta língua de onde se vê o mar, como disse Vergílio Ferreira em 1991. É uma colectânea de diálogos.

Desde logo, diálogos entre diversos temas, revelando a importância dos trabalhos de investigação que se realizam sobre as políticas de educação, a paz e a cidadania, os professores e os estudantes, o digital e as neurociências, a inclusão e o sucesso académico ou as dimensões emocionais e as interacções professor-aluno. Apesar de não haver, intencionalmente, uma temática agregadora, a leitura de cada



capítulo é enriquecida pelos outros capítulos, revelando a necessidade de uma cultura educativa ampla, e diversificada, para compreender as grandes questões que hoje se colocam aos educadores, aos pais e à sociedade.

Depois, diálogos entre duas áreas centrais, a Psicologia e a Educação. Esta ligação foi decisiva em grande parte do século XX, sobretudo na sequência dos trabalhos de Jean Piaget. Durante várias décadas a educação foi pensada como uma “aplicação” dos conhecimentos científicos da psicologia. Hoje, esta aspiração passou para as neurociências, que pretendem estabelecer os princípios a ser aplicados no trabalho educativo. Mas estas relações de *sentido* único não fazem *sentido*. O que importa, mesmo, é a capacidade de dialogar entre áreas, entre abordagens distintas, gesto de que este livro é uma excelente ilustração.

Finalmente, diálogos entre dois países que partilham o mesmo mar, isto é, a mesma língua. A cooperação académica tem sido muito intensa nos últimos 25/30 anos, contribuindo para reforçar as comunidades científicas dos dois países e, ao mesmo tempo, para afirmar a língua portuguesa como língua de ciência. Agora, estas ligações têm de dar origem a estruturas mais sólidas de cooperação entre as nossas universidades, construindo graus conjuntos e responsabilidades partilhadas, caminhando na direcção de um verdadeiro espaço luso-brasileiro (e alargado aos outros países de língua portuguesa) do ensino superior e da ciência.



Há um homem, António Sérgio, a maior referência intelectual da educação em Portugal no século XX, que representa bem todos estes diálogos:

- i)** ao longo da sua vida trabalhou uma grande diversidade de temáticas, históricas, filosóficas, sociais, apresentando-se, acima de tudo como "pedagogista", pois, como escreve em 1914, na Suíça: "Só voltarei naturalmente a assentar arraiais em Portugal quando me puder ir dedicar à minha revolução que é, como sabe, a revolução pedagógica";
- ii)** em diversos momentos, sobretudo no seu período de Genebra (1914-1916), aproximou-se de Claparède, mas também de Faria de Vasconcelos, tendo mesmo realizado estudos psicológicos no Instituto Jean-Jacques Rousseau;
- iii)** manteve sempre uma relação muito forte com o Brasil, onde viveu e desenvolveu diversos projectos de trabalho conjunto, nomeadamente no plano editorial, tendo escrito entradas de grande relevância para a *Grande Encyclopédia Portuguesa e Brasileira*.

Por isso, me pareceu oportuno utilizar este prefácio para convidar os leitores brasileiros e portugueses a lerem e relembrarem António Sérgio, quando se assinala o cinquentenário da sua morte. Ele dirá, recusando a palavra "futurismo" que "é



o *amanhã* que organiza o *hoje*". E seguro do seu labor histórico, acrescentará:

"Um futuro? Mas o futuro não existe. Existe, sim; existe o futuro como ideia. O que constitui uma nação não é uma causa *eficiente*: é sempre sim uma causa *final*: um projecto, um plano, uma ideia do que há-de ser."

(António Sérgio, 1923)

Sim, porque a vida é tensão, actividade, movimento... e, acima de tudo, movimento de pensar, enfrentando o desconhecido que aí vem e combatendo a fragmentação que nos separa. É para isso que precisamos de pensar a educação no nosso tempo, como se faz nesta colectânea de *conexões* entre o Brasil e Portugal.

António Sampaio da Nóvoa

Universidade de Lisboa

Oeiras (Portugal), 1 de Janeiro de 2019

APRESENTAÇÃO

A obra **PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: conexões Brasil – Portugal** tem como objetivo abordar temas procedentes da interface Psicologia e Educação, agregando pesquisadores do Brasil e de Portugal, em que são abordadas experiências teóricas diversas e pesquisas acadêmicas com diferentes objetos, que, contudo, se conectam com a intenção de oportunizar novos processos formativos em territórios luso-brasileiros, e além deles. Desse modo, a coletânea está dividida em duas partes, a **Parte I: Psicologia e Educação em Contextos Portugueses**, e a **Parte II: Psicologia e Educação em Contextos Brasileiros**, que procuram operar como condutores especializados da “rota oceânica” que uniu os organizadores Fauston Negreiros e Jorge Rio Cardoso, do Brasil e de Portugal, respectivamente, em parcerias com estudiosos entusiasmados acerca do fenômeno educativo na atualidade.

Conforme o exposto, a **Parte I** conjuga uma coletânea de estudos realizados por autores portugueses e/ou que discorrem acerca da realidade educacional de Portugal.

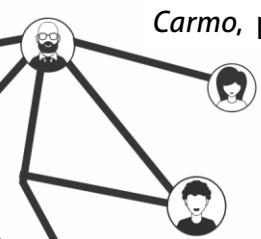


Introduzindo as explanações, o texto de *Jorge Rio Cardoso* intitulado “**Contributos para as políticas de educação do século XXI**”, baseado na revisão da literatura relevante, foca-se naquilo que deverá ser a tónica para as novas políticas de educação em pleno século XXI. Assim, o chamado triângulo pedagógico de Houssaye (1993) é referido, deixando claro que o futuro passará por uma maior enfatização no modelo formar. De igual forma, do relatório da UNESCO (1998) são retiradas conclusões importantes sobre o que foi popularizado como os quatro pilares do conhecimento. Releva-se os méritos da pedagogia aditiva e inclusiva. Enaltece-se a educação com valores, baseada no fomento do pensamento crítico e empreendedor. Refere-se a importância de, em todos os casos, agir com as melhores expectativas, não deixando de entrar em conta com todas as formas de aprender. Os aspectos do equilíbrio emocional, da confiança e da chamada inteligência emocional são descritos como importantes contributos para a formação do aluno. Finalmente, conclui-se que urge reerguer uma nova escola, com novas políticas de educação, que possa acomodar todos os elementos descritos e que promova um crescimento integral de cada indivíduo.

Helena Águeda Marujo e Luis Miguel Neto apresentam o capítulo “**Psicologia para a Paz e Educação para a Paz global: relevâncias e convergências**”, o qual se aborda a ligação da psicologia à educação, através do tema da paz. As conexões entre estes domínios, quando ambos se focalizam nas relações pacíficas entre pessoas, grupos e nações são pouco claras, se



bem que recentes, relevantes, diríamos mesmo urgentes. Apesar de todos reconhecerem que a paz é um valor social prioritário, a presença do tema da paz, que no interior da psicologia emerge essencialmente no pós II Guerra Mundial, é ele mesmo pouco evidente na formação em psicologia, enfraquecendo a sua saliência e o seu impacto nas escolhas futuras dos psicólogos – quer na investigação, quer na prática intervenciva. Por sua vez, a educação para a paz, sendo também recente na mobilização de esforços pedagógicos, é prolífica, mas é uma área dispersa, apartada em muitos países do mundo dos currículos da formação obrigatória, pouco investigada nas suas consequências e falha em olhares abrangentes que mapeiem as inúmeras iniciativas e programas disseminados pelo mundo. É no âmbito histórico, paradigmático e prospectivo que neste texto se fazem pontes entre os subsídios destes dois sectores disciplinares, aportando contributos para as continuamente urgentes culturas da paz, em especial através de uma Cátedra UNESCO em Educação para a paz Global Sustentável da Universidade de Lisboa, que une, entre outros países, Portugal e Brasil, cientes de quanto caros são estes projetos psicoeducativos para o nosso futuro conjunto, em tempos de fragilidade da democracia e dos direitos humanos – dois pilares basilares da vida harmoniosa nesta nossa casa comum.



O texto “**Hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social**” de autoria de *Hermano Carmo*, pretende identificar, de forma exploratória, algumas



hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social. Para atingir esse objetivo, começa-se por clarificar os conceitos de exclusão e inclusão social, procurando operacionalizá-los sob a forma de indicadores observáveis, recorrendo aos contributos de Jacob Levi Moreno e Márcio Pochmann para a observação do *continuum exclusão/inclusão social*, às escalas *micro* e *macro* respetivamente. Seguidamente reflete-se sobre os espaços de exclusão/inclusão, tanto à escala societal em geral como em matéria de redes colaborativas, particularmente no que respeita à organização necessária para enfrentar problemas complexos. Do contexto social analisado, pode inferir-se que a sociedade contemporânea vive um *quotidiano instável, com sintomas de anomia e de autismo social* donde emergem inúmeras situações de exclusão, recheado de problemas complexos alguns dos quais inesperados que, para serem enfrentados, carecem de cidadãos esclarecidos. Uma vez que a cidadania já não é o que era e que exige uma aprendizagem gradual e consistente sugere-se, no ponto seguinte, um modelo geral de estratégia de educação para a cidadania, que permita orientar a ressocialização geral necessária. Termina-se o capítulo, procurando enunciar algumas hipóteses de trilhos de intervenção, às escalas *macro*, *meso* e *micro*, procurando reconhecer a dialética existente, mas valorizando o princípio da subsidiariedade e a responsabilidade social de cada cidadão no espaço de poder que tem, bem como a responsabilidade social coletiva das redes de parcerias.

Patrícia L.M. Sarmento e Fernando Humberto Serra no capítulo “**Percepções dos docentes sobre stresse e resiliência num programa de educação compensatória: o papel específico das relações interpessoais**” relatam que no desempenho da sua profissão os docentes enfrentam mudanças e exigências que desafiam as suas capacidades normais de resposta, acarretando por vezes efeitos negativos para a respetiva saúde. O stresse ocupacional é uma consequência comum dessas mudanças e exigências, podendo ser prevenido ou mitigado através de processos de resiliência. Com base num trabalho académico destinado à obtenção do grau de mestre em *Sociedade, Risco e Saúde*, o presente capítulo debruça-se sobre o stresse e a resiliência em docentes que lecionam num *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), destinado a alunos em risco de abandono escolar. Os dados recolhidos a partir do estudo de caso, de tipo exploratório e qualitativo, realizado num Agrupamento de Escolas da Região da Grande Lisboa, sugerem que a maioria dos docentes que leciona num programa de educação compensatória, como o PIEF, sente algum nível de stresse ocupacional, relatando sintomas emocionais, psicológicos e físicos. Simultaneamente, porém, os docentes não consideram que este programa contribua significativamente para o seu nível de stresse, desconstruindo o estigma e os preconceitos a ele associados. Embora os docentes lidem com múltiplos stressores - relacionados com os alunos, a organização escolar e as dinâmicas pessoais -, também são capazes de identificar



um conjunto de recursos pessoais e contextuais que os ajudam a permanecer resilientes no seu trabalho. Em particular, destacam as suas relações interpessoais (dentro e fora do contexto escolar) como um fator muito relevante para os ajudar a lidar com os desafios relacionados com o Programa. A disponibilidade da direção do agrupamento escolar, o apoio mútuo dos docentes e a presença de outros recursos humanos, como a técnica de intervenção local, ou a existência de contextos de convívio informais e formação profissional específica, são fatores de proteção que contribuem para que os docentes se sintam seguros e criem resiliência no seu trabalho.

Em **"A educação sexual na infância: conhecimento das crianças, pais e educadores da sexualidade infantil"**, de autoria de *Vânia Beliz* discorre que na Europa, a educação sexual faz parte dos currículos escolares há mais de 50 anos. Apesar de em Portugal a educação sexual formal ter início apenas a partir do ensino básico - para crianças maiores de 6 anos - a maior parte dos estudos apontam que este trabalho deverá começar mais cedo, ainda na etapa pré-escolar - 3-6 anos de idade. Educar para a sexualidade ultrapassa o sexo e a genitalidade e as crianças precisam preparar-se para uma sociedade em grande mudança e com inúmeros desafios. A educação sexual com crianças mais pequenas ainda tem muitos obstáculos que muitas vezes têm início na objecção das famílias que consideram que as crianças não estão preparadas para compreender as diferentes temáticas,



desconhecendo a importância para a saúde e felicidade das crianças. Este impedimento também se reflecte na dificuldade que as famílias apresentam na comunicação com os seus filhos, pelo que importa conhecer o que sabem as crianças e as dificuldades de quem as educa de forma a encontrarem-se estratégias para educar para a sexualidade, desde cedo, com todos os benefícios daí podem advir como são exemplo a prevenção da violência sexual e de género.

No capítulo intitulado **“Diz-me como ensinas, dir-te-ei como são os teus alunos! O estilo visual no ensino”**, de autoria de *Célia Belim* visa discutir, ancorado numa revisão da literatura, foca-se no estilo pedagógico visual, discutindo as suas mais-valias e fragilidades e propondo práticas visuais de êxito escolar. Contextualiza-se o estilo visual, convocando apontamentos sobre o debate entre a palavra, artifício clássico de transmissão do saber, e a imagem, e sobre as teorias psicológicas acerca da sua articulação. São convocadas a teoria da codificação dual (TCD), de Paivio (1990), e a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia (TCAM), de Mayer (2001). Ambas reconhecem o contexto visual e as virtudes da articulação entre a palavra e a imagem. Os resultados mostram que o estilo pedagógico visual, ao explorar o potencial da imagem, tem reunido efeitos positivos. Alguns destes são: incentivar a integralidade e a coerência, trazer maior explicitação e multimodalidade, estimular a imaginação, representar e comunicar mais diretamente do que a língua, contribuir para um pensamento crítico, capacitar mais a



resolver problemas, proporcionar novas formas de ordenar e de lembrar fatos. As práticas visuais realçam a integração ativa do professor e do aluno na relação pedagógica e a importância do processo didático ancorado em imagens.

Teresa Paula Marques no capítulo **“Como as redes sociais podem trazer benefícios para os jovens”** ao evidenciar que muito se tem escrito sobre as redes sociais e os riscos que acarretam, sobretudo para os jovens. Neste texto a autora pretende mostrar “a outra face da moeda”, isto é, os benefícios que as redes sociais podem trazer para os jovens, quer em termos de desenvolvimento psicossocial, quer a nível educacional. É acentuada a importância de os profissionais de educação encontrarem estratégias em que as redes sociais sejam utilizadas como mais uma ferramenta ao serviço da aprendizagem.

Em **“O papel das neurociências na escola de excelência”**, texto de autoria de *Cristina Valente*, tem como escopo as neurociências em geral e a programação neuro-linguística (PNL) em particular enquanto recurso de comunicação mais poderoso do século, pois fornece ao educador ferramentas que o tornam capaz de reconhecer os sinais que o seu educando emite, compreendendo fácil e claramente as suas mensagens conscientes e até inconscientes. Sendo assim, no presente capítulo a PNL não é olhada como uma linha terapêutica ou como um movimento filosófico, mas sim como uma forma diferente de professores, pais e alunos se posicionarem em relação ao mundo,



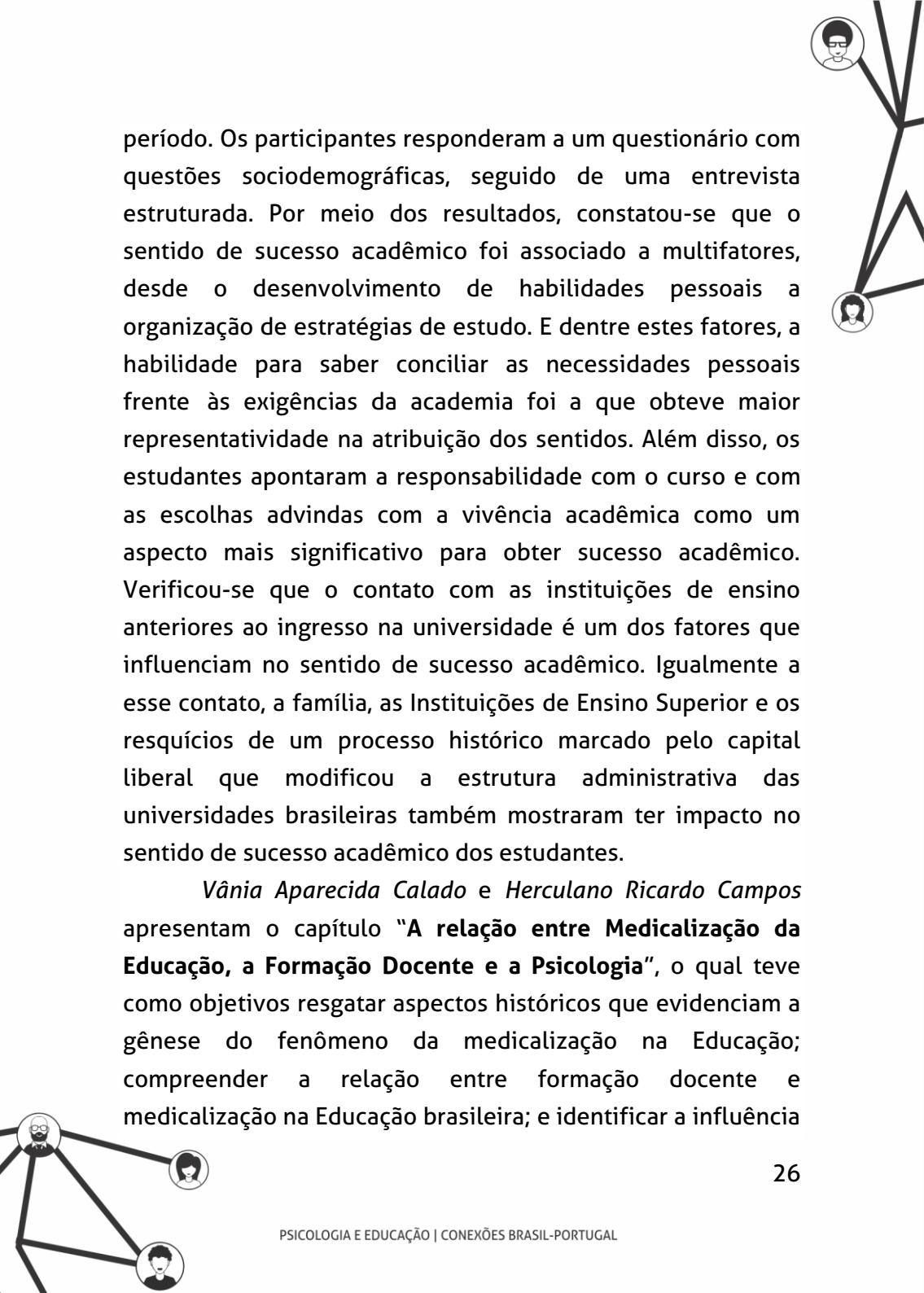
ganhando um conhecimento maior sobre o funcionamento do sistema integrado humano corpo-mente, assim como das possibilidades que podem ser retiradas desse conhecimento. Em resumo, o objectivo da PNL é aprender a aprender, tornando adultos, adolescentes e crianças melhores aprendizes - mantendo-os mais despertos (acuidade sensorial), com mais opções de comportamento (flexibilidade) e sabendo exatamente onde querem chegar (boa formulação de objetivos). A PNL contribui então para a criação de novos métodos de ensino; para o enriquecimento da relação educador-educando, aumentando a influência do primeiro sobre o segundo; e para as possibilidades infinitas de proporcionar ao educador um auto-conhecimento profundo, sem o qual não poderá esperar a transformação que tanto deseja para si mesmo e para a escola de excelência do futuro.

E no capítulo **"A educação das emoções em João dos Santos: diálogos Brasil - Portugal nos territórios da subjetividade"** de autoria de *Regiane Rodrigues Araújo* e *Patrícia Helena Carvalho Holanda*, tem como objetivo discutir a temática Educação das Emoções em João dos Santos, nos diálogos que vêm se construindo entre Brasil e Portugal, por ocasião das pesquisas de doutoramento em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará-UFC. Parte-se da ideia de que os fenômenos emocionais e sociais enraízam-se nos territórios da subjetividade, portanto, defende-se a importância do constante diálogo entre Educação e Psicologia na contemporaneidade. O método adotado foi a pesquisa



bibliográfica. Sobre ela, Minayo (2003) esclarece que a teoria tem como intento explicar ou compreender um fenômeno. Optamos também pela revisão de literatura, com base nos seguintes autores: Santos (1957, 1991); Branco (2013); Davis e Oliveira (1990); Wallon (1975); Almeida (2005); Garcia-Roza (2009), dentre outros. Concluímos que há dois campos de estudos, pouco explorados na educação, a Saúde Mental na Escola e a Subjetividade. É importante ressaltar que o utilitarismo competitivo e a meritocracia que marcam a sociedade atual parecem atingir os campos disciplinares na educação, fazendo com que esses saberes sejam negados aos sujeitos em processo de formação. Além disso, é visível o quanto a sociedade atual ignora a centralidade antropológica dentro do processo de produção do conhecimento, negando a subjetivação das pessoas e sua individualização dentro de um discurso fincado nas demandas da coletividade.

Em continuidade à composição da obra, tem-se a **Parte II**, em que agrega uma coletânea de estudos realizados por autores que discorrem acerca da realidade educacional do Brasil. Iniciando a sessão, o texto de *Marianne César Gomes e Fauston Negreiros* intitulado "**Sentidos de sucesso acadêmico entre estudantes de psicologia: um estudo no Nordeste do Brasil**", teve como objetivo compreender os sentidos e significados atribuídos ao sucesso acadêmico por estudantes de Psicologia. Consiste em um estudo qualitativo, do tipo descritivo. O estudo foi composto por 29 participantes, estudantes do curso de Psicologia, do segundo ao nono



período. Os participantes responderam a um questionário com questões sociodemográficas, seguido de uma entrevista estruturada. Por meio dos resultados, constatou-se que o sentido de sucesso acadêmico foi associado a multifatores, desde o desenvolvimento de habilidades pessoais a organização de estratégias de estudo. E dentre estes fatores, a habilidade para saber conciliar as necessidades pessoais frente às exigências da academia foi a que obteve maior representatividade na atribuição dos sentidos. Além disso, os estudantes apontaram a responsabilidade com o curso e com as escolhas advindas com a vivência acadêmica como um aspecto mais significativo para obter sucesso acadêmico. Verificou-se que o contato com as instituições de ensino anteriores ao ingresso na universidade é um dos fatores que influenciam no sentido de sucesso acadêmico. Igualmente a esse contato, a família, as Instituições de Ensino Superior e os resquícios de um processo histórico marcado pelo capital liberal que modificou a estrutura administrativa das universidades brasileiras também mostraram ter impacto no sentido de sucesso acadêmico dos estudantes.

Vânia Aparecida Calado e Herculano Ricardo Campos apresentam o capítulo “**A relação entre Medicalização da Educação, a Formação Docente e a Psicologia**”, o qual teve como objetivos resgatar aspectos históricos que evidenciam a gênese do fenômeno da medicalização na Educação; compreender a relação entre formação docente e medicalização na Educação brasileira; e identificar a influência



da Psicologia nesse processo. A medicalização surge com as mudanças na economia, na política e nas classes sociais, com a queda do poder político da Igreja e surgimento do capitalismo, que exige um novo padrão de produção de conhecimento ancorado no paradigma do Positivismo. A Medicina sofre alterações em sua produção de conhecimento, discursos e práticas, definindo o que é saúde e doença e normatizando a sociedade. Nesse processo há a gênese do fenômeno da medicalização da vida que se refere à generalização da compreensão de que problemas de ordem comportamental, atitudinal e sentimental, têm como causa principal aspectos orgânicos. No Brasil a medicalização tem início a partir da influência do saber médico na formação docente, a partir de disciplinas de Psicologia que visavam ministrar conteúdos acerca da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos. Juntamente com a higiene mental escolar, esse processo gerou o crescimento de encaminhamentos e diagnósticos de crianças anormais para serviços de saúde e prescrição de medicamentos. Essa prática aconteceu até a década de 80 quando teorias críticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem começaram a ser adotadas para compreender os problemas da Educação, o que resultou na elaboração de práticas diferenciadas que podem contribuir com o enfrentamento da medicalização na educação. Tais teorias devem ser ministradas nos cursos de formação inicial e continuada em Pedagogia e nas Licenciaturas, as práticas que promovam o conhecimento, a consciência sobre seu papel no



enfrentamento da medicalização, humanização das práticas pedagógicas devem buscar ser construídas com os profissionais da Educação. É fundamental que o psicólogo escolar e educacional atue em conjunto com os professores.

O texto “**Medicalização das condutas no presente: algumas inquietações sobre a produção de performances**”, de autoria de *Flávia Cristina Silveira Lemos, Dolores Galindo e Leandro Passarinho Reis Júnior*, trata de uma analítica foucaultiana acerca da Medicalização, examinando suas condições históricas de existências, as leis de funcionamento e as regras de transformação das práticas medicalizantes. Buscou-se uma articulação entre as figuras dos indóceis, dos disfuncionais, dos incapazes e práticas de medicalização descontínuas que operam em domínios distintos: a família, a cidade e o corpo. Estas três práticas de governo das vidas recortam, ainda, temporalidades distintas. Não apresentam conexão linear entre si, contudo são operadores axiais para interrogar a extensão da medicalização social como biopolítica. Tais figuras são o outro, o anormal, o desviante contra o qual são empreendidas cruzadas educativas, escrutínio de condutas laborais e monitoramento de potências vitais.

Propomos a problematização das práticas que forjam a medicalização das capacidades e funcionalidades da vida, bem como do que vem sendo denominado resiliência e disfuncionalidade a compensar, na gestão de riscos.

Ana Amábile Gabrielle Rodrigues Leite e Ludgleydson Fernandes de Araújo no capítulo “**O professor, a integração da**



robótica e o dinamismo do contexto educacional", relatam que em meio ao dinamismo da sociedade atual, percebe-se a relevância de debruçar-se sobre os novos métodos de ensino. A leitura do presente capítulo objetiva trazer alguns pontos de reflexão decorrentes da integração da robótica educacional dentro do contexto escolar. Para tanto, apresenta-se brevemente o cenário de inserção dos robôs na educação em alguns países como Chile, Suíça e Montenegro e as transformações decorrentes da constante evolução tecnológica. Ressalta-se a integração da robótica no contexto educacional como proposta em expansão e o local ocupado pelo professor em meio à integração das tecnologias nas escolas, uma vez que cabe a este o papel de mediador dessas novas práticas e métodos de ensino. Verifica-se, frente ao breve panorama traçado, que o papel do professor deve adequar-se às novas proposições do mundo moderno, no entanto, a forma como tem sido incrementada as tecnologias, em especial a robótica educacional, tem apresentado vulnerabilidades em decorrência da ausência de formação docente com um viés técnico e pedagógico para manuseio dessa nova proposta. Assim, espera-se que esta leitura possa contribuir, além de trazer uma reflexão pertinente e necessária, para pensar a formação dos docentes que se utilizam destas tecnologias em suas práticas pedagógicas fazendo uso das construções que estes elaboram sobre a integração destas em seu ambiente escolar.



Em "Diversidade de gênero na pauta dos currículos de Psicologia de universidades públicas do nordeste brasileiro", de autoria de *Breno de Oliveira Ferreira e Matheus Barbosa da Rocha*, discorre-se que a diversidade de gênero tem sido colocada em pauta nos currículos dos cursos de Psicologia em instituições públicas de Ensino Superior, a fim de garantir formações comprometidas com o exercício da cidadania. Desse modo, o presente capítulo trata-se de uma pesquisa documental que teve como objetivo mapear os modos como os currículos de Psicologia de universidades públicas do Piauí abordam, direta ou indiretamente, questões e problemáticas concernentes à diversidade de gênero. Percebeu-se com isso, que as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia analisados demonstraram escassas menções ao termo gênero e seus correlatos. Contudo, quando assim o faziam, foi possível dividir os elementos encontrados em duas categorias: a primeira, que denominou-se de "Concepções Clássicas" e a segunda "Perspectivas Ampliadas". A partir de todos os elementos discutidos no decorrer do estudo, foi possível destacar a retomada desse espaço formativo enquanto instituição democrática, onde as diferenças de gênero não podem se desdobrar em desigualdades, hierarquias ou marginalizações na identidade profissional da Psicologia.

O capítulo "Contexto emocional de estudantes: um debate a partir das disciplinas de Psicologia em cursos de licenciatura", de autoria de *Iara Saraiva Martins, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite e Elcimar Simão Martins*, resultou das

disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem nos Cursos de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, Química e Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) nos anos de 2016 e 2018. A pesquisa objetivou refletir aspectos que influenciam no desenvolvimento da aprendizagem humana a partir das principais Teorias Psicológicas da educação. Realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como estratégia de aproximação com a realidade a observação participante, narrativas orais e escrita autobiográfica. A pesquisa se deu em três fases nas respectivas disciplinas. Na primeira fase decorreram os estudos teóricos, em seguida, a elaboração de projeto de extensão a ser desenvolvido com estudantes do ensino fundamental. Por último, os graduandos produziram textos e publicaram as experiências em eventos acadêmicos. Os estudantes reconheceram nas Disciplinas de Psicologia eixos teóricos que explicam de forma prática alguns dos problemas vivenciados no cotidiano escolar e na comunidade local pertinente ao desenvolvimento da aprendizagem humana. A pesquisa identificou conflitos entre os próprios estudantes. Parte dos alunos se auto identifica com algum tipo de problema relacionado à aprendizagem. Aferimos a capacidade de intervenção do professor na orientação/intervenção dos conflitos apresentados/discutidos em sala de aula. Compete ao docente aprofundar os conceitos relacionados às dificuldades de aprendizagem diferenciando-os dos conflitos autodirigidos em classe. Para tanto, requer



qualificação profissional para a mediação adequada aos processos de ensino e aprendizagem.

Fernanda Cristine dos Santos Bengio e Leandro Passarinho Reis Júnior em “**Saúde mental e formação universitária: reflexões sobre a produção do sujeito na educação**”, apresentam um estudo que trata da produção do sujeito na educação em termos de subjetividade a partir das contribuições teóricas e metodológicas de Michel Foucault. A compreensão de que o sujeito se constitui histórica, política e socialmente, para além da questão biológica, é fundamental para seguir a linha analítica proposta. Assim, por meio da revisão da literatura foi realizado debate sobre modos de subjetividade e educação, pensando o papel da medicalização da vida e da teoria do capital humano como modos de subjetivação onde produz-se constantemente o sujeito doente que não alcança o sucesso prometido pelos ideias liberais e neoliberais por ser incompetente a nível biológico ou não ter se esforçado o suficiente, denotando o caráter a-histórico e apolítico de tais análises, as quais contribuem para que a questão em saúde mental em espaços educacionais seja vista pela óptica medicalizante da vida e da educação e pela racionalidade neoliberal do sujeito empresarial. Portanto conclui-se que medicalização, teoria do capital fazem parte de tecnologias de governo da população e dos sujeitos e como tal, configuram campos de força onde se pode criar, coletivamente, estratégias de resistências que sejam éticas, estéticas e políticas de cuidado de si e dos outros.

O texto “**Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural?**”, escrito por *Thaisa da Silva Fonseca e Fauston Negreiros*, objetivou sistematizar o processo de elaboração de pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional fundamentada no método histórico-cultural, com o intuito de colaborar com a realização de estudos futuros, como artigos científicos, dissertações e teses. Apresentou-se, de maneira didática e explicativa, o itinerário do referido método de investigação, a saber: Pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural; Contexto do estudo; Procedimentos de apreensão dos dados; e, Procedimentos de análise dos dados. Dessa forma, pode contribuir para suprir a lacuna em torno da apresentação sistemática e didática do método histórico-cultural, principalmente na interface com a Psicologia Escolar e Educacional.

Em continuidade à obra, *Emanuelly Pereira de Araújo* apresenta o capítulo “**Agressão social entre estudantes através das redes sociais virtuais e sua relação com o desengajamento moral**”, em que buscou investigar as formas de agressão social nas redes sociais virtuais entre alunos do ensino médio e as justificativas (desengajamento moral) por eles usadas para praticar tais agressões. Trata-se de uma pesquisa de delineamento não experimental transversal de alcance exploratório. Participaram 184 estudantes com idades entre 14 e 20 anos. Os dados foram coletados por meio de um questionário. A análise dos dados foi realizada pelo programa



de análise estatística The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. Os resultados apontaram que houve baixa expressão de agressão social entre estudantes nas redes sociais. As agressões sociais indiretas foram as que os participantes mais indicaram ter praticado, sendo a exclusão social não verbal a mais usada. Os mecanismos de desengajamento moral mais usados foram: desumanização e atribuição de culpa à vítima.

E por último, no capítulo “**Interação professor-aluno: implicações da afetividade para a aprendizagem da docência**”, escrito por *Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro* e *Luis Távora Furtado Ribeiro*, objetivam compreender implicações da afetividade para a aprendizagem da docência, tomando como ponto de análise a interação professor-aluno. Esta investigação é de natureza qualitativa, foi pautada em estudo de caso e desenvolvida em uma escola pública municipal no Ceará (Brasil), tendo como sujeitos nove professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados da análise de dados, constituída por categoria, evidenciaram que o contexto da sala de aula é expresso por múltiplas aprendizagens para a profissão docente, tendo ponto de partida e de chegada a elaboração de saberes da experiência, os quais interagem com outros saberes relevantes para a profissão. A afetividade assume centralidade nos mais diversos contextos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, fortalecendo, assim, pedagogicamente as interações entre docentes e discentes,



aspecto que é significativo também para a formação contínua dos professores.

Esperamos que este livro possa colaborar com a ampliação do debate internacional acerca da interface Psicologia e Educação, bem como estreitar conexões entre pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e de Portugal. Além disso, acredita-se que possa servir de reflexões para os diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais, colaborando com os processos formativos iniciais e continuados de estudantes e professores de graduação e de pós-graduação das áreas da Psicologia, Pedagogia e educadores de uma forma geral.

*"Entre as conexões do Oceano Atlântico", Janeiro de
2019*

**Fauston Negreiros
Jorge Rio Cardoso**



PARTE 01

PORTUGAL



PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 01

CONTRIBUTOS PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

JORGE RIO CARDOSO

POR

POR



CONTRIBUTOS PARA POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

JORGE RIO CARDOSO

O Estado tem assumido as políticas de Educação como suas, ministrando ensino, a vários níveis. Sabemos que sociedades com mais capital humano, como mais conhecimento, serão, com toda a certeza, sociedades mais desenvolvidas. Na verdade, a Educação é um valor em si mesmo na Sociedade.

Todavia, aquilo a que chamamos conhecimento e o acesso ao mesmo tem evoluído ao longo do tempo. Hoje, não basta possuir conhecimento, mas interessa, sobretudo, aferir para que é que esse conhecimento serve, onde se aplica e que casos resolve, ou seja, questões eminentemente ligadas à prática e ao quotidiano. Por outro lado, do imenso manancial de conhecimento trazido pelas tecnologias de informação, passou a ser determinante questões como:

- Que forma se consegue aceder às várias fontes de informação?
- De que forma conseguimos cruzar informação e ter um pensamento crítico sobre o que lemos?



Ora, à Educação, ao longo dos séculos, tem-se colocado vários tipos de dilemas, várias escolhas que são necessárias decidir. Importa, pois, ver quais essas escolhas, mostrando, aqui e ali, a necessidade de alterar práticas e políticas.

Assim, neste artigo pretendemos responder a questões como: Qual a melhor forma de educar e formar um cidadão íntegro que promova a cidadania? De que forma podemos incutir valores (honestidade, respeito pelo outro, por exemplo) na educação? De que forma o sistema de ensino poderá transmitir competências que vão muito para além do saber? No fundo, como podemos tornar a nossa sociedade mais justa?

Começaremos por um dos principais dilemas colocados na Educação e que tem dado lugar a vários modelos ao longo dos últimos séculos.

QUAIS OS PAPEIS DOS VÁRIOS AGENTES?

A profissão de educador não é neutra do ponto de vista das Políticas de Educação. De facto, consoante se considere relações privilegiadas entre os vetores essenciais: Saber, Professor e Aluno, assim se espera que o professor desempenhe papéis diferenciados.

Vem isto a propósito do conhecido Triângulo de Houssaye (1993) que defende que, dos elementos referidos, dois deles se estabeleceriam como sujeitos, enquanto o terceiro iria no "lugar do morto" ou do louco, ou seja um papel subalterno. Teríamos então três modelos distintos:



- **Modelo ensinar**, em que o eixo privilegiado é o do professor/saber, ocupando o aluno o lugar subalterno com todos os riscos inerentes à aprendizagem, nomeadamente ao nível da desmotivação;
- **Modelo aprender**, em que os dois sujeitos principais são o aluno e o saber, sendo o professor apenas um mero orientador nessa relação direta entre o aluno e o conhecimento;
- **Modelo formar**, o elo principal é entre professor e aluno, ocupando o saber um lugar subalterno.

Assim, a partir de uma relação privilegiada entre dois destes vértices, é possível imaginar três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber que configura uma perspetiva assente na transmissão de conhecimentos. Já a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos e, finalmente, a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de (auto)aprendizagem.

O triângulo do conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o **saber da experiência** (professores); o **saber da pedagogia** (especialistas em ciências da educação); e o **saber das disciplinas** (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Nos períodos de inovação educacional, há uma certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos. Nos momentos mais conservadores, procura-se juntar o saber da experiência, ao saber das disciplinas. Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da



pedagogia ou das outras disciplinas). A nossa posição é que um modelo de ensino deverá ser constituído por um equilíbrio entre estes três modelos.

Alguns dos modelos — sobretudo o aprender e formar — pressupõe grande autonomia, e a consequente responsabilidade, por parte do aluno o que, a verificar-se, acontece em graus de ensino mais elevados: mestrado ou doutoramento.



O triângulo de Houssaye

Se repararmos todos estes três modelos estão presentes no ensino:

O **modelo ensinar** desde logo em várias situações em que o professor, ou educadores em geral, formulam conhecimento, através de exposições, comentários e outras alocuções.

O **modelo aprender** através de todos os textos e temas propostos. Aqui o papel do aluno é o ter um contacto directo com o conhecimento, tendo os docentes o papel de facilitador e orientador.

O **modelo formar** através do qual professor e aluno actuam perante tarefas determinadas, ficando o conhecimento para segundo plano. Procura-se boas atitudes, com valores. Forma-se pelo exemplo, pela prática, inspirado no trabalho em equipa.



OS QUATRO PILARES DA EDUCAÇÃO

Um dos relatórios mais importantes sobre Educação foi produzido pela UNESCO¹ em referência aos chamados quatro pilares do conhecimento que são as bases da **educação ao longo da vida** e que servem de orientação para as instituições de ensino implementarem uma metodologia inovadora baseada no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral da pessoa capacitando-a para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade (Delors et al., 1998)².

Quais são estes quatro pilares da educação ou do conhecimento?

- 1.** Aprender a CONHECER
- 2.** Aprender a FAZER
- 3.** Aprender a VIVER em sociedade
- 4.** Aprender a SER

No primeiro, ter-se-á presente a necessidade de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O papel do educador passará por estimular no aluno o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. A principal ideia é que os jovens sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a sua

¹ Ou, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

² Relatório: "Educação: um tesouro a descobrir" produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenada por Jacques Delors.



autonomia. Haverá também o objetivo de que consigam estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas no quotidiano.

No segundo, será necessário combinar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa, a capacidade de iniciativa e, ainda, algum gosto pelo risco. Este segundo pilar, pressupõe que se tenha o primeiro bem sedimentado: não se pode Fazer, sem primeiro se Conhecer.

O terceiro, segundo este relatório, será o mais difícil em virtude da violência que imperou no século XX. Assim, a Comissão propõe duas estratégias para, através da educação, criar nas pessoas o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência: a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns. A dificuldade, ainda segundo o relatório, reside em idealizar uma educação capaz de estimular a convivência entre os diferentes grupos e ensiná-los a resolver as suas naturais diferenças de maneira pacífica.

Finalmente, o quarto pilar pressupõe o desenvolvimento total do indivíduo que deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida no seu sentido mais amplo: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano tanto no aspecto pessoal como no profissional. No que concerne à educação



teremos o professor com um elemento estruturante a vários níveis, gerindo um conjunto de meios (Faure et al., 1972)³.

Este extraordinário relatório foi elaborado por uma equipa de catorze especialistas de todo o mundo, que para tal visitaram todos os continentes, tendo tomado contato com muitas correntes de pensamento, muitas culturas e várias experiências. Para o Professor Roberto Carneiro, um dos Comissários desta Comissão, a parte mais inovadora do relatório é o pilar de “aprender a viver juntos”. Tal como diz: devemos aprender a viver com o diferente de nós. O outro não é, se não, uma metade de nós próprios.



Os 4 pilares do conhecimento

Vejamos sequencialmente quais são estes quatro pilares:

No **1.º pilar** transmite-se conhecimento. Os professores estimulam os alunos a aprenderem, a descobrirem e a encantarem-se por saberem mais.

No **2.º pilar** fomenta-se o trabalho em equipa, o espírito de grupo, a capacidade de iniciativa em prol dos outros. É evidente que esta capacidade de empreender será tanto maior quanto os alunos demonstrem que têm adquirido o conhecimento, ou seja, o 1.º pilar.

No **3.º pilar** pratica-se a tolerância, a não-violência e a convivência entre grupos.

Finalmente, no **4.º pilar** defende-se o desenvolvimento total do indivíduo que deve ser preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus

³ Refira-se, em relação a este último pilar, o trabalho “Aprender a Ser” de 1972 de uma equipa coordenada pelo diretor geral da UNESCO Edgar Faure.



próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

PEDAGOGIA ADITIVA E INCLUSIVA



É hoje unânime que devemos promover uma melhor pedagogia, a **pedagogia que respeite as diferenças**. Podemos designar por pedagogia aditiva aquela que percebe a individualidade e, para poder lidar com ela, socorre-se de mais meios de aprendizagem.

Este tipo de pedagogia é, como se percebe, profundamente inclusiva. A este propósito o professor Roberto Carneiro considera que a pedagogia aditiva é aquela que adiciona todas as diferenças. A pedagogia subtrativa é aquela que subtrai todas as diferenças tentando impor um modelo único. Devemos, pois, buscar a pedagogia aditiva e não a subtrativa. A pedagogia hoje tem de ser inclusiva, tem de aceitar, respeitar e acarinhar as diferenças. Como diz Carneiro: Só o outro é que me completa, o outro é a outra metade mim próprio. Sem o outro, sou apenas metade. Devemos, pois, dar o passo para ir ao encontro do outro e não esperar que o outro venha ter connosco.

EDUCAR COM VALORES

Nunca se poderá educar sem se ter presentes valores: honestidade, isenção, altruísmo, solidariedade, entre outros. Um bom cidadão é, decerto, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade. Atenta à realidade que o cerca e, especialmente, à dos jovens e crianças, deverá ser capaz de



se adaptar perante as circunstâncias e moldar a sua ação. Ação esta que deverá ser sempre ponderada, pois tudo o que faz será alvo de escrutínio; além disso, está provado que, essencialmente, perante jovens e crianças, o que fica é a nossa ação e não tanto as nossas palavras, mas, sobretudo, o nosso exemplo.

EDUCAR PARA O PENSAMENTO CRÍTICO

Dotar toda a pessoa de um **pensamento crítico** é um importante passo para a mesma, um dia, exercer, de forma plena, a cidadania. No entanto, o problema é que, muitas vezes, critica-se aquilo que se desconhece, ou que não se conhece na íntegra. É a crítica, pela crítica, embora vazia de conteúdo.

Assim, cabe-nos elucidar toda a gente de que a crítica pode e deve ser feita, mas apenas quando conhecemos, com rigor, o objeto da crítica. De resto, o verbo grego *kritein*, de onde vem a palavra *crítica*, significa julgar, distinguir, analisar, separar. Ao fazer a crítica, temos de ser capazes de fazer a distinção, o julgamento, a separação das coisas. Só podemos fazer isso se dominarmos o conhecimento sobre as coisas, sobre a realidade da qual fazemos a crítica (Rodrigues, 2001)⁴.

Ora a boa educação fomenta o pensamento crítico apelando para isso, previamente, ao conhecimento. A

⁴ Rodrigues, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação e sociedade, Campinas, V.22, n. 76, out. 2001. Com adaptações.



educação pretende que os alunos aprendam. O que distingue estes três estatutos é precisamente o conhecimento adquirido e, porque não dizê-lo, demonstrado nos trabalhos e pesquisas que vão encetando.



EDUCAR TENDO AS MELHORES EXPETATIVAS

Trata-se de um aspeto muito focado nas Teorias da Educação. Um dos trabalhos mais citados é o trabalho de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968) "Pygmalion in the Classroom" que veio relevar a importância das expectativas positivas.

O bom educador é aquele que tem as melhores expectativas em relação ao que os seus alunos são capazes de aprender. Acredita, por isso, que eles irão ter sucesso e está disposto a trabalhar com afinco por esse objetivo.

O professor Hermano Carmo — outro dos autores presentes neste livro — aconselha que nunca se deve façam juízos *a priori* sobre o aluno e as suas capacidades. O professor deve partir do princípio que o aluno está ali por bem com o desejo de aprender e com a capacidade para isso mesmo. É assim até prova em contrário.

Existem várias experiências que comprovam que quando os professores criam boas expectativas sobre a performance dos alunos, os resultados acabam por ser superiores ao inicialmente esperado. A experiência mais citada na literatura realizou-se numa escola americana (Oak School) e foi efetuada pelos, já referidos, Professores Rosenthal e Jacobson (Rosenthal e Jacobson, 1974).



Os resultados escolares dependem, em grande medida, das expectativas de sucesso, ou insucesso, construídas, *A priori*, pelos professores. Ou seja, quando os professores pensam "estes miúdos nunca vão conseguir aprender", é realmente isso que acontecerá e vice-versa. É uma espécie de profecia que se autorrealiza (*self-fulfilling prophecy*). Na perspetiva deste conceito a "previsão" feita por um indivíduo A (o professor neste caso) sobre um indivíduo B (o aluno) acaba por se realizar, quer seja somente no espírito de A, seja mesmo por uma modificação do comportamento de B impelido pela pressão das expectativas de A (Gomes, 1987).

Voltando à experiência, esta consistiu no seguinte: Numa escola americana (a já citada Oak School) foram escolhidos alguns professores ao acaso a quem foi dito que tinham sido escolhidos para entrarem numa experiência. Em seguida, foi-lhes dito que tinham sido escolhidos 20% de estudantes que, baseados em testes (foi-lhes referido o Teste de Harvard, que na realidade não existia), tinham mostrado grande potencial e possuíam um coeficiente intelectual muito acima da média. Na realidade, estes alunos tinham também sido escolhidos aleatoriamente.

Foi pedida confidencialidade aos professores sobre o facto de estes alunos serem especiais, quer junto dos próprios, quer em relação aos pais.

No final do ano escolar os alunos designados por especiais tiveram uma melhoria de 20%. Chamados os professores e confrontados com os resultados, os mesmos começaram por afirmar que era natural essa melhoria dado que esses alunos eram especiais. Quando os coordenadores do estudo lhes disseram que afinal a amostra tinha sido aleatória a explicação de alguns professores foi que eles próprios eram



especiais. O investigador relembrou-lhes então que no início desta experiência nunca alguém os tinha designado por "especiais", pois também eles tinham sido escolhidos ao acaso.

Portanto, esta experiência, tal como tantas outras que entretanto são citadas na literatura e que apontam para os mesmos resultados, prova que quando os professores criam grandes expectativas, quer sobre si próprios, quer sobre os ganhos potenciais dos estudantes, isso fará melhorar efetivamente os resultados.

Uma outra investigadora, Sara Delamont (1976)⁵ afirma que se os professores acreditam que uma criança é menos capaz, tratá-la-ão de modo diferente, o que a levará a criança a interiorizar esse juízo de valor e, em consequência, comportar-se-á em consonância, estabelecendo-se, como tal, um círculo vicioso.

As expectativas menos boas que os professores têm sobre os alunos podem ter várias origens: classificações anteriores, comentários de outros professores, origem social, étnica, religiosa ou outra.

A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Nos dias de hoje é fundamental que cada ser Humano possua uma elevada inteligência emocional. Mais do que um elevado Quociente de Inteligência. Na realidade eles são fundamentais, quer no aspecto de autoconsciência, como de melhor perceber os outros.

⁵ No seu livro "Interaction in the classroom", Methuen, pp. 55-56.



O autocontrolo da emoção por parte de alguém é crucial para o seu pensamento eficaz, como para a tomada de decisões sensatas ou, ainda, para conseguir pensar de forma clara. É por isto que quando estamos emocionalmente perturbados dizemos que não conseguimos pensar de forma correta. É, também por isto, que qualquer perturbação emocional contínua num ser Humano pode criar défices nas suas faculdades intelectuais, diminuindo com isso a sua capacidade de aprender e transmitir conhecimento.

Por tudo isto, procurar que uma pessoa seja **"emocionalmente apta"**, ou seja, que conheça e controle os seus próprios sentimentos e saiba reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros, é fundamental. Assim, haverá todo o interesse em um indivíduo:

- 1** Conheça as suas próprias emoções, uma espécie de autoconsciência;
- 2** Gira as suas emoções. Este tópico está associado à capacidade da pessoa se tranquilizar a si própria, de afastar a ansiedade, a tristeza ou a irritabilidade;
- 3** Se auto motive e domine alguma eventual impulsividade;
- 4** Reconheça as emoções dos outros. A empatia é dos elementos mais importantes para o sucesso, pois esta gera um certo altruísmo muito importante no contacto social;
- 5** Gira relacionamentos com todos os que o rodeiam independentemente do seu estatuto.



Elementos como a autoconsciência, a capacidade da pessoa se tranquilizar a si própria, de afastar a ansiedade, a tristeza ou a irritabilidade ou mesmo de ser auto motivar podem ser adquiridos em práticas como: *mindfulness*, ioga ou meditação.



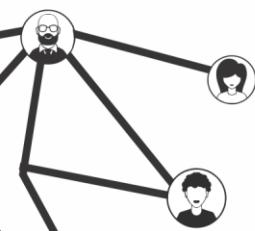
A IMPORTÂNCIA DA CONFIANÇA

Em qualquer processo educativo a confiança é um elemento crucial. Na realidade só se aprende quando há confiança. Confiança no que estão a fazer, no que lhes é proposto, mas, também, evidentemente, no próprio ensino. A confiança neste dependerá, por sua vez, dos métodos e dos planos que se estabeleçam.

A confiança que um professor consiga transmitir ao seu redor, nomeadamente junto dos alunos, é sempre um forte elemento motivador. Este tipo de motivação é referido pelos psicólogos como **motivação intrínseca** e é o tipo mais eficaz de motivação para desenvolver em sala de aula.

Conquistar a autoridade, a atenção e admiração de todos os alunos é já um grande sucesso para qualquer professor, mas não é tudo. Inspirá-los a que acreditem mais em si próprios, é outro objetivo. Conseguir que tenham uma mente aberta para alterações do seu dia-a-dia pode igualmente fazer toda a diferença.

Os professores devem criar na sala de aula um ambiente seguro e propício ao trabalho. A existência de regras, pré-definidas e conhecidas por todos, é fundamental e é exactamente isso que acontece. A existência deste ambiente





faz aumentar os níveis de concentração nas tarefas propostas a todos.

OS VÁRIOS TIPOS DE INTELIGÊNCIA



Todo o ser Humano tem talentos ou, dito de outra forma, vários tipos de inteligência. Embora a teoria não apresente unanimidade, mas interessará, ainda que de modo breve, referir a chamada Teoria das Inteligências Múltiplas⁶ (Gardner, 1998). O argumento base deste autor é que o tradicional conceito de inteligência (baseado na psicometria e nos testes de QI, Quociente de Inteligência) não era suficiente para descrever uma grande variedade de capacidades cognitivas humanas.

Gardner afirmava mesmo que uma criança que consiga aprender a ler, ou a somar, mais rapidamente que as outras, não é, necessariamente, mais inteligente.

Em resumo, os **8 tipos de inteligência** detetados foram os seguintes:

- 1 Lógico-matemática:** é a capacidade para resolver problemas matemáticos a partir da lógica e do raciocínio dedutivo. É predominante em cientistas;
- 2 Linguística:** Sensibilidade para as línguas (faladas e escritas). É a mais detetada em escritores, advogados;
- 3 Musical:** Sensibilidade para a música em termos de compor e apreciar padrões musicais. É muito vulgar em maestros, compositores, cantores, ou dançarinos;

⁶ Desenvolvida por uma equipa chefiada pelo psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard. GARDNER, Howard (1998): "A Multiplicity of Intelligences". *Scientific American*.



- 4 Espacial:** Habilidade de reconhecer e compreender o mundo visual com detalhe, podendo modificá-lo e recriar outras experiências. É o caso de arquitetos e escultores;
- 5 Físico-cinestética:** usada para controlar e executar movimentos com o próprio corpo. É muito vulgar em desportistas ou dançarinos;
- 6 Interpessoal:** É a capacidade que o indivíduo tem de entender as intenções e motivações dos outros. É de extrema importância para quem tem de liderar equipas. Encontra-se em políticos, vendedores, Professores;
- 7 Intrapessoal:** É a capacidade que a pessoa tem de perceber as suas emoções e de as corrigir. Está presente em filósofos ou psicoterapeutas;
- 8 Naturalista:** Sensibilidade para perceber e organizar os objetos, fenómenos ou padrões da natureza, como por exemplo, a classificação de animais, plantas ou mesmo minerais. É própria de biólogos ou geólogos.

Daqui podemos tirar algumas conclusões:

- Não devemos resumir aquilo a que vulgarmente se designa por “inteligência” aos casos mais usuais: bom domínio da matemática ou da(s) língua(s), por exemplo. Compreender cada pessoa, nas suas capacidades e formas de inteligência, é muito importante, até para que a mesma possa ser melhor encaminhado para as áreas que constituem as suas capacidades inatas;
- Todos sabemos de muitos indivíduos que apesar de talentosos — ou, se quisermos, *inteligentes* nalgumas das tipologias acabadas de descrever — mas que



acabaram por ser marginalizados, ou ostracizados, do ensino formal apenas porque tinham dificuldade nalguns dos tipos de inteligência mais valorizados.

Na realidade se é verdade que o sistema de ensino ainda hoje não detecta todas as potencialidades de cada aluno, já no futuro tal óbice deverá, cada vez mais, ser minorado. De facto, o sistema de ensino, naquilo que deve ser a sua pluralidade, releva todos os seus alunos e os seus múltiplos saberes e formas de estar.



DE QUE FORMA APRENDEMOS?

Independentemente das teorias que enunciámos neste artigo, as formas de aprender são várias e, embora não sendo neutras do ponto de vista dessas mesmas teorias, cada uma delas pode ter um efeito enfático diferenciado em cada indivíduo. As pessoas são naturalmente diferentes, a vários níveis, e as formas de melhor aprenderem tendem a não ser iguais. Põe-se aqui uma questão: quais as formas que podem levar uma pessoa a aprender? A arte de quem ensina estará em perceber de que forma cada um pode "melhor aprender" e, como recurso, usar uma destas técnicas:

- **Pela prática**, ou seja, faz determinada tarefa e através dessa experimentação, ou dessa descoberta, acaba por interiorizar essa aprendizagem;
- **Por Rotina**. Aqui vai-se repetir um comportamento até se criar uma rotina;



- **Por erro e aproximação sucessiva.** Aqui cada um aprende com os seus erros, cada vez que erra isso gerará que faça uma outra escolha que o vai aproximando do objetivo;
- **Por imitação.** A pessoa vai imitar o que vê, aprendendo através dessa forma. Todavia, aquilo que se espera é que, após essa imitação estar consolidada e através dela ter criado a sua “zona de conforto”, que passe para uma fase seguinte de criação;
- **Com os outros.** Neste caso, a pessoa aprende com determinado grupo onde pode, ou não, estar inserido. Verifica-se muito em locais de trabalho, sobretudo naqueles que têm uma cultura empresarial com raízes sólidas arquitetadas num passado de rigor;
- **Por memorização.** Neste caso decora-se o que foi ensinado, podendo esta memorização envolver uma maior, ou menor, compreensão;
- **Com uma situação ou um problema.** Se criarmos uma determinada situação o indivíduo poderá retirar daí as devidas ilações;
- **Através de uma associação.** Em geral, em termos mentais, associamos um determinado conceito novo a algo que nos é familiar. É assim quer em relação a conceitos, quer mesmo a determinadas pessoas. Neste último caso isso pode acontecer, quer por semelhanças físicas, mas também comportamentais. Estas associações ajudam a aprender e podem constituir uma espécie de “moletas” em relação a aquilo que pretendemos reter;



- **Aprendendo a aprender.** Aqui a ideia é que a pessoa, na falta de método, tome conhecimento com uma das técnicas que antes falámos para que consiga interiorizar aprendizagens. A arte está em fazer com que escolha a forma que melhor se adapte ao seu caso;
- **Criando um mapa mental.** Aqui a ideia principal é que cada um arranje uma estrutura lógica de pensamento. O mapa mental (*mind maps*) pode ajudar nessa estruturação. Em geral, há um foco no assunto e de seguida uma derivação para vários subtópicos que se relacionam com essa matéria. De cada derivação, por sua vez, poderão sair mais elementos. Estes mapas têm várias vantagens, nomeadamente a de permitirem a contextualização daquilo que é ensinado;
- **Analizando.** Aqui ao indivíduo pode ser proposto analisar algo, um texto, uma situação, por hipótese, de onde retirará um ensinamento.

Como facilmente se percebe praticamente todas estas formas de aprender são usadas ao longo da nossa vida, embora a escola nem sempre use algumas delas. Na realidade no nosso quotidiano aprende-se pela prática, pela rotina, com os erros, por imitação (muito próprio das crianças), com os outros, por memorização, com situações do dia-a-dia e através da análise e reflexão.

A Escola deverá, pois, promover uma aprendizagem que faça uso de várias formas de aprender, para que cada um encontre o (seu) caminho para o conhecimento.



ENSINAR, CADA VEZ MAIS, A SER

A educação, na sua prática quotidiana, deve encontrar as melhores formas de formar os indivíduos para que aspetos como a violência, ou o desrespeito pela diferença ou pelos mais velhos, por exemplo, sejam definitivamente banidos. Trata-se de formar para SABER ESTAR (o que referimos como o 3.º pilar). Todos os discursos de que a Escola, ou a família, não são mais que um reflexo da sociedade e, portanto, não valerá a pena intervirmos, quer na Escola, quer ao nível da família pois, o problema está na sociedade não deve ser sinónimo de inação, pelo contrário⁷.

Todavia, esta mudança de atitudes e comportamento não poderá ser conseguida sem muita persistência, coragem e, também, com o envolvimento de toda a comunidade educativa, nomeadamente ao nível das políticas públicas de educação.

Privilegia o SER em vez do TER (ou o Ser, antes do TER)

Trata-se de um assunto bastante discutido (e também muito popular nas discussões sobre este temas) que deverá ser um dos vectores estratégicos na educação de cada aluno. O SER deve, em todas as situações, sobrepor-se ao querer TER.

⁷ MacBeath, J. (2012): Future of Teaching Profession. Cambridge University, Education International Research Institute.



Todos podemos procurar a diferença dos outros mais pelo que *somos* e não tanto pelo que *temos*. Podemos não ter os melhores *jeans* de marca, mas somos felizes e considerados pelos outros pelas nossas qualidades, por hipótese: generosidade, simpatia e amizade. Estes predicados, por sua vez, estão presentes na nossa forma solidária de estar: ajudamos colegas com dificuldades ou fazemos voluntariado, por exemplo.

Afastar de vez o argumento: "quero, porque todos têm". Isto não quer dizer que, caso haja essa possibilidade, nomeadamente financeira, não possamos TER, mas temos que ter a ideia que a vida não se esgota nesse ter, antes é preciso SER alguma coisa, ter conteúdo. Pode até dar-lhe o exemplo de um presente com uma embalagem esplêndida, mas, cujo conteúdo, está deteriorado. O querer o presente, por parte dos outros, será algo efémero, que acabará assim que o abrirem.

Na realidade o sistema de ensino deverá ser o de promover a ideia nos jovens de que o SER se deve sobrepor ao TER. Aquilo que faz os outros querem ser nossos amigos é a nossa essência, ou seja, aquilo que somos e, não tanto, aquilo que temos. A isto chama-se ter valores.

CONCLUSÃO

Numa sociedade caracterizada por uma mutação constante, uma resposta atempada aos desafios só pode ser conseguida com a partilha de saberes, técnicas e



conhecimentos aos mais diversos níveis. Entre todos nós terá que haver, perante qualquer insucesso, uma “não resignação” e uma maior aproximação em prol do objetivo comum: ultrapassar os desafios. Fomentar a interajuda e a cooperação é um exemplo da forma de ultrapassagem dos problemas de forma solidária. Para que tudo isto seja possível, o sistema educativo e a Escola terão de contemplar muitas práticas até aqui inexistentes.

Ao longo deste artigo passámos em revista todos os modernos conceitos daquilo do que é educar e formar no século XXI. Uma educação necessariamente baseada em valores e competências como sejam o respeito pelo outro, o trabalho em equipa ou a honestidade e integridade. Dos modelos descritos terá particular relevância o chamado modelo formar em que o ele privilegiado será entre o professor e o aluno.

Urge, assim, que a nossa escola possa acomodar práticas conjuntas e colaborativas que tornem o ensino mais pedagógico e atrativo. Uma escola que mais do que formatar alunos e os preencher com conhecimentos, os possa fazer ganhar competências, mas, também espírito crítico e empreendedor.

Na realidade o sistema de ensino, nas suas múltiplas formas de agir, deve privilegiar o crescimento integral da pessoa Humana, num aperfeiçoamento constante em que cada aluno, cidadão do amanhã, sentir-se-á mais completo e contribuirá para uma sociedade melhor e mais justa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

B. Bernheim, D. M. Garret Bernheim e D. M. Maki (2000): Education and Savings: long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, Vol. 80.

Bloom, Benjamin S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: cognitive Domain*. New York: Longman.

Cardoso, Jorge Rio (2008). "Ser Bom Aluno, Bora Lá?". Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Cardoso, Jorge Rio (2012). "O Método Ser Bom Aluno, Bora Lá?". Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Cardoso, Jorge Rio (2013). "O Professor do Futuro". Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Cardoso, Jorge Rio (2015). "Pais à beira de um ataque de nervos". Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Cardoso, Jorge Rio (2016). "Este ano vais ser o melhor aluno. 'Bora Lá?'. Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Cardoso, Jorge Rio (2016). "Do secundário á Universidade com sucesso, 'Bora Lá?'. Editora Guerra & Paz. Lisboa.

Carneiro, Roberto (1998): A Sociedade Educativa e os Professores, um olhar sobre o Século XXI. *Revista Administração*, n.º 40, Vol XI, pag 349-367. Lisboa.



Delors *et al.*, (1998). Relatório: "Educação: um tesouro a descobrir" produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI coordenada por Jacques Delors.

EEFE (2012): School Leadership and Governance: lifelong learning. European Federation Education Employers.



European Commission (2012): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.

European Commission/OECD (2010): Teacher Professional Development: Europe in international comparison.

Faure *et al.*, (1972). "Aprender a Ser". Equipa coordenada pelo diretor geral da UNESCO Edgar Faure.

Figari, Gérard (1996): *Avaliar: Que referencial?*. Porto: Porto Editora ou, do mesmo autor Gérard (1999): Para uma Referencialização das Práticas de Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino. In Albano Estrela & António Nôvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Gardner, Howard (1998). "A Multiplicity of Intelligences" Desenvolvida por uma equipa chefiada pelo psicólogo Howard Gardner da Universidade de Harvard. *Scientific American*. New York.

Gary Becker (1964). "Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis".

Grant Wiggins e Jay Tighe (2004). "Understanding by design". London.

Houssaye, Jean (1993). *Le Triangule Pédagogique*. Peter Lang. Bern.



Lusardi, Annamaria e Olívia S. Mitchell (2006): Financial Literacy and Planning: Implications for Retirement Wellbeing. Pension Research Council Working Paper, n.º 1.

MacBeath, J. (2012): Future of Teaching Profession. Cambridge University, Education International Research Institute.



MacBeath, J. (2012): Future of Teaching Profession. Cambridge University, Education International Research Institute.

Mincer, Jacob (1958). "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution", publicado no *The Journal of Political Economy*.

Nóvoa, António Sampaio (2012). "Sérgio Niza: escritos sobre Educação" (2012), Ed. Tinta da China, Lisboa.

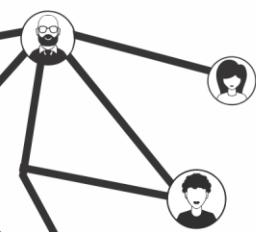
Piaget, Jean (1970): *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Dirceu A. Lindoso; Rosa M.R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968). "Pygmalion in the Classroom". New York.

Rodrigues, C. et al. (1986). Motivação e aprendizagem. Porto: Contraponto.

Rodrigues, Neidson (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e sociedade*, Campinas, V.22, n. 76, out. 2001.

Sara Delamont (1976). "Interaction in the classroom", Methuen, pp. 55-56. London.





Schomoker, Mike (1999): Results: the key to continues School improvement. New York.

Schomoker, Mike (2001). The results fieldbook: practical Strategies from Dramatically Improved Schools. New York.

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 02

PSICOLOGIA PARA A PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ GLOBAL: RELEVÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS

**HELENA ÁGUEDA MARUJO
LUIS MIGUEL NETO**

PORUGAL



PSICOLOGIA PARA A PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ GLOBAL: RELEVÂNCIAS E CONVERGÊNCIAS

Helena Águeda Marujo / Luis Miguel Neto

A história da humanidade relembrá-nos quão fundamental e quão vulnerável é o desejo e valor intemporal da paz. Ainda que as raízes filosóficas, religiosas e seculares da paz sejam antigas e profundas, parecem continuar a ser escassos os esforços despendidos para que a paz seja uma realidade, vivida a nível individual, grupal, nacional, internacional. Arun Gandhi (2012) pergunta-se "Há gerações que os seres humanos se esforçam por atingir a paz, mas com pouco ou nenhum sucesso...Porque é a paz tão esquiva? Será inatingível? Serão os seres humanos incapazes de viver em paz?"

O que é certo, e nos dá esperança, é que continuamos a acreditar que a paz é possível de ser construída. Por isso, organizações como as Nações Unidas (ONU) - e em especial a sua delegação para a Educação, Ciência e Cultura, UNESCO – pugnam, desde a sua criação, por acordar consciências neste particular, convidando, não apenas a agir a paz, mas a tecer culturas de paz.

Dada a relevância e atualidade deste tema, interessamo-nos neste texto ver como nos contextos das áreas disciplinares



da psicologia e da educação se tem evidenciado zelo e diligência no estudo e propagação da paz e suas culturas e, em particular, abordar a forma como ambas estas disciplinas se interligam na complexa tarefa de entender a paz. O cartesianismo vivenciado nas ciências faz com que essa ligação não seja clara na literatura científica, ou seja implícita. Se a psicologia focada na paz investiga as razões, atitudes, valores, contextos, comportamentos, subjacentes à presença e à ausência da paz, a educação para a paz investe em propostas condutoras a mudanças positivamente transformadoras em redor desta preocupação social e ética que é a harmonização da vida própria, e da vida em comum.

Um “voo de pássaro” sobre a história, as conceções e as aplicações da psicologia na ótica da paz, a par de um olhar analítico, histórico e prospectivo sobre a conceção e a praxis da educação pela, e para a paz, ajuda-nos a ter uma perspetiva global sobre as suas interligações, e a propor horizontes de futuro que otimizem a relação entre ambas e a sua capacidade, conjunta, de enfrentar antigas e novas ameaças à civilidade. Nestas ameaças incluem-se naturalmente as guerras e os conflitos, mas também as tecnologias de combate, os terrorismos, as migrações massivas com as consequentes crises dos refugiados, os fundamentalismos religiosos, os novos autoritarismos e populismos políticos, o confronto entre culturas, a luta pelos recursos ambientais, e todas as formas complexas de atrocidade direta e de barbaridade estrutural, que nos afastam da paz negativa (definida como ausência de violência direta) (Galtung 1985).

A onze de Novembro de 2018 celebraremos um século sobre o fim da Primeira Grande Guerra, que pensávamos ser “a guerra que terminaria com todas as guerras”. Bastaram apenas



cerca de 20 anos para vermos de novo o mundo imerso num ainda mais terrífico conflito – se é que é possível comparar a tragédia das guerras – marco que ainda hoje nos faz questionar como foi e é possível trivializar de tal forma a crueldade e o maléfico do humano contra o humano – aquilo a que Hannah Arendt (1958) chamou “a banalidade do mal”.

Se a promoção da paz, tanto quanto da guerra, está hoje cada vez mais dependente do comum dos cidadãos, faz sentido trazer para o debate os aspetos psicológicos e comportamentais dessa ação. Mas não deixa de estar também nas mãos de especialistas e investigadores o acometimento a práticas fundamentadas e rigorosas que criem conhecimento, aptidões e motivações para a ação pacífica e pacificadora, em particular numa perspetiva coletiva. A disseminação da ciência psicológica ligada à paz, e da pedagogia que promove a paz, é hoje mais urgente e mais possível. Uma atividade educativa focada na cidadania, nos direitos humanos, na cooperação, na comunicação não violenta, na empatia, na fraternidade, no perdão, na generosidade, na negociação orientada para a solução, na prática da virtuosidade, na participação e no diálogo, bebe cada dia mais de investigação sobre aspetos emocionais, comportamentais, atitudinais, individuais, grupais, sobre lideranças, paradigmas para a mudança... áreas que estão no coração da psicologia. Estas, por sua vez, dão e deverão dar rosto, de maneira cada vez mais explícita, à educação para configurações continuamente mais harmoniosas nos modos de estarmos juntos e resolvemos as nossas divergências - ensinando o conhecimento que os estudos psicológicos vão construindo. Aprender (e co-construir) é tão necessário hoje, como foi há cem ou trezentos anos atrás.



A PSICOLOGIA E A PAZ: A NOBREZA DE UMA CIÊNCIA MORAL

Num mundo pós-moderno, e no contexto de um paradigma científico que se ambiciona neutro do ponto de vista valorativo, é recente a perspetiva de que os fenómenos psicológicos são inherentemente morais, e que as práticas interventivas e prescritivas da psicologia são eco de princípios morais, sendo a ciência psicológica, por isso, considerada um dos instrumentos mais marcantes na organização de valores sociais normativos (Brinkmann, 2011). Neste tempo de aceleração histórica, de “pós-verdade” e de “pós-moral”, é especialmente crítico olhar para o papel dos valores na ciência, nas suas vertentes éticas e culturais, e para o seu impacto no bem-comum e na melhoria das vidas individuais.

Algumas das subdisciplinas da psicologia, especialmente vocacionadas para estudar valores, virtudes, educação do carácter, bens públicos, bem-estar, inclusão, ecologia, mudanças sociais e políticas públicas, na perspetiva de comportamentos que beneficiem as pessoas, comunidades e nações, podem ser consideradas ciências morais. Muitos dos investigadores que estudam as temáticas marcadas por valores são ativistas pela justiça social, pela igualdade, pelos direitos humanos, pela democracia, pela liberdade, pela fraternidade...e acreditam que os seres humanos têm uma inclinação natural para a moralidade (Brinkman, 2011). Advogam que o conhecimento nessa área pode guiar a educação e as relações cívicas. Atuam na intercessão da ética, da ciência psicológica, da filosofia da mente, da educação, do



comportamento económico, da sustentabilidade, do comportamento animal, e debatem o projeto civilizacional (tecnológico, industrial, patriarcal...) vigente (Brinkman, opus cit.).

Fora deste contexto, e perante a ideia de que factos e valores são uma dicotomia irreconciliável, a moralidade foi-se distanciando da ciência psicológica, deixando os cientistas vacilantes – ou alvo de críticas – quanto ao valor moral do seu trabalho. A distinção entre factos e valores tem de ser feita, mas foram muitos os eminentes investigadores se rebelaram contra esta dicotomia, procurando focar as suas investigações na clarificação desta ligação. Aí se enquadram, entre outras, áreas da ciência psicológica como a psicologia positiva, a psicologia comunitária, a psicologia (do desenvolvimento) moral, a psicologia política, a psicologia social e a psicologia da paz.

O foco da primeira parte deste capítulo é nesta última, fazendo uma breve viagem pela história, fundamentos, conceptualizações e consequências sociais da psicologia dedicada à paz.

A face da paz na psicologia é recente, apenas presente de forma estruturada na segunda metade do século XX. Ainda que as suas raízes possam ser traçadas até William James, que no seu livro de 1910 *"The moral equivalent of war"* defendeu a não-violência, ou irem até Ivan Pavlov, que em 1930 escreveu contra o armamento e o perigo consequente de extermínio da raça humana, foi titubeante a presença da paz nos estudos psicológicos. A psicologia social foi um dos seus mais importantes berços (Jones & Christie, 2006, 2016; Vollhardt &



Bilali, 2008), até se ter gerado uma subárea científica particular denominada psicologia da paz (Blumberg, 2007).

Desde esse momento, o papel da paz na psicologia tem crescido aceleradamente, evidenciando picos de publicações, em números absolutos, nos anos setenta, oitenta e noventa do século passado. Nesse período desenvolveram-se formações graduadas e pós-graduadas, um jornal científico, livros com séries especializadas, conferências internacionais, todas legitimando o corpo científico deste domínio. A psicologia da paz pode ser definida como "o estudo dos processos mentais que levam à violência, que impedem a violência, e que facilitam a não-violência, bem como promovem justiça, respeito e dignidade para todos, com a finalidade de tornar a violência uma ocorrência menos provável e ajudando a recuperar dos seus efeitos psicológicos" (MacNair, 2003, p. 23). Esta definição sublinha que a psicologia da paz procura desenvolver teorias e práticas voltadas para a prevenção e mitigação da violência direta e estrutural, pelo que o enquadramento positivo da psicologia da paz promove sobretudo a gestão não violenta de conflito e a busca da justiça social, aquilo a que Christie, Wagner e Winter (2001) chamam, respetivamente, pacificadores e construtores de paz. Embora a psicologia da paz tenha ligações dentro de todos os ramos da psicologia, existem fortes vínculos, em especial, com a psicologia social, a psicologia política, a psicologia comunitária e a psicologia positiva.

O interesse dos psicólogos sociais pela compreensão dos fenómenos sociais na sua relação com as atitudes e os comportamentos, e de que forma estes são influenciados pela



pertença e presença de grupos, levou a que este subdomínio da psicologia fosse um dos mais relevantes contributos iniciais da psicologia para os estudos da paz (Jones & Christie, 2016). O Holocausto estimulou um interesse profundo em tentar entender como, e em que condições, os seres humanos são capazes do mal, e qual o papel dos fenómenos psicológicos na agressão humana, em particular com investigação ao nível das relações entre grupos, pavimentando assim o caminho para os estudos da paz (Johnson, 2005). A já referida "banalidade do mal" alinhava-se com os resultados de décadas de estudo em psicologia social sobre a influência social, em especial o conformismo e a obediência. Solomon Ash, Stanley Milgram, Philip Zimbardo, foram alguns dos investigadores que ajudaram a perceber o poder das situações, do contexto e do grupo, na prática de atrocidades sobre outros seres humanos. Ainda que estes estudos não tenham sido isentos de críticas, tiveram um papel preponderante no sublinhado do poder do contexto sobre a personalidade individual, fazendo a psicologia da época transcender os horizontes intra-individuais. Alguns marcos ajudam-nos a perceber o caminho: em 1961, em plena guerra do Vietname, é criada nos USA a organização "Psicólogos pela Paz", que promove diversas iniciativas, entre elas uma caminhada pela paz, uma petição sobre a Psicologia das Negociações ao Presidente da altura, R. Kennedy, e um workshop sobre desarmamento (MacNair, 2004). A ameaça ao futuro da humanidade estimulou, nos anos que se seguiram, a vontade e urgência de estudarem formas alternativas de relação entre nações, grupos, pessoas. Aqui se incluíram



trabalhos tão eminentes como os de Marshall Rosenberg sobre Comunicação Não Violenta, o *Harvard Negotiation Project* e o consequente “*Getting to Yes*” (numa procura de formas negociais que permitissem que todas as partes envolvidas sentissem ganhos no processo de resolução de conflito), o *Public Conversations Project*, que uniu em conversas públicas fações antagónicas e beligerantes em redor de temas tão fraturantes como o direito ao aborto. Estes trabalhos foram realizados, muitas vezes, em ligação com estudos nas áreas da Economia, em especial em redor da Teoria dos Jogos Matemáticos e de dilemas explorando a tendência humana para competição ou a cooperação. Um dos exemplos é o célebre Dilema do Prisioneiro. O trabalho na área da cooperação, de Michael Argyle, e o estudo do funcionamento cognitivo subjacente à violência, do também proeminente Albert Bandura - analisando conceitos tão relevantes como a difusão da responsabilidade. Foram assim muitos os que, a partir da psicologia, ou da fronteira da psicologia com outras ciências, trouxeram luz sobre a natureza humana e a forma como comunicamos, gerimos conflitos, negociamos, colaboramos, competimos, aceitamos e respeitamos a diferença, empatizamos, nos subjugamos ao grupo ou à autoridade, ou alimentamos preconceitos. Juntamente com as causas da guerra e outras formas de violência, as consequências psicológicas da barbaridade, quer do ponto de vista de vítimas, quer de perpetradores, recebeu uma atenção especial dos psicólogos da paz. Em 1980 ocorreu um outro grande desenvolvimento, quando as observações e conclusões relativas à “fadiga de batalha” e à “neurose de guerra” se



condensaram no conceito de Transtorno de Estresse Pós-Traumático, domínio que provocou uma explosão de investigações que ainda se mantém. A criação, em 1982, da organização *Psychologists for Social Responsibility* (Psicólogos para a Responsabilidade Social), concentrou-se na prevenção da guerra nuclear. Seis anos depois, a maior associação de psicólogos do mundo, a *American Psychological Association*, criava a sua Divisão designada *Society for the Study of Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology Division* (Sociedade para o Estudo da Paz, Conflito e Violência: Divisão da Psicologia da Paz). Em 1989 organiza-se na Bulgária o primeiro Simpósio "Contribuições da Psicologia para a Paz", sendo em 1994 publicado, a pedido da UNESCO, um artigo científico de fundo sublinhando as contribuições da psicologia para a paz. Uma outra tragédia marca estes domínio científico: a morte do psicólogo defensor da paz e padre jesuíta Salvadorenho, Ignácio Martin-Baró, que veio demonstrar uma realidade dura: que um psicólogo ativista da paz podia ser uma ameaça social tão grande a um regime político e social, que merecesse a sua execução por um esquadrão da morte.

Marcada por estes contextos geopolíticos e pela história, a psicologia da paz parece ter contribuído mais para a capacidade na, e da guerra, e menos para a harmonia e não violência (Christie, 2016). Nos últimos anos, a aproximação entre a psicologia, a filosofia, as neurociências, a sociologia, a antropologia, a ciência política, a biologia e outras ciências da vida, as ciências animais e, claro, a educação, tem ajudado a enriquecer áreas científicas vocacionadas para valores éticos, e trazido para a linha da frente a interdisciplinaridade para



lidar com problemas sociais complexos como é a paz (Carmo, no prelo). A complexidade é tão profunda que nenhuma ciência isolada está capacitada para respostas integrais às problemáticas da contemporaneidade.

O processo de produção do conhecimento neste domínio é um exemplo da transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade do tema, e também dos seus obstáculos. Como nos diz Pivatto (2007, p. 3) “o tema da paz como construção social e cultural diz respeito a cada uma e a todas as ciências, implicando a revisão de conceitos, de relações e da própria conceção de ciência, sem esquecer as dimensões de ordem prática, política e organizacional”. Daqui resulta o fomento da complementaridade que vise a satisfação crescente das necessidades materiais e morais da nossa sociedade contemporânea e a abertura da ciência ao sofrimento humano, com propostas fundamentadas e rigorosas para lhe dar resposta e o minimizar ou dissipar.

É relevante notar que, em termos teóricos, a própria conceção de paz se tem transformado, deixando de ser apenas definida como ausência de guerra, conflito ou violência, para se alargar à ausência de violência estrutural, entendida como limitadora ou destruidora dos direitos dos cidadãos, em especial de certos grupos mais vulneráveis ou excluídos. Tendo inicialmente sido sobre “ausência de algo” - violência, conflito, guerra ou interregno entre elas (Guimarães, 2003, p. 120) - a paz passou a entender-se num sentido muito mais rico, positivo, afirmativo e holístico, para incluir aspectos de igualdade, justiça, equidade, liberdade, bem-estar/felicidade,



sustentabilidade ecológica, modelos de desenvolvimento, liberdade, democracia...expandindo definitivamente o seu limitado foco anterior, e abrangendo novas ciências humanas, sociais e políticas. Foi com Galtung (1969), o pai Norueguês dos estudos da paz, que a conceção de paz passou, não apenas a versar sobre a paz negativa, mas a incluir também a paz positiva. Este conceito, global e inclusivo significa a ausência de violência estrutural (direta), e a condição pela qual a não violência, a justiça social, o subdesenvolvimento e a sustentabilidade ecológica removem as causas da violência, (motivados por desigualdades e parcialidades no acesso a recursos como saúde, educação, habitação, água, energia...) (Galtung, 1964, 1969; Souza, 2003, 2007), tendo subjacente a diferença entre dois tipos de violência: a violência direta e a indireta (estrutural). Ambas são consideradas igualmente gravosas. De acordo com Christie (1999), esta ultima mata lentamente, ao privar os seres humanos de recursos básicos para a sua sobrevivência com dignidade. Impactos como a elevada taxa de mortalidade infantil, elevada quota de desemprego, doenças passíveis de prevenção, poluição, ou a má-nutrição, são exemplos desse flagelo indireto/estrutural.

A mesma paz positiva significa, por outro lado, a consequente harmonia do ser humano consigo mesmo, com os outros seres vivos e com a natureza (Hewko, 2016), pelo que daí advém a proposta de que se perscrutem as atitudes, instituições e estruturas que possam ajudar a criar mundos mais pacíficos. A psicologia para a paz, em especial da paz positiva e estrutural (Gibbon-Fitz, 2012), atua através do estudo, da prevenção e da resposta ao *bullying*, ao assédio



moral ou sexual nas escolas ou empresas, da luta pelo acesso das raparigas à educação, da confrontação à discriminação, exclusão, xenofobia, desemprego, abuso infantil, desnutrição, baixos salários ou super-exploração de trabalhadores rurais e urbanos em sistemas económicos próximos dos feudais, o aumento da igualdade e justiça remuneratória entre géneros, ou o treino da cooperação ou da empatia (Cabezudo, 2015).

Podemos por isso dizer que o/as psicólogo/as da paz pretendem desenvolver teorização e práticas dirigidas à prevenção e ao apaziguar de violência estrutural, direta e indireta, à gestão não violenta de conflitos e à procura de mais justiça social. Este movimento científico tem sido sobretudo um movimento ocidentalizado, ainda que alargado a muitas comunidades académicas no mundo.

Podemos falar de quatro os pilares do modelo teórico da psicologia da paz: 1) foco na violência direta (pessoal); 2) foco na violência estrutural (indireta); 3) *peacemaking* (re-estabelecimento de direitos civis); e 4) *peacebuilding* (esforços colaborativos sustentados) (Christie, 2012). A mesma tem trabalhado aos seguintes níveis: a) ao nível da investigação, estudando como ocorre o conflito e como é resolvido; b) ao nível da prática (por exemplo, com técnicas de treino de resolução de conflito, descrição de funções dos trabalhadores civis na área da paz, técnicas terapêuticas...); c) ao nível da *advocacy*, ao informar os *policy markers*, ao testemunhar como peritos, ao lidar com movimentos de paz; e d) ao nível da educação, ou seja, como os dados de investigação dão forma ao desenvolvimento de



currículos para programas educativos desde o primeiro ciclo à universidade (McNair, 2003).

Numa ciência psicológica tantas vezes prisioneira de um positivismo exacerbado, e de investigação fundamental não aplicada, muitas vezes distanciada da realidade, o vigor da transformação social é frouxo. Daí que muitas vezes a psicologia prefira evitar a prescrição, desalinhada aqui com as ciências médicas e, quando o faz, quase se desculpe. Será na articulação orgânica entre a realidade humana vivida e as chaves hermenêuticas da teorização e do estudo empírico, que a paz integral – positiva e negativa, estrutural e direta, cultural - se pode cumprir. É neste âmbito da procura de civilidade e otimização da convivência democrática que podemos enquadrar a educação para a paz.

A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E AS SUAS COMPLEXIDADES

Ainda que saibamos o significado substantivo da paz, e reconheçamos que o valor da paz seja tão arcaico quanto a humanização dos seres humanos em cada geração, vimos como os estudos da paz em psicologia, pela lente de uma ciência rigorosa, são uma consecução recente, emancipados pelas grandes guerras do século XX.

A história da educação para a paz é igualmente consequente das experiências de universalidade na guerra, que convocaram a pensar o próprio objetivo da educação e a desenvolver pedagogias destinadas à aquisição de saberes e aptidões muito mais transcendentais do que a preparação para o mercado de trabalho (Solomon & Cairns, 2010).



Ir para além de uma visão restritiva e insuficiente da educação com base em economia de meios e individualismos, atendendo antes às suas finalidades e à relacionalidade, coloca-nos no horizonte da educação para a paz, num tempo em que o mercado e a globalização silenciam e engolem os mais frágeis e nos distanciam da mais elementar ética e bondade coletiva. A premissa da educação para a paz pode ser encontrada em Paulo Freire (2003), quando distinguiu uma educação com potencial para doutrinar e trazer conformidade, daquela que liberta, ajudando mulheres e homens a saber como participar, ativa e comprometidamente, na transformação dos seus mundos. Em 1970 Paulo Freire publicou a *Pedagogia do Oprimido*, detalhando um método de educação de adultos chamado "conscientização". De acordo com este método, os participantes desta estratégia de educação estudam a violência, desenvolvendo e implementando depois alternativas não violentas.

Historicamente, há mais de 90 anos que a educação para a paz envolve especialistas em educação, sociologia, antropologia, filosofia, e psicologia, contribuindo cada um com a sua visão própria (Souza, 2007). Uma revisão teórica publicada por Guimarães (2003, p. 25) elenca nove escolas paradigmáticas, conceções ou tendências de educação para a paz. A primeira remete aos movimentos de renovação pedagógica que despontaram no início do século XX. É disso exemplo o modelo da Escola Moderna de Maria Montessori (Souza, 2007). Alguns autores defendem efetivamente que o início de uma ideia autoconsciente da educação como meio de impedir a guerra pode ser atribuído à filosofia da educação de John Dewey e de Maria Montessori. Ambos estavam motivados por uma profunda reflexão sobre a guerra, ou pelo fim de uma



guerra mundial (no caso de John Dewey) ou ainda pela presença de nova guerra mundial no horizonte (no caso de Maria Montessori) (Page, 2008). Também se foi desenvolvendo nesse período a ideia de que uma parte importante do estabelecimento da paz dependia da educação para a paz. É em 1912 que Maria Montessori publica uma série de livros, traduzidos em várias línguas, sobre o seu método de ensino. Trabalhando com populações a viverem em pobreza na Itália do inicio do século passado, esta ativista educativa prima por ajudar alunos vulneráveis a prosperar. Considerava que as crianças que não fossem treinadas a seguir professores autoritários seriam menos propensas a seguir governantes que incitassem à guerra. Montessori desenvolveu, em consonância, um método de ensino, que ficaria popular nas décadas seguintes, baseado na autonomia e nas escolhas dos alunos.

Também as perspetivas de Jean Piaget (1998), são aqui fundamentais, quando o autor defende, não mais uma educação *sobre* a paz, mas uma educação *para* a paz – em vez do que ensino de ideias pacifistas, uma incorporação curricular de relações (nacionais e internacionais) significadoras e harmoniosas. A segunda conceção identifica as ações da UNESCO e todos os procedimentos da sua responsabilidade. À terceira são associados os movimentos sindicais na área da educação durante a guerra fria. À quarta condição associam-se as metodologias de investigação sobre o tema, os denominados estudos da paz, que emergiram após a II guerra mundial (*peace research*). Em quinto lugar, Guimarães (2008) refere os movimentos de não violência do final do século XIX. A tendência seis corresponde às pedagogias da libertação desenvolvidas, sobretudo, na América do Sul. Na posição sete surgem os movimentos



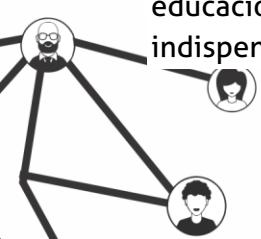
pedagógicos modernos e contemporâneos, ocupando a oitava posição os método de educação para a paz denominados socioafetivos, desenvolvidos depois da década de 1970. Finalmente, a nona tendência será o movimento de contracultura ocorrido após a década de 1960, com destaque para o Movimento do Potencial Humano e da *New Age*, de grande impacto na educação para a paz subsequente a 1980.

Os esforços de educação para a paz viram uma onda de crescimento no começo do século XX, com europeus e americanos a formar sociedades e associações dedicadas à paz, e advertindo contra as condições conducentes à Primeira Guerra Mundial. Entre as guerras mundiais, muitos professores consideravam que tinham sido precisamente as escolas a encorajar a guerra, ao doutrinar as crianças no nacionalismo. Começaram então a ensinar-se disciplinas em conteúdos como estudos internacionais, desarmamento, desnuclearização, com o objetivo de levar os alunos a aprenderem a ser mais compreensivos com as diferentes culturas e a conhecerem alternativas à guerra (MacNair, 2004). Programas como a educação sobre as armas atómicas, na sequência do fatídico acontecimento no Japão no final da II Guerra Mundial, a educação para o desarmamento durante a Guerra Fria, ou a formação para a compreensão mútua em tempos e conjunturas de guerra religiosa e civil, como aconteceu na Irlanda do Norte, são apenas alguns exemplos contextualizados.

O que é então "Educar para a paz"? Pode definir-se como um campo de pesquisa que utiliza o ensino e a aprendizagem, não apenas para desmembrar todas as formas de violência, mas também para gerar estruturas que construam e suportem uma paz e um mundo justos e



equitativos (Bajaj, 2008; Harris, 1988, 2008a). A sua implementação tem sido concretizada em múltiplos domínios e através de programas diversificados no âmbito de políticas governamentais, de organizações intergovernamentais - como as Nações Unidas e a UNICEF - de organizações não governamentais (ONGs), assim como no contexto de ativismo de pessoas individuais, escolas, organizações religiosas e comunidades. Tem também sido concretizada através das artes, em particular da musica, e dos desportos e, transversalmente nos media, incluindo a radio, o cinema documental e a televisão. Frequentemente esta educação é vocacionada para as gerações mais novas. Do ponto de vista social, os movimentos pela não violência tocaram percentagens elevadas da humanidade, instalando-se como uma forma de educação para a paz (MacNair, 2004).



A *International Peace Research Association*, criada em 1964, e dedicada à investigação, ativismo e educação para a paz defende, desde a sua fundação, que a educação para a paz tem um papel capital na efetiva promoção da paz e no desmantelamento de estruturas de violência (Galtung, 1985). Nesse sentido, a proposta tem sido a de transformar a pedagogia, os conteúdos, as estruturas e as práticas educativas, tanto quanto as relações entre os atores escolares, bem como os sistemas que servem a avaliação dos objetivos da educação (Bajaj & Hantzopoulos, 2016). Também a UNESCO considerou a paz uma prioridade educativa, solicitando uma atenção especial da ciência e da educação para o crescimento e solidificação de culturas de paz. A educação para a paz tem reconhecimento no direito internacional e na literatura educacional crítica, entendendo-se como um ângulo indispensável da educação. No entanto, muito pouca atenção



tem sido dada na literatura crítica aos fundamentos filosóficos da educação para a paz e suas razões.

De acordo com Page (2008), alguns dos possíveis fundamentos ético-filosóficos da educação para a paz podem ser encontrados em cinco tradições éticas: 1) a **ética da virtude**, interpretando a paz como uma virtude e/ou a virtude é interpretada como pacificação e, em consequência, a educação para a paz é entendida como educar o carácter; 2) a **ética da consequência**, em que a educação para a paz pode ser interpretada como educação sobre os efeitos das nossas ações e inações, quer seja como indivíduos, quer como coletividades; 3) a **ética política conservadora**, em que a educação para a paz pode ser interpretada como um processo que enfatiza a importância da evolução das instituições sociais e da mudança social feita dentro da ordem e legalidade; 4) a **ética estética**, em que a paz pode ser interpretada como algo belo e valioso em si mesmo, e a educação para a paz como o processo que sublinha a relevância dessa beleza e valor; e 5) a **ética do cuidado**, em que o cuidado pode ser interpretado como um elemento central na paz, e a educação para a paz como um processo de encorajamento à confiança e ao envolvimento com o/a outro/a. Cada tradição fornece apenas uma base parcial para a conceptualização e prática da educação para a paz, pelo que, em última análise, precisamos de uma compreensão holística e integrativa, que estimule uma cultura de paz. Esta área formativa é considerada chave para o estabelecimento de uma paz consensual e sustentável. De acordo com Johnson (2005), há cinco elementos-chave na edificação da paz através da educação. O primeiro é a existência de um sistema escolar público obrigatório e universal. Desta forma, as novas gerações de grupos



vulneráveis e marginalizados, e os mais novos de grupos que frequentemente estão em conflito, co-existem, criando oportunidades únicas de desenvolver relações gratificantes e harmoniosas. O segundo elemento é o estabelecimento de um destino comum e de mutualidade nas metas, no âmbito do contexto educativo, tornando possível a equitativa distribuição de benefícios como consequência do atingir dessas metas. Este aspeto ajuda a criar uma identidade conjunta, e atinge-se sobretudo através de ensino cooperativo e de práticas educativas participativas e conjuntas. Johnson considera como terceiro fator o processo de ensino de controvérsias férteis, por forma a ensinar desde cedo na vida a tomar decisões complexas e a desenvolver um discurso político e capaz de integrar divergências. O quarto elemento defende a relevância do ensino de formas de negociação e mediação entre pares, como forma de aprendizagem da resolução positiva dos conflitos emergentes. Finalmente, o quinto elemento defende a inclusão de valores cívicos no processo de ensino-aprendizagem, assim aprendendo a atender, não apenas aos objetivos pessoais de curto e longo prazo, mas sobretudo aos propósitos alargados e dilatados específicos ao bem social comum.

Podemos dizer que a educação para a paz pode ser entendida com base em dois vetores: a pacificação do contexto escolar, onde se pretende que o contexto próprio da educação formal sirva de veículo pedagógico para desenvolver competências promotoras de formas harmoniosas de existência; e a educação feita em qualquer contexto, que pode ser corporativo, comunitário, militar, ou outro, onde se fomentam ações construtoras e potenciadoras de paz.



Com base nestes pressupostos e contextualização, ao longo de décadas foram-se desenvolvendo várias formas operativas de educação para a paz. A construção e aplicação de metodologias na formulação de projetos sociais e de políticas públicas que tenham a cultura de paz como pano de fundo, e a paz como um fim alcançável, ganharam terreno. Para as diversas abordagens à educação para a paz tem havido um aumento de publicações, práticas e estudos de eficácia. Os muitos estudos sobre o efeito de programas com crianças têm vindo a mostrar resultados encorajadores, mas são ainda incipientes. Têm sido extensamente publicados livros didáticos voltados especificamente para o domínio da paz, onde a ligação à psicologia é mais claro, mas este é ainda um desenvolvimento recente (Christie, Wagner, & Winter, 2001; Christie, Tint, Wagner & Winter, 2008; MacNair, 2003).

Além das abordagens originais das perspetivas internacionais que ensinam as pessoas a serem cidadãos globais, a respeitar os direitos humanos e a considerar de forma compreensiva, empática e compassiva as pessoas de diferentes culturas, uma abordagem especialmente popular tem ensinado às crianças práticas de resolução de conflitos, e outras competências de prevenção da violência. Tem havido abordagens de carácter moral e religioso na área da não-violência, relacionadas com o meio ambiente e com os direitos humanos, juntamente com a educação sobre questões de política pública, e uso da arte e do desporto na educação para a paz. Enquanto alguns países, como Brasil, Espanha, Colômbia, Itália, Estados Unidos, ao longos das ultimas décadas têm dedicado ao tema, no espaço educativo, relevância nos programas ou projetos curriculares ou na investigação, outros há, como Portugal, que não lhe devotam nenhuma atenção nas



áreas disciplinares ou curriculares (Almeida, 2011). Os educadores da paz tentam construir consensos sobre quais as estratégias de paz que poderão trazer o maior benefício para um grupo (Harris, 1999, 2008b), mas os mesmos não têm sido lineares.

Ensinar *sobre e para* a paz surge assim como requisito para atingir a paz global sustentável, intervindo a três níveis fundamentais: trazendo informação e conhecimento sobre o que a facilita e o que a compromete; treinando competências para saber interpretar esse conhecimento; e potenciando o desenvolvimento de capacidades reflexivas, práticas e participativas que permitam aplicar esse conhecimento no sentido da transformação social e das possibilidades de futuro (Reardon, 2000).

Perante as consequências tragicamente gravosas da violência, sejam físicas sejam psicológicas, individuais ou coletivas, endividando a qualidade de vida de muitas gerações, compreendem-se estas escolhas. A probabilidade dessas consequências recaírem sobre os mais frágeis, nomeadamente as crianças, justificou ainda mais as escolhas feitas na área da educação para a paz.

A educação para a paz pretende assim capacitar para formas intra e interpessoais harmónicas, para o bem-estar e para a prevenção da violência através da re-significação destes conceitos, da apropriação do referencial teórico e metodológico da própria educação, e do incentivo a projetos de investigação ligados ao surgimento de iniciativas escolares, corporativas, governamentais e sociais promotoras de culturas de paz (Pivatto, 2007).

Deseja-se uma educação para a paz prenhe de consequências, pelo que é fundamental revistar invariável e



constantemente os seus processos formativos. Atualmente, muitos dos programas pedagógicos neste domínio convidam a projetos pedagógicos inter e multiculturais, em resposta, tanto a um mundo globalizado, quanto à necessidade de um "local turn", sensível aos contextos geopolíticos, sociais, económicos e históricos dos educandos e dos educadores. Simultaneamente, os atuais programas de educação para a paz capitalizam no uso de competências psicológicas e comportamentais estudadas pela psicologia.

Diz-nos um nomeado para o Nobel da Paz, o Psiquiatra Chileno Cláudio Naranjo (2015) que **"A crise que estamos enfrentando não é apenas económica, mas multifacetada e universal, e pode ser um sinal da obsolescência do conjunto de valores, instituições e hábitos interpessoais que chamamos 'civilização'. Precisamos de uma mudança da consciência e o melhor caminho é a transformação da educação, por meio de uma nova formação de educadores – orientada, não só para a transmissão de informações, mas para o desenvolvimento de competências existenciais."**

A PSICOLOGIA PARA A PAZ E A EDUCAÇÃO PARA E SOBRE A PAZ: INTERDEPENDÊNCIAS E FUTUROS COMUNS

Apesar da importância incontornável da educação para a paz, quer para as políticas públicas, quer para a praxis da construção de uma sociedade justa e harmoniosa, e de todos os avanços extraordinários experimentados, de forma mais notória, no último século na psicologia pela e para a paz, há muito a fazer. A intercessão entre estes dois últimos domínios



– da educação e da psicologia - merece no futuro muito mais atenção científica e clareza, dada a escassez de estudos rigorosos e robustos que comprovem o impacto da educação para a paz na mudança comportamental e de valores das pessoas, e nas mudanças ao nível dos grupos e dos sistemas humanos (Komatus, 2017). Todos intuímos que a educação será fundamental em matérias desta natureza, mas precisamos trabalhar mais para conseguir comprovar a relação causal entre ambas.

Há domínios em que a sinergia entre a psicologia e a educação, em redor da paz, se podem fortalecer. Um deles é o facto de, em comparação com a educação para a paz destinada a crianças, as abordagens educacionais para adultos ainda não estando desenvolvidas. O seu progresso é considerado necessário para o desenvolvimento da educação para a paz para as novas gerações, bem como para o alargamento da conceptualização nesta área. Alguns autores defendem também que a educação da linguagem é um aspeto fundamental da educação para a paz nos adultos (Ide, 2015).

Como vimos, tradicionalmente, estudou-se de que forma a educação contribui, de forma positiva ou negativa, para a paz, sendo mais raro investigar-se como é que a paz contribui para a educação. Aqui se define um outro objetivo relevante na interseção entre a educação e a psicologia da paz. Também interessou mais aos estudiosos na área encontrar formas de reduzir a violência do que de otimizar a paz. Nesse sentido, a área da psicologia positiva pode facilitar e fundamentar a educação para a paz. Por essa razão, e para unir de forma inequívoca educação e psicologia, estamos neste momento a trabalhar em Portugal, com parceiros internacionais de mais de 20 países - onde se incluem já 4



instituições universitárias do Brasil . um projeto de Cátedra UNESCO de Educação para a Paz Global Sustentável. A coordenação do projeto é feita pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, numa equipa que inclui ambos os autores deste texto. A ligação entre a psicologia positiva, que se tem interessado em estudar temas como a educação positiva fundamentada nas forças e virtudes de carácter, a educação para práticas contemplativas, o uso de metodologias participativas e intervenções sistémicas e locais no contexto educativo, o valor da generosidade, da gratidão interpessoal, da pedagogia da cooperação, do otimismo, da esperança, da ecologia sustentável, e da felicidade pública, entre outros são, a nosso ver, uma base útil para esta ligação (Neto & Marujo, 2017; Neto & marujo, no prelo; Marujo, Neto & Wissing, no prelo; Neto & Marujo, no prelo).

O projeto inclui a) formação inovadora e inclusiva através de programas de pós-graduação e cursos on-line, que ligam os estudos da paz e da prevenção da violência aos estudos da psicologia positiva e da educação para a paz; b) práticas apoiadas e supervisionadas por meio de oficinas e laboratórios; c) observatórios identificando recursos e necessidades; d) monitorização e avaliação de ferramentas práticas; d) Impulso à investigação aplicada e fundamental; e) intercâmbio, disseminação, co-construção e transferência de conhecimento; f) celebração, premiação e destaque de boas práticas (em investigação, publicação e ação); g) incentivo de relações multi e interdisciplinares disciplinares entre vários domínios - cultura, artes, humanidades, ciências sociais e políticas, tecnologias e mídia e, claro, educação e psicologia.



Mais informação pode ser encontrada no site:
<http://unescoglobalpeacechair.iscsp.ulisboa.pt>.

Como nos diz Cabezudo (2015), há necessidade de formar professores – e outros atores sociais, diríamos – e ter estratégias operacionais para a coordenação diligente e produtiva de pequenos projetos em vários níveis de ensino, para diligenciar a transformação e a resolução de conflitos por expedientes pacíficos e através de harmonia social. Tal é conseguido ao promover uma pedagogia que desenvolva de forma equilibrada o conteúdo teórico e as propostas práticas e colocar concretizar essas ações de forma urgente em todos os níveis, em todos os sistemas sociais e educativos, sejam formais, não formais ou informais.

CONCLUSÃO

A fragilidade da aspiração fundamental concretizada em vidas individuais e comuns pacíficas, dignas e justas, sente-se de forma palpável num momento da história em que as marés de violência direta e indireta, real ou potencial, nos assolam diariamente. Decorre também das dinâmicas sociais e da ininterrupta busca do itinerário a seguir para alcançar a paz e o bem-estar da humanidade. A tranquilidade pública é condição *sine qua non* para o exercício de liberdades, direitos e garantias fundamentais dos cidadãos e, se promovida, sustenta a democracia, e é vital para o respeito pela condição humana e pelos seres vivos. Por esta razão necessita de políticas e de práticas científicas e pedagógicas humanistas, solidárias, responsáveis, sinergéticas, consequentes.



Não há quem discuta ou negue os pesados custos da guerra para os seres humanos, os animais e o meio ambiente, nem quem esgrima argumentos morais contra a sua presença na vida das sociedades, pelo que a psicologia dedicada à paz tem pretendido transformar em evidência a compreensão sobre as sociedades e sistemas violentos e, ainda que menos, sobre as coletividades e práticas pacíficas. Perante toda a complexidade que lhe é inerente, a paz tem sido definida a partir de diferentes ângulos, procurando-se as condições para a criação de culturas de paz (Marsella, 2011, 2012).

A mudança na natureza dos conflitos mostra-nos que a ausência de paz se materializa hoje mais entre grupos culturais e religiosos internos às nações do que entre elas, com as sociedades menos desenvolvidas, e muitas vezes também mais multiculturais, vivendo maior risco de conflitos violentos, numa ligação profunda entre conflito, pobreza, mau uso dos recursos e paradigma de desenvolvimento (Komatsu, 2017). Estes conflitos impedem ou limitam o acesso universal à educação, e a uma educação de qualidade. Sendo a paz uma linfa vital que nos une, e agrega múltiplas dimensões do humano, educar para a paz transforma-se assim numa missão humanitária, um instrumento progressivamente mais valioso para utilizar na busca e preservação da paz. Por isso é cada vez mais urgente na agenda política.

Como a maioria da investigação ocorre em silos disciplinares e temáticos, delapida-se assim a possibilidade de construção coerente e inclusiva de teoria em práticas



transformadoras e socialmente relevantes. Se desejamos viver num mundo livre de conflitos – não de divergências ou diferenças, mas de litígios irreconciliáveis e destrutivos – é estimulante sonharmos esperançadamente com políticas e práticas que permitam atingir estes objetivos para a nossa casa comum.

Educar para a paz não significa hoje, apenas, pedagogia, materiais educacionais e currículos escolares; significa uma formação integral, sistémica e contínua. Temas como políticas de educação inclusiva, de igualdade de género na educação, de promoção da coesão social, de desenvolvimento da cidadania em sociedades multiculturais, de práticas contemplativas e paz interior, ou de felicidade pública e bens relacionais, são hoje cada vez mais âmago da educação para a paz (Komatsu, 2017), num diálogo permanente entre todos os níveis pessoais e sociais. Os argumentos não podem já ser normativos, mas precisam ir mais longe na perspetiva crítica sobre as estruturas de poder e a aplicabilidade e contextualização das práticas e políticas.

Assim, a educação para a paz precisa acontecer em territórios semeados por diversas disciplinas académicas, que vão da sociologia às ciências políticas, passando de forma inequívoca pela psicologia. Estudos rigorosos que avaliem os programas e as políticas na área da educação para a paz são um horizonte de futuro essencial, para que se possa cumprir a missão de apoio ao desenvolvimento sustentável e ao bem-estar das populações.



Uma ciência autossuficiente, e uma sociedade sustentável, com novos designs sociais, precisa de concretizar a missão de educar uma nova geração de seres morais que floresçam, através da educação para o carácter nas escolas, da educação profissional ética, da formação moral e cívica para o bem comum, e da investigação sobre virtudes com impacto pessoal e coletivo – todos subsidiários da paz. A ciência deve ser uma voz de esperança, abreira da paz na sua plenitude, resgatando as possibilidades emancipatórias dos direitos humanos e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, para que prevaleçam universalmente sobre o nosso planeta e mantenhamos a confiança de ausência de conflitos maiores. Esta é a visão benigna da paz, que a enquadra num paradigma preventivo e promocional – próprio à conceção de educação (Cohrs & Boehnke, 2008a, b). A nossa geração será julgada pela maneira como escolher cuidar das questões maiores (Duarte, 2017).

O romancista César António Molina escrevia (6 de Outubro de 2018, Jornal El País Semanal, p. 8) "Que não há maior riqueza que a sabedoria. Que o esforço pela virtude é um bem supremo que não só há que exercer, como ensinar. Que a nossa pátria é o mundo inteiro e toda a humanidade."

Juntas, mais interligadas, psicologia e educação serão progressivamente mais fortes para fazer florescer esta paz global que hoje nos convoca, e reivindicar mais consciência e ação transformadora para aquela que será, talvez, a única e verdadeira linha do aprimoramento humano.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, M. E.(2011). *A educação para a paz no ensino das ciências naturais*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Bajaj, M., & Chiu, B. (2009). Education for sustainable development as peace education. *Peace and Change*. 34 (4), 441-455.

Blumberg, H. H. (2007). *Peace psychology: A comprehensive introduction*. New York, NY: Cambridge University Press.

Brinkman, S. (2011). *Psychology as a Moral Science*. New York: Springer.

Cabezudo, A. (2015). *Peace as a concept: Education for peace and the social construction of knowledge*. Acedido em 25 de Setembro de 2018 de <http://cpnn-world.org/new/?p=4400>

Carmo, H. (no prelo). O debate sobre a paz: algumas questões estruturantes. In H. Carmo & H. Á. Marujo (Coord.). *Educação para a Paz Global Sustentável*. Coleção Manuais Pedagógicos. Lisboa: ISCSP.

Christie, D. J. (1999). Peace studies: The multidisciplinary foundations of peace psychology. *Peace and Conflict. Journal of Peace Psychology*, 5(1), pp. 95-99.

Christie, D. J. (2006). What is peace psychology the psychology of? *Journal of Social Issues*, 62, 1-17.

Christie, D. J. (Ed.). (2012). *Encyclopedia of peace psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Christie, D. J., Tint, B. S., Wagner, R. V., & Winter, D. D. (2008). Peace psychology for a peaceful world. *American Psychologist*, 63, 540-552.

Christie, D. J., Wagner, R. V., & Winter, D. D. (2001). Introduction to peace psychology. In D. J. Christie, R. V. Wagner, & D. D. Winter (Eds.), *Peace, conflict, and violence: Peace psychology for the 21st Century* (pp. 1-25). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Cohrs, C. & Boehnke, K. (2008a). Social psychology and peace. *Social Psychology*, 39(1):2-3.

Cohrs, J.C., & Boehnke, K. (2008b). Social psychology and peace: An introductory overview. *Social Psychology*, 39(1), 4-11.

Freire, P. (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Galtung, J. (1964). Editorial. *Journal of Peace Research*, 1, pp. 1-4.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6, 167-191.

Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22, 145-157.

Gandhi, A. (2012). Introduction. In A. Gibbon-Fitz (Ed.). *Positive Peace: Reflections on Peace Education, Nonviolence, and Social Change*. Rodopi.

Gibbon-Fitz, A. (ed.) (2012). *Positive Peace: Reflections on Peace Education, Nonviolence, and Social Change*. Rodopi

Guimarães, M. R. (2003). *Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas*. Tese de doutorado. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Harris, I. (1988). *Peace education*. Jefferson, NC.: McFarland and Co.

Harris, I. (2008a). History of Peace Education. In M. Bajaj (Ed.) *Encyclopedia of peace education* (pp. 13-23). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Harris, I. (2008b). The promise and pitfalls of Peace Education evaluation. In J. Ian, E. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.), *Transforming education for peace* (pp. 245 263) Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Harris, I. M. (1999). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer e D. Bar-Tal (orgs.). *How Children Understand War and Peace: A call for international peace education*. San Francisco, Jossey-Bass.

Hewko, J. (2016). *What is positive peace?* Acedido em 3 de Outubro de <https://medium.com/@JohnHewko/what-is-positive-peace-6c558f25247f>

Ide, K. (2015). For the sake of peace: maintaining the resonance of peace and education. *Ethics and Education*, 10(1), 73-83.



Johnson, R. T. (2005). Essential Components of Peace Education. *Theory Into Practice* 44(4):280-292.

Jones S.M., Christie D.J. (2016). Social Psychology and Peace. In O.P. Richmond, S. Pogodda, & J. Ramović (Eds), *The Palgrave Handbook of Disciplinary and Regional Approaches to Peace*. Palgrave Macmillan, London



Komatsu, T. (2017, March 29). *Education and Peace*. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Acedido a 2 Outubro de 2018, de <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-68>.

MacNair, R. M. (2003). *The Psychology of peace: An introduction*. Westport, CT: Praeger Publishers.

MacNair, R. M. (2004). *The Interweaving Threads of Peace Psychology*. Acedido em 14 de Setembro 2018 de <http://www.rachelmacnair.com/peace-psych-history>

Marsella, A.J. (2011): In pursuit of peace: The cosmic nature of the inner and outer journeys. *The Journal of Oriental Studies*, 21, 148-165,

Marsella, A.J. (2012) Globalization and psychology. *Journal of Social Issues*, 68, 454-472.

Marujo, H. À., & Neto, L. M. (no prelo). Psicologia da Paz e Educação para a Paz Global: Relevâncias e convergências. In F. Negreiros & J. Rio Cardoso (Eds). *Psicologia e Educação: Conexões Brasil-Portugal*. Universidade Federal do Piau:EDUFPI (e-book)

Marujo, H. Á., Neto, L. M. & Wissing, M. P. (no prelo). Conversations as carriers of meaning to a common good. Eloff, I. (Ed.). *Handbook of Quality of Life in African Societies*. New York: Springer.

Naranjo, C. (2015). *A revolução que esperávamos*. Brasília: Verbena Editora.

Neto, L. M., & Marujo, H. Á. (no prelo). Felicidade para o bem comum: Das intervenções em Psicologia Positiva à educação para a paz global sustentável. In L. Almeida & C. Repold, *Psicologia Positiva*. Brasil.

Neto, L. M., & Marujo, H. Á. (2017). Creating Peace: The Education for Global Peace Sustainability Project. *Gaudium Sciendi*, 12, 51-74. Link: http://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/GaudiumSciendi_N12/00_12GaudiumSciendi.pdf

Page, J. (2008). *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Information Age Publishing.

Piaget, J. (1998). "É possível uma educação para a paz?" In: Parrat-Dayan, S. e Tryphon, A. (orgs.). *Jean Piaget. Sobre a pedagogia. Textos inéditos*. São Paulo, Casa do Psicólogo (original publicado em 1934).

Pivatto, P. S. (2007). Estudos de paz. Educação. *Porto Alegre/RS*, n. especial, 273-284. Acedido em 20 de Setembro de 2018 de file:///Users/helenamarujo/Downloads/3563-11132-1-PB.pdf.

Reardon, B. (2000). Peace education: A review and projection. In B. Moon, S. Brown, & M. B. Peretz (Eds.) *International companion to education*. New York, NY: Routledge.

Solomon, G., & Cairns, E. (Eds.) (2010). *Handbook of peace education*. NY: New York: Psychology Press.

Souza, L. K. (2003). É possível uma Psicologia para a Paz? Apresentando a Peace Psychology. *PSICO-PUCRS*, 34(1), 39-56.

Souza, L. K. (2007). Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. *Psicologia da Educação*, 25, 131-155.

Vollhardt, J.K., & Bilali, R. (2008). Social psychology's contribution to the psychological study of peace: A review. *Social Psychology*, 39(1), 12-25.

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 03

HIPÓTESES SOBRE O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

HERMANO CARMO

PORUGAL



HIPÓTESES SOBRE O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

Hermano Carmo

PONTOS DE PARTIDA

Mandam as boas regras de comunicação que, previamente à emissão de qualquer mensagem, tenhamos a certeza de que o outro nos entende, isto é, que interpreta os conceitos que utilizamos do mesmo modo que nós, concorde ou não com o seu teor.

Deste modo, ao partilhar com o leitor algumas reflexões suscetíveis de fazer emergir hipóteses sobre o contributo da educação para a cidadania na inclusão social, começaremos por clarificar os conceitos de exclusão e de inclusão social, propondo, de seguida, a sua operacionalização.

Seguidamente, proceder-se-á de igual modo para o conceito de cidadania, procurando fundamentar a necessidade de uma estratégia global de educação para a cidadania e propondo um modelo viável.

Fechar-se-á a reflexão, apontando algumas pistas para a sua implementação e identificando os principais efeitos.



A questão da exclusão social

Alfredo Bruto da Costa, num pequeno ensaio publicado nos últimos anos do século passado (1998), definia a *exclusão social* como um *processo de ruptura sucessiva com sistemas sociais básicos* (no acesso a eles e no sucesso na interação com eles) uma espécie de *plano inclinado descendente*, por onde as pessoas podem escorregar, até ficarem socialmente insularizadas. De seguida, passava a enunciar os principais domínios em que se podia observar a exclusão social:

- **Sistemas sociais** propriamente ditos (e.g. família, vizinhança, rede comunitária)
- **Sistemas económicos** (e.g. mercados de bens e serviços, sistemas de poupança)
- **Sistemas institucionais** (e.g. rede de proteção do Estado Social, nomeadamente saúde, educação, segurança social e habitação; administração pública e instituições políticas)
- **Sistemas territoriais** (e.g. bairros degradados, centros históricos, zonas rurais deprimidas)
- **Sistemas simbólicos** (e.g. percepções sobre a pobreza, desemprego e desigualdade, de acordo com a sua intensidade e persistência)

Sendo um *processo* de ruptura e não um simples *episódio*, a exclusão social não constitui uma variável *discreta*, mas uma variável *contínua* (um *plano inclinado* por onde podemos deslizar). Se assim é, para procurar clarificar um pouco tal processo sob a forma de uma escala heurística de exclusão, socorremo-nos de dois autores, Moreno (1962) e



Pochman (2004), de cujas obras podemos extrair pistas para melhor observar a exclusão social à escala *micro* (a exclusão de pessoas nas relações interpessoais e grupais) e à escala *macro* (a exclusão de coletivos sociais).

À **escala micro**, na sua teoria sociométrica e mais particularmente na análise de sociogramas obtidos através de testes sociométricos aplicados sobretudo a crianças e adolescentes, Moreno identificou várias posições sociométricas nos grupos observados.

Dessas posições, aquela que parecia em situação de maior exclusão face à dinâmica do grupo era de *isolado ignorado*, isto é, aqueles que não eram nem aceites nem rejeitados pelos restantes elementos do grupo, mas simplesmente ignorados como se não existissem. A esse tipo de situação, em que uma pessoa ou um grupo não é reconhecido na sua humanidade, nós poderíamos chamar **exclusão invisível**.

Uma outra posição sociométrica identificada por Moreno era a de *isolado rejeitado*. Ainda que menor que a anterior pelo facto do excluído apesar de tudo ser *reconhecido*, tal posição traduzia um dado nível de exclusão social. Poderemos designar esta situação por **exclusão evidente** que, naturalmente assumia uma diferente intensidade consoante o número e a importância dos elementos do grupo que o/a rejeitavam.

Um terceiro tipo de posição sociométrica correspondia aquelas crianças ou adolescentes que, apesar de serem alvo de algumas rejeições também eram aceites por outros, parecendo serem *tolerados* com maior ou menor intensidade.



A este tipo de situação, bastante comum, poderemos chamar **inclusão frágil**.

Em várias crianças e adolescentes observados, Moreno não encontrou sinais de serem rejeitados por outros. Pelo contrário, era frequente organizarem-se em *subgrupos*, no interior dos quais a *aceitação* era plena. Podemos designar a esta situação **inclusão consolidada**.

Finalmente, nos sociogramas analisados, havia indivíduos que, não só eram *aceites* mas claramente *escolhidos* por um número considerável dos outros membros do grupo, indicando o seu reconhecimento como *líderes*. Dados os efeitos desta aceitação mais intensa na autoestima dos sujeitos, propõe-se para esta situação a designação de **inclusão forte**.

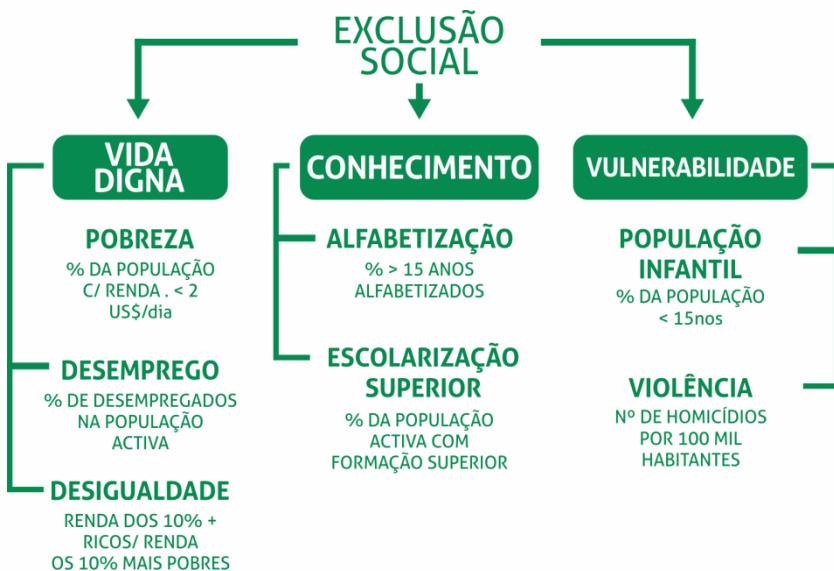
Esta ferramenta ainda que exploratória⁸, proporciona-nos uma forma mais clara de observar o processo de exclusão/inclusão social à *escala micro*

À **escala macro**, Márcio Pochman e a sua equipa criaram, no seu Atlas de Exclusão Social (2004) um índice agregado de exclusão social (IES), a partir de sete índices já consagrados na comunidade internacional. Para isso procuraram «incorporar em si um maior número e uma maior variedade de dimensões da vida humana, de maneira a constituir uma síntese mais robusta, focada na exclusão social e capaz de captar mais eficientemente as condições em que essa última se efetiva em determinada unidade geográfica»

⁸ Naturalmente que este raciocínio poderia ser levado mais longe, distinguindo a exclusão/inclusão episódica da exclusão/inclusão duradoura, diferenciando-a pelos domínios de exclusão referidos por Bruto da Costa, etc.

(Pochmann, 2004: 17). Os índices escolhidos integravam as três dimensões seguintes (figura 1)

Figura 1 – Mapa conceptual do índice de exclusão social de Pochman



Fonte: Carmo 2011

- *Vida digna* (51.00)⁹: Índices de pobreza (22.65), de desemprego (5.70) e de desigualdade (22.65).
- *Conhecimento* (17.00): Índices de alfabetização (5.70) e de escolarização superior (11.30).
- *Vulnerabilidade* (32.00): Índices de população infantil (17.00) e de violência (15.00).

Da análise do mapa conceptual (Novak, 2000) que procura diagramar as variáveis do IES (figura 1), sobressaem dois aspectos:

⁹ Os números entre parêntesis significam a ponderação relativa no total do índice agregado.



- A exclusão social em termos coletivos não se reporta apenas a aspetos materiais, mas também a aspetos *imateriais* como o conhecimento e a segurança que têm particular importância na sua sustentabilidade.
- A *pobreza*, umas vezes confundida com a exclusão social e outras identificada como uma realidade autónoma, é um subconjunto da exclusão social e que está frequentemente relacionada com outras das suas dimensões, que a podem intensificar.

Assumindo-se o IES como um indicador robusto sobre o modo como um dado coletivo populacional se situa face à exclusão (e à inclusão) social, parece-nos que para poder ser universalmente aplicável deveria contemplar também as sociedades demograficamente envelhecidas. Deste modo, em vez do *peso relativo da população infantil* no total da população, sugere-se o uso do *índice de dependência total*¹⁰ para indicar a sobrecarga demográfica associada a potenciais situações de exclusão.

Trilhos para a inclusão

Feita uma primeira aproximação ao conceito de exclusão social, estamos em condições de proceder da mesma forma em relação ao seu contrário.

Podemos assim definir *inclusão social* como um *processo de ligação (mais ou menos forte) à rede social de apoio (de qualquer pessoa ou coletivo), que configura uma geometria*

¹⁰ Recorda-se que o índice de dependência total é o número de menores de 15 anos e de pessoas com 65 e mais anos por cada 100 pessoas em idade ativa, ou seja, com 15 a 64 anos.



variável das conexões (de acordo com o seu número, solidez e duração) no contexto de um quotidiano estável¹¹

À escala micro, e a partir da pirâmide de necessidades de Maslow (figura 2), pode sugerir-se deste modo que qualquer pessoa ou coletivo se situa numa dada posição na escala de inclusão atrás proposta (*exclusão invisível ou evidente e inclusão frágil, consolidada ou forte*), de acordo com o equilíbrio entre as suas necessidades e a respetiva satisfação.

Figura 2 – Pistas para a inclusão social à escala micro a partir da pirâmide das necessidades de Maslow



Fonte: Palma e Lopes, 2012: 142-147

¹¹ O direito a um quotidiano estável, proposto por FONTES (2013), integra a satisfação de diversos direitos humanos políticos, económicos sociais e de solidariedade (GALTUNG, 1994), necessários a uma vida estável no que respeita ao bem-estar social.



À escala macro, a operacionalização do conceito de *inclusão social* pode ser feita por referência à *distância a que um dado coletivo se situa face aos objetivos de desenvolvimento sustentável* internacionalmente consagrados (figura 3)

Figura 3 - Pistas consensuais para a inclusão social à escala macro





ESPAÇOS DE INCLUSÃO

Procurando concretizar a nossa reflexão, urge dar um novo passo a fim de contextualizar os conceitos de exclusão e de inclusão social na moldura de espaço-tempo em que vivemos, ou seja, na sociedade da segunda década do século XXI.

Do discurso proferido por António Guterres, Secretário-geral das Nações Unidas, aquando da abertura da Assembleia Geral, em setembro de 2018, pode inferir-se antes de mais que *a sociedade contemporânea vive num quotidiano muito instável*.

A sociedade onde vivemos e os movimentos sociais

As raízes da sociedade em que atualmente vivemos situam-se em meados do século passado. Logo nos anos cinquenta surgiram os primeiros indícios, com o lançamento dos primeiros satélites artificiais e com a ultrapassagem da população do setor secundário pela do terciário nos Estados Unidos da América.

A partir da década de 1960, o mundo viveu um impulso acelerativo em termos de *transitoriedade, novidade e diversidade* nunca registado antes (TOFFLER, 1970), parecendo que o futuro estava a entrar cada vez mais depressa no presente sem pedir licença, tendo como efeito um gigantesco choque *desadaptativo* que Toffler designou por *choque do futuro*.

Como efeito dessa mudança acelerada, começou a emergir um novo tipo de ecossistema social - a *sociedade de*



informação - com características e referenciais muito diferentes da *sociedade industrial*, que havia predominado durante os 200 anos anteriores nos países tecnologicamente mais avançados, tanto em matéria da sua *tecnosfera* (subsistemas de energia, tecnologia e economia), como da sua *sociosfera* (família, instituições sociais e políticas) e *infosfera* (valores dominantes e suporte mediático) (TOFFLER, 1980).

Um dos efeitos imediatos desta macrotendência foi a criação de um ambiente de *nevoeiro informacional*, integrando situações de *sobreinformação*, *subinformação* e *pseudoinformação* (MORIN, 1991) que vieram a criar enormes dificuldades diárias na percepção da realidade e na comunicação em geral, criando um clima de *anomia* e de *autismo social* (GOLEMAN, 2006).

À mudança acelerada, vieram a juntar-se outras duas macrotendências: que marcam a atual conjuntura: a *desigualdade social crescente* a partir da década de 1990 e a *fibrilhação¹²* do sistema de poder à escala mundial.

Do nosso ponto de vista, estas três macrotendências tiveram dois efeitos negativos evidentes:

- Em primeiro lugar, criou-se um *ambiente geral de anomia* em instituições fundamentais como a família, a escola e o Estado, que se viram frequentemente sem normas para responder a novos desafios.

¹² A *fibrilhação dos sistemas de Poder* (CARMO, 2014: 28), é caracterizada pela redução da autoridade às várias escalas (parental, familiar, escolar, estatal e internacional) em virtude da redução da sua legitimidade aos olhos dos governados (filhos, novas gerações, sociedades civis nacionais e internacionais). Usa-se o conceito por analogia com o que se passa com o coração quando entra em falência, deixando de se conseguir contrair (sístole) ou dilatar (diástole).



→ Em segundo lugar, formou-se um *clima de insegurança*, iniciado por um acréscimo de tensão social e de violência, decorrente da crescente consciência social sobre situações de injustiça e da fibrilhação dos sistemas de Poder acusados pelas sociedades civis de não cumprirem os seus deveres de reguladores de coesão social e de orientação coletiva.

A anomia causada pela mudança e a insegurança decorrente da desigualdade crescente e da alteração dos sistemas de Poder, aumentaram extraordinariamente os níveis de desconfiança entre pessoas, organizações e instituições, como a investigação recente tem demonstrado (FUKUYAMA, 2015), propiciando novos espaços de exclusão social. A proliferação de estudos, na Academia, sobre o *capital social* ou a falta dele, indiciam isso mesmo. Uma das razões para esta situação foi a mudança do sistema de valores, que funciona em qualquer sociedade como um *dispositivo quotidiano de orientação*, o qual registou alterações significativas.

Há quase 30 anos, com a rutura do equilíbrio bipolar do Mundo do pós-guerra, o tripé doutrinário da revolução francesa sobre o qual assentava o contrato social, desequilibrou-se, em favor do pilar da liberdade e em detrimento dos pilares da igualdade e da fraternidade (CARMO, 2014).

Em consequência, valores como a *solidariedade* e estratégias de funcionamento social como a *colaboração*, foram progressivamente menosprezados, considerados ineficientes ou utópicos pela retórica neoliberal dominante.



Em contrapartida, a *competição* e o *conflito* foram exaltados como valores estratégicos e como motores de inovação e de progresso. Esta posição fundamentava-se em duas mistificações:

- ➡ Em primeiro lugar numa *conceção errada de desenvolvimento*, assente na leitura apressada e incompleta da teoria da evolução de Darwin, ignorando que este autor tinha escrito que as espécies haviam evoluído através de um processo, não apenas dissociativo, por *competição* e *conflito*, mas também associativo, por *cooperação* e *interajuda* (JOHNSON, 2010).
- ➡ Em segundo lugar, num *quadro axiológico deformado*, dominado por um *transpersonalismo financeiro* que elegeu o dinheiro como novo ídolo e por uma *obsessão pela notoriedade*, expressão de um individualismo triunfalista (STRENGER, 2010).

A combinação das duas mistificações fez aumentar o clima de desconfiança, constituindo um sério obstáculo ao desenvolvimento de personalidades saudáveis (e.g. aumento de depressões infanto-juvenis e autismo social), aumentando a probabilidade de comportamentos antissociais (e.g. intolerância intercultural, autoritarismo, e violência pessoal, social e política) e dificultando seriamente o trabalho colaborativo, indispensável à resolução de problemas sociais, fossem eles simples ou complexos.



Neste ambiente anómico e por vezes socialmente autista, as gerações vivas encontram-se frequentemente desorientadas: os adultos sentem-se *migrantes no tempo* (MEAD, 1968); as crianças e jovens, divididos entre referenciais institucionais contraditórios emanados da família, da escola e dos media, vêem-se obrigados a assumir o estatuto de *capitães da areia*, socorrendo-se dos pares para ter um mínimo de segurança e estabilidade no seu quotidiano.

Por vezes têm surgido reações sob a forma de *movimentos sociais*¹³, que costumam apresentar uma mais rápida capacidade de resposta que as velhas instituições. No entanto, tanto as velhas instituições como os novos movimentos têm evidenciado algumas perversidades na sua atuação de que se sublinham duas:

- No caso dos movimentos sociais, se a sua *flexibilidade e espontaneidade*, aliada ao uso crescente de novas tecnologias de informação e comunicação (e.g. redes sociais e telemóveis) têm permitido com muita eficácia *denunciar situações-problema*, essas mesmas características têm dificultado o *anúncio de alternativas* para melhorar, combater ou ultrapassar essas situações, o que exigiria um trabalho continuado de planeamento, organização e gestão, acentuados pelo contexto de *modernidade líquida* que se vive (BAUMAN, 2016). Como consequência, alguns movimentos

¹³ Usa-se neste texto o conceito de movimentos sociais como *agrupamentos sociais unidos pela denúncia de uma dada situação-problema e, por vezes, pelo anúncio de alternativas*, aplicando-se quer aos movimentos sociais clássicos (e.g. camponeses, operários) quer aos novos (e.g. movimentos estudantis, feministas, pacifistas, LBGT, ecologistas)



acabam por desempenhar o papel de *aprendizes de feiticeiro*, perdendo o controle sobre as consequências da mudança iniciada na *fase de denúncia*. Os efeitos a médio e longo prazo podem conduzir a situações ainda mais complexas, como se observou, por exemplo, na *primavera árabe*.

→ No que respeita às instituições clássicas, se a democracia é reconhecida em muitas partes do mundo como a maneira de governar mais justa, não deixa de ter algumas contradições que constituem autênticos pecados originais. Vejamos apenas dois: a *captura pacífica* do Poder por via eleitoral, sem dúvida um *instrumento* que constituiu uma enorme conquista civilizacional, acabou por se transformar num *fim em si mesmo*, sendo sobrevalorizada em detrimento do *exercício* efetivo desse Poder. Um efeito da subvalorização de uma governação qualificada, acaba por circunscrever o papel das oposições ao de simples escrutinadores dos governos e, na melhor das hipóteses de anunciantes de alternativas políticas, desresponsabilizando-as de participarem na governação sobretudo em assuntos de maior complexidade (por vezes designados como *de Estado*). Os efeitos destas práticas nas funções de *coesão social* e na *orientação coletiva* são conhecidos



Redes colaborativas

Todo este quotidiano instável gerador de situações de exclusão social, resulta de igual modo do acréscimo de *complexidade* dos problemas sociais, dificultando convergências quer quanto à sua equação (causas, características, consequências) quer quanto à forma e conteúdo das mudanças pretendidas. Neste contexto incerto torna-se evidente que os problemas complexos não podem ser enfrentados individualmente: exigem estratégias colaborativas, flexíveis, de geometria variável, a fim de se poderem extraír as necessárias sinergias.

Diz a experiência que, para se obterem sinergias (S) de qualquer conjunto de pessoas (e.g. grupos, equipas, organizações, comunidades ou redes) são necessárias três condições: *protagonistas* (P) e respetivas *interações* (I) com qualidade e *liderança* (L) adequada, sintetizadas na fórmula $S = f P I L$.

A este propósito, investigação recente sobre a resolução de problemas complexos associa frequentemente a este conceito o acrónimo GOVINT que significa governação *integrada* e que pode ser definido como um *processo sustentável de construção, desenvolvimento e manutenção de relações interorganizacionais de colaboração para gerir problemas complexos, com maior eficácia e maior eficiência* (MARQUES, 2017).

Trata-se de um processo colaborativo exigente que só pode ter êxito num ecossistema de confiança que funciona como o oxigénio da dinâmica do sistema e que assenta em

quatro fatores críticos (figura 4): uma comunicação de qualidade, uma participação esclarecida, uma liderança colaborativa e uma avaliação adequada.

Figura 4 – A confiança e os fatores críticos da GOVINT



Fonte: adaptado de MARQUES, 2017

Assim, para que a colaboração ocorra com *eficácia* (chegando aos resultados desejados) e com *eficiência* (com a melhor combinação de recursos), não chega que os parceiros comuniquem, têm de o fazer com *rigor* e *clareza*; não basta que



participem, têm de o fazer de forma esclarecida; não é suficiente que liderem e avaliem os projetos, é necessário que o façam com qualidade e sempre fomentando e mantendo um clima de confiança.

Estas exigências remetem-nos para as que já se inferiam da reflexão anterior sobre o quotidiano instável da sociedade contemporânea: A *anomia* e o *autismo social*, têm criado um clima de desconfiança, medo e nalguns setores de desespero, exigindo pessoas capazes de ser *sujeitos da sua própria história* (FREIRE, 1972) e não meras massas manipuláveis.

A NECESSIDADE DE UMA NOVA CIDADANIA

Em suma, para enfrentar os problemas complexos que nos desafiam no nosso quotidiano instável recheado de incertezas é necessário termos uma massa crítica de cidadãos com uma boa preparação cívica e técnica e dotados de responsabilidade social.

A cidadania já não é o que era

Mas aqui coloca-se um novo problema: a cidadania já não é o que era antigamente: na antiga Grécia, a cidadania clássica era o estatuto (conjunto de direitos e deveres) dos que participavam na gestão política da cidade para construir a paz e a prosperidade.

Mas quem participava, isto é, quem era considerado cidadão? Tratava-se, como sabemos de um grupo restrito de pessoas, que excluía as mulheres, os estrangeiros e os



escravos da gestão política da cidade. Por outro lado, dada a pequena dimensão desse grupo a participação podia ser direta.

A cidadania hoje apresenta outras características: partindo da mesma definição (*estatuto dos que participam na gestão da sociedade politicamente organizada para construir a paz e a prosperidade*), é necessário reconhecer que a *sociedade politicamente organizada* é muito mais complexa, estruturando-se como bonecas russas (comunidades locais dentro de comunidades nacionais e estas na grande comunidade internacional) e apelando para a clarificação dos direitos e deveres nas diferentes escalas de complexidade.

- Tem, portanto, mais *níveis de organização política* (local, regional, estatal, internacional, planetário)
- Tem muito *mais atores e interações*
- *Exige mais competências pessoais e sociais* para desempenhar o papel de cidadão às diversas escalas (como bonecas russas), em termos não só locais, regionais ou nacionais, mas cosmopolitas (Adriano Moreira, 2005) ou mundiais (Carlo Strenger, 2012)

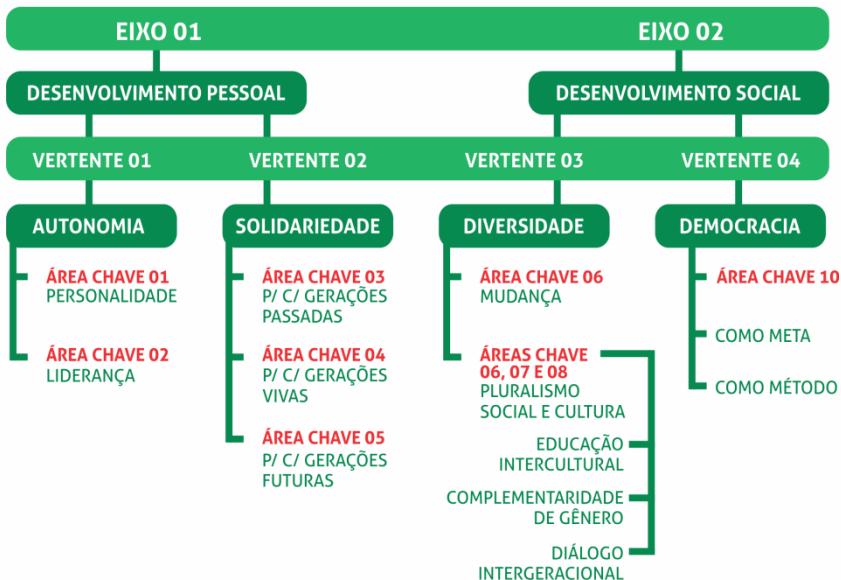
É imperioso hoje, mais do que antes, aprender a ser cidadão, numa perspetiva inclusiva

Um modelo de educação para a cidadania

A figura 5 procura diagramar uma estratégia de educação para a cidadania inclusiva com 2 eixos, 4 vertentes e 10 áreas-chave. Nela se defende que para se ser cidadão é preciso aprender previamente a ser uma pessoa *autónoma e solidária*.

Figura 5 – Mapa conceptual representativo de uma estratégia integrada de educação para a cidadania

Mc00 - EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA



Fonte: CARMO, 2014: 39

Para se ser uma *pessoa autónoma*, cada um deve desenvolver tanto quanto possível as suas várias inteligências (GARDNER, 1994) a fim de construir uma *personalidade equilibrada*. Dessa aprendizagem deve fazer parte, naturalmente, uma *educação para os valores*, pois estes constituem um indispensável *dispositivo de orientação*, para qualquer pessoa construir e desenvolver o seu projeto de vida e desempenhar papéis de orientador de outros se e quando for chamado a fazê-lo. Neste sentido, a *educação para a*



liderança deve ser tida em conta em qualquer programa de educação para a autonomia.

Sendo indispensável para a construção dos indivíduos, a educação para autonomia não é suficiente, pois é necessário que cada um aprenda que não é uma ilha, mas faz parte de um conjunto *interdependente* de seres humanos que por seu turno interagem com a biosfera. Neste sentido, sentido, para se aprender a ser uma pessoa de corpo inteiro é necessário **aprender a ser solidário**, consciente da interdependência universal- essa aprendizagem integra três áreas chave:

- ➡ **Solidariedade para com as gerações passadas**, aprendendo a valorizar o lastro de património e memória coletiva
- ➡ **Solidariedade para com as gerações vivas**, em diversos contextos, cada vez mais alargados: família, organizações, comunidades, comunidade nacional e internacional)
- ➡ **Solidariedade para com as gerações futuras**, com práticas orientadas pela noção de sustentabilidade

Uma pessoa autónoma e solidária pode não ser ainda um cidadão. Para o ser é preciso, também *aprender a ser socialmente responsável*, ou seja, *ter um compromisso com o Bem-Comum*. Esta aprendizagem desenvolve-se em quanto a nós, em duas vertentes: *aprender a lidar com a diversidade* e *aprender a viver numa sociedade democrática*.

Aprendendo a lidar com a diversidade, pelo menos em quatro áreas-chave:



- relativamente à *complementaridade de género*, num quadro de igualdade de direitos e tirando partido do potencial da metade feminina da humanidade, frequentemente invisibilizada;
- relativamente aos *contextos multiculturais* quotidiano, tirando partido da diferença, como oportunidade para a construção de uma sociedade arco-íris, como referia Desmond Tutu;
- relativamente à *mudança acelerada*, sabendo adaptar-se à mudança e a controlá-la, sem medos nem fascínios; e
- relativamente ao *diálogo intergeracional* tirando partido do potencial de experiência das várias gerações vivas-

Finalmente, **aprendendo a viver numa sociedade democrática** com *metas* consensuais, no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites e com *métodos* eficazes para construir e operacionalizar a democracia no quotidiano, em matéria de comunicação, participação e representação.

QUE FAZER?

Vejamos seguidamente algumas pistas e prioridades que podem ajudar a concretizar a estratégia proposta. Comecemos por três exemplos de como a produção científica pode inspirar uma estratégia de educação para a cidadania inclusiva.



As lições da ciência

Sempre que se fala da teoria do campo de Kurt Lewin, o pai da dinâmica de grupos, recordamos uma história ouvida há anos que ilustra bem o valor desta teoria:

Ao encontrarmos duas crianças a brigarem por uma tablete de chocolate, podemos optar por uma de duas estratégias: ou procuramos convencer o mais velho e mais forte de que esse facto o obriga a ser mais justo e a dividir o chocolate equitativamente (incidindo a pressão da mudança no indivíduo), estabelecemos a regra de um deles partir a tablete e o outro ter o direito de escolher primeiro o pedaço que quer (criando um ambiente condicionador do comportamento justo).

Da teoria do campo, que afirma que o comportamento humano (C) é função da dinâmica intrapessoal (P) e dos constrangimentos ambientais (A), expressa na fórmula $C = f(PA)$, infere-se que em qualquer processo de educação para uma cidadania inclusiva, é necessário combinar *uma pressão adequada sobre os diversos indivíduos*, com a *criação de um ambiente constrangedor de comportamentos socialmente responsáveis*.

O segundo exemplo provém da teoria dos sistemas, referida atrás (ponto 2.2.), que ensina que a sinergia (S) de qualquer sistema se pode equacionar pela fórmula $S = f(PIL)$ em que P designa as características das partes (subsistemas) constituintes do sistema em causa, I representa a qualidade da sua interação e L , a qualidade da sua liderança.



Aplicando-essa fórmula a um projeto de educação para a cidadania, ela sugere a necessidade de incidir em simultâneo a ação dos educadores:

- nas pessoas e nos coletivos (P),
- nas suas relações (I) e
- nos sistemas de liderança (L).

O terceiro exemplo é-nos dado pelo caso contado na caixa que se junta e que resulta de uma investigação feita no Líbano por Étienne Mullet e pela a sua equipa em 1998.

Da análise deste caso, destaca-se que um dos resultados mais surpreendentes da investigação efetuada foi a constatação de que propensão ao perdão variou na razão direta do nível de instrução dos inquiridos.

Sociedade multicultural por excelência uma vez que no mesmo espaço coabitam dezassete diferentes confissões religiosas (Mullet et al, 1999) o Líbano é um país onde durante muito tempo se observou a coexistência pacífica entre cristãos e muçulmanos de diversas proveniências. Um claro exemplo desta relação de tolerância foi a própria distribuição dos cargos políticos em 1943 após a independência: o Presidente da República era cristão maronita, o Primeiro-ministro muçulmano sunita, o Presidente do Parlamento muçulmano xiita e o Governo integrava elementos de várias outros grupos religiosos.

Como é sabido, a partir da imigração de 150 mil refugiados provenientes de Israel e da Jordânia após 1971, aquele território sofreu um longo e sangrento



conflito interno, em virtude das posições extremadas dos grupos pró e anti Estado de Israel. Recentemente tal conflito esmoreceu, tendo no entanto deixado profundas marcas de morte, sofrimento e óbvio ressentimento em todas as famílias libanesas. É neste contexto que uma equipa de investigadores franceses desenvolveu um estudo experimental em que se procurou indagar que fatores influíam na capacidade de perdoar dos antigos inimigos.

Os resultados da investigação podem sintetizar-se nos seguintes pontos: 1º todos os participantes no estudo apresentaram uma certa propensão para o perdão de ofensas graves, dentro de certos condicionalismos; 2º o género, a idade e a religião dos inquiridos não se revelaram variáveis explicativas para um comportamento mais ou menos propenso ao perdão; 3º a propensão ao perdão variou na razão direta do nível de instrução dos inquiridos, da possibilidade de reparar os danos causados, da não intencionalidade em prejudicar por parte do agressor e do seu pedido de desculpas.

Fonte: CARMO, 2014 a: 58

A lição a extraír para a nossa reflexão é que qualquer estratégia de educação para a cidadania, particularmente se visar a criação de uma Paz sustentável, deve passar sempre por *elevar a instrução da população visada*, uma vez que lhe aumenta as competências para *discernir situações complexas*, para *contextualizar situações* e para *avaliar criticamente a informação disponível*.



Prioridades para uma estratégia de inclusão

Sendo um processo complexo, qualquer estratégia e educação para uma cidadania inclusiva necessita de um dispositivo de orientação geral que evite um desperdício de recursos. A nosso ver essa bússola terá de ser a valorização permanente da responsabilidade social dos aprendentes, quer na relação consigo próprios quer na sua relação com os outros.

De facto, não eximindo o sentido *top-down* da intervenção, através do indispensável contributo do Estado, do setor privado e do setor de economia social e solidária, com políticas públicas, serviços e cuidados de proximidade adequados, para se criar um ambiente inclusivo que permita o exercício quotidiano da cidadania, o investimento deverá ser focado igualmente nas pessoas e coletivos locais para, num sentido *bottom-up*, e respeitando o princípio da subsidiariedade, o processo educativo começar por incidir na responsabilidade individual, alargando-se progressivamente à responsabilidade social a uma *escala meso e macro*.

→ À *escala micro*, é fundamental estimular a responsabilidade pessoal começando pelo *autocuidado* (fomento de comportamentos saudáveis e refreamento de comportamentos de risco), passando pelo *desenvolvimento de competências* para o exercício de diversos papéis sociais (e.g. que envolvam responsabilidades na família e nas comunidades de vizinhança, trabalho de voluntariado, etc.).

→ À *escala meso* é igualmente importante estimular a responsabilidade das organizações e redes, permitindo



a revitalização das comunidades através de parcerias estáveis.

→ À *escala macro*, torna-se urgente, dada a crise das democracias referidas atrás, estimular a responsabilidade política. Um modo possível seria através da criação de um Serviço Cívico Nacional que propiciasse aos jovens, uma vez terminada a sua formação inicial, terem uma experiência de serviço ao país, pondo a render o seu capital humano ao serviço da comunidade nacional ou mesmo alargando o seu contributo à comunidade internacional, através de projetos de intervenção em territórios terceiros.



Operacionalizar os movimentos de cidadãos em parcerias

Recordemos que toda a estratégia proposta visa garantir um *quotidiano estável* (Fontes, 2013), suscetível de *combater todas as formas de exclusão social invisível e evidente*, e de *promover e consolidar a inclusão social* às várias escalas e nos diferentes setores da sociedade. Para isso, já vimos que não é suficiente desenvolver a responsabilidade social à *escala micro* e *macro*. É necessário também ter em conta a escala estruturante das organizações e redes (*escala meso*).

O *trabalho colaborativo em rede* tem aqui um papel fundamental (Figura 6), mas é extremamente exigente, pois obriga a um nível elevado de responsabilidade social dos indivíduos e das organizações, particularmente se a rede for suficientemente apertada assumindo a forma de *parceria*.

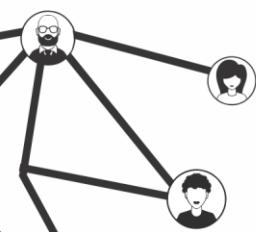


Mas justamente por serem exigentes, as parcerias são uns excelentes *viveiros* de educação para a cidadania, constituindo-se como *laboratórios sociais* onde se pode experimentar de forma controlada, a autonomia dos atores mas também a sua solidariedade, e onde eles podem aprender a lidar com a diversidade, respeitando os direitos humanos e utilizando a democracia como método quotidiano.

Figura 6 – O trabalho colaborativo em rede



Fonte: CARMO, H. & ESGAIO., A., 2015: 63





CONCLUSÃO: EFEITOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA INCLUSÃO SOCIAL

Pelo que foi referido atrás, pode afirmar-se que a formação de cidadãos autónomos, solidários e com responsabilidade social permite:

- **Em termos individuais**, qualificar a sua comunicação, prevenindo e combatendo o autismo social e incentivar a sua participação esclarecida.
- **Em termos coletivos**, capacitar as instituições para exercer lideranças colaborativas e, em termos políticos, ajudar a combater dois flagelos da nossa época: a xenofobia e o populismo.

Em suma, uma correta estratégia de educação para a cidadania *orienta pessoas e coletivos para valores* como o bem-comum, a solidariedade e a responsabilidade social *criando situações de inclusão (consolidada e forte)*. Como consequência, *fortalece os laços sociais e combate a cegueira moral* de que fala Bauman (2016) e *aumenta o capital social* das comunidades, *contribuindo para a regeneração do contrato social*.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt, 2016, Estado de crise, Lx, Relógio d'Água

CARMO, H. 2011, Teoria da política social: um olhar da ciência política, Lisboa, ISCSP

CARMO, H. 2014, Educação para a cidadania no século XXI: trilhos de intervenção, Lisboa, Escolar Editora

CARMO, H. e ESGAIO., A., 2015, Parcerias e Educação para a Cidadania, "Cidade solidária", Lisboa, SCML

COSTA A. Bruto da, 1998, Exclusões Sociais, Lisboa, Gradiva

FONTES, J., 2013, O direito ao quotidiano estável: uma questão de direitos humanos, Coimbra, Coimbra Editora

FREIRE, Paulo, 1972, Pedagogia do Oprimido, Porto, Afrontamento

FUKUYAMA, Francis, 2015, Ordem política e decadência política: da revolução industrial à globalização da democracia, Lisboa D. Quixote

GALTUNG, Johann, 1994, Direitos humanos: uma nova perspetiva, Lisboa, Instituto Piaget

GARDNER, Howard 1994, Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas, Porto Alegre: Artes Médicas Sul



GOLEMAN, Daniel, 2006, Inteligência social, Lisboa, Temas e Debates

JOHNSON, Steven, 2010, As ideias que mudaram o mundo: a história natural da inovação. As estratégias para cultivar as nossas futuras descobertas criativas, Lx, Clube do Leitor



MARQUES, Rui, 2017, Problemas sociais complexos e Governação Integrada, Lisboa, GOVINT

MEAD M., 1969, O conflito de gerações, Lisboa, D. Quixote

MORENO, Jacob, 1962, Fundamentos de la sociometria, Buenos Aires, Paidos

MORIN, E. 1991, Os problemas do fim do século, Lisboa, Notícias

NOVAK, Joseph, 2000, Aprender, criar e utilizar o conhecimento – mapas conceptuais como ferramentas de facilitação nas escolas e empresas, Lisboa, Plátano

PALMA, P. e LOPES, M., 2012, Paixão e talento no trabalho, Lisboa, Sílabo

POCHMANN, M. et al, (organ.), 2004, A exclusão no mundo: Atlas de exclusão social, volume 4, S. Paulo, Cortez Editora

TOFFLER, A., 1970, Choque do futuro, Lisboa, Livros do Brasil

TOFFLER, A., 1980, A terceira vaga, Lisboa, Livros do Brasil

TOFFLER, Alvin e Heidi, 2006, A revolução da riqueza, Lisboa, Actual Editora

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 04

PERCEPÇÕES DOS DOCENTES
SOBRE STRESSE E RESILIÊNCIA
NUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
COMPENSATÓRIA:
O PAPEL ESPECÍFICO DAS RELAÇÕES
INTERPESSOAIS

PATRÍCIA L.M. SARMENTO
FERNANDO HUMBERTO SERRA

PORUGAL



PERCEÇÕES DOS DOCENTES SOBRE STRESSE E RESILIÊNCIA NUM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA: O PAPEL ESPECÍFICO DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Patrícia L.M. Sarmento | Fernando Humberto Serra

Os docentes têm um trabalho intelectual, emocional e fisicamente exigente (Jesus, 1992; Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2015), sendo o stresse uma consequência comum (Marques Pinto, 2016). Os professores que lecionam em programas de natureza compensatória, como o *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), em Portugal, estão sujeitos a mais fatores de stresse ocupacional. Coloca-se então a questão de saber como é que os professores num programa socioeducativo desta natureza conseguem promover a sua saúde psicológica e física, minimizando os efeitos negativos do stresse ou mesmo potencial *burnout*.

A resiliência oferece uma via para promover a saúde nos professores (Griffiths, 2014), sendo um potencial moderador da relação entre o stresse e o *burnout* (Hao *et al.*, 2015). As relações interpessoais que os docentes estabelecem e nutrem diariamente, dentro e fora da escola, são fatores protetores que contribuem para a sua resiliência (e.g., Papatraianou & Le Cornue, 2014).



Neste capítulo é descrita uma investigação de natureza exploratória e qualitativa sobre este mesmo tema, que esteve na base de uma dissertação de mestrado em *Sociedade, Risco e Saúde*, ministrado no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa. A pesquisa foi desenvolvida pela primeira autora, sob supervisão do segundo autor. Como se compreenderá, a estrutura do texto adota o modelo de artigo científico. Na primeira parte do capítulo iremos enquadrar o tema à luz dos eixos temáticos principais e respetivo estado da arte. De seguida, serão esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados. Os últimos pontos serão dedicados à apresentação, discussão dos resultados e notas conclusivas.

STRESSE OCUPACIONAL E RESILIÊNCIA NA EDUCAÇÃO: O PAPEL DAS RELAÇÕES SOCIAIS

O stresse ocupacional é um dos principais fatores de risco para a saúde nos docentes. Na Europa, o setor da educação é o que apresenta maiores níveis de stresse, depressão ou ansiedade (27%) relativamente a outros setores (*Eurostat*, 2010) e os docentes portugueses aqueles que apresentam níveis de stresse mais elevados, em comparação com os oito países que participaram no projeto europeu *StressLess* (2011). Em Portugal, 20% a 63% dos professores vivenciam stresse ocupacional (Cruz, 1987; Gomes, Silva, Mourisco, Mota, Montenegro, 2006; Marques Pinto, 2003; Pocinho & Capelo, 2009).



Os professores com stresse ocupacional percecionam o seu trabalho como uma ameaça à sua auto-estima ou ao seu bem-estar e vivenciam, consequentemente, uma “experiência emocional negativa” (Kyriacou, 2001:28). O stresse limita as atividades diárias das pessoas (Eurostat, 2010), prejudica a saúde física e mental (Carlotto, Dias, Batista & Diehl, 2015) e, quando prolongado, pode dar origem a *burnout* (Marques Pinto, 2003). Algumas manifestações comuns de stresse e *burnout* em professores são a disruptão de hábitos normais dos professores, a falta de entusiasmo e criatividade no trabalho, incapacidade de concentração, irritabilidade, pouco respeito por si próprio, perda de auto-controlo na aula, etc. (Zhang & Yu, 2007: 79).

O stresse e o *burnout* também afetam a produtividade das organizações (Gomes *et al.* 2006), comprometem a qualidade do ensino (Byrne, 1998; Thieman *et al.*, 2012; Zhang & Yu, 2007) e levam ao abandono de professores competentes do sistema educativo (Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto, 2003).

Fatores sociais e organizacionais contribuem para o stresse ocupacional nos professores (Jesus, 2002). Os fatores sociais atuam indiretamente, agindo sobre o contexto, como por exemplo, a desvalorização da imagem e *status* dos docentes ou a reconceptualização dos objetivos e competências pedagógicas (Marques Pinto & Alvarez, 2016). Os fatores organizacionais influenciam diretamente a atividade profissional dos professores (*e.g.*, gestão da aula, pressão do tempo; Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto, 2003); ou a falta de recursos (*e.g.*, falta de material, tempo ou



formação; Marques Pinto, 2003; Marques Pinto & Alvarez, 2016). Um estudo exploratório identificou seis fontes de stresse: carga de trabalho/ pressão de tempo; trabalho para adaptar o ensino às necessidades dos alunos; falta de autonomia; falta de metas e valores compartilhados; problemas e conflitos relacionados com o trabalho em equipa e baixo *status* (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Os programas educativos compensatórios, como o PIEF, apresentam desafios que podem expor os professores a um maior risco de stresse. O “modelo das exigências e dos recursos do trabalho” (Bakker & Demerouti, 2013), segundo o qual o stresse resulta da percepção de exigências laborais elevadas e recursos baixos, parece adequar-se ao estudo do stresse ocupacional nos docentes. Quando os professores percepionam as exigências da aula maiores do que os recursos, têm níveis mais baixos de satisfação no trabalho e são mais propensos a planear a saída da profissão (Lambert, McCarthy, Fitchett, Lineback, & Reiser, 2015).

Se, por um lado, o stresse é um fator de risco para a saúde psicológica dos professores a resiliência é um fator de proteção. Numa aceção comum do termo resiliência é a capacidade humana para enfrentar e superar adversidades da vida (Grotberg, 1995).

A investigação sobre resiliência nos professores é reduzida e muito recente (e.g., Beltman *et al.*, 2011; Gu & Day, 2007; Howard & Johnson, 2004; Johnson *et al.*, 2014). Nos países de língua portuguesa, a pesquisa é ainda mais escassa (e.g., Cavaco, 2014; Dias, 2014; Lettnin *et al.*, 2014; Sarmento, 2017; Tomás, 2014). Na última década, começou-se a



investigar a resiliência em professores em contextos vulneráveis, como sejam, zonas de pobreza (e.g., Ebersöhn, 2014), subúrbios urbanos (e.g., Castro, Kelly & Shih, 2010) ou programas educacionais compensatórios (Sarmento, 2017; Tomás, 2014), procurando compreender-se “como é que os professores conseguem enfrentar e superar as dificuldades e o stresse”. Nos professores, resiliência pode ser definida como a sua capacidade para manter o equilíbrio e um sentido de compromisso e iniciativa no dia-a-dia (Gu & Day, 2013). Numa abordagem dinâmica e construcionista (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; Masten, 2001), *fatores individuais*, como por exemplo, atributos pessoais e a auto-eficácia e *fatores contextuais*, como sejam, a liderança e a relação com mentores, contribuem para a resiliência nos professores (Mansfield, Beltman & Price, 2014).

As relações interpessoais são consideradas fatores de proteção contextuais e parecem assumir um papel particularmente importante na construção da resiliência nos professores (Gu, 2014; Le Cornu, 2013; Papatraianou & Le Cornu, 2014). Gu entende a resiliência nos professores como “um construto ‘relacional, multifacetado e dinâmico’, que integra uma ‘rede de relações interpessoais’” (2014:521). O uso de um modelo relacional para abordar a resiliência na docência permite reconhecer a natureza relacional da profissão que influencia o bem-estar e o compromisso com a mesma; o esforço colaborativo que conecta as pessoas e leva ao sentimento de união e eficácia; e o papel da liderança nas escolas, responsável por criar uma organização e ambiente cooperativos (Gu, 2014).



Relações com diferentes pessoas contribuem de forma diferenciada para a resiliência nos professores. Professores em início de carreira recorrem informalmente a diversas fontes - colegas, líderes, outros funcionários, alunos, encarregados de educação, familiares, amigos e networking online (Papatraianou & Le Cornu, 2014). Uma investigação de larga escala identificou essencialmente três tipos de relações na escola, onde cada uma proporcionava diferentes tipos de apoio: 1) relações professor-diretor; 2) relações professor-professor e 3) relações professor-aluno (Gu, 2014). Le Cornu (2013) analisou as relações dos professores com base nos conceitos propostos por Jordan (2006), de mutualidade (envolve reciprocidade e influência mútua); *empowerment* (traz energia, criatividade e flexibilidade) e coragem (estimula a capacidade para nos desafiarmos). A mutualidade foi visível nas relações dos professores com alunos e colegas; o *empowerment* revelou-se nas relações dos professores com os diretores, colegas e consigo próprios. A coragem foi expressa nas relações dos docentes com familiares e amigos, com outros profissionais (administrativos, conselheiros, etc.) e com os pais dos seus alunos (Le Cornu, 2013).

Certas características pessoais parecem influenciar as relações laborais (Oleszkiewicz & Lachowicz-Tabaczek, 2016). Investigação realizada noutro contexto profissional, mostrou que as *competências e afetuosidade atribuídas* influenciavam positivamente a confiança, o “gostar” e o respeito (*ibidem*). No contexto escolar, algumas características de liderança ajudam a promover relações de confiança entre os professores. Lideranças fortes, abertas, organizadas, justas, encorajadoras



(Beltman *et al.*, 2011) e capazes de capitalizar as “forças e compromissos individuais” em prol de um todo, criam uma cultura de responsabilidade partilhada (Gu, 2014:522).

METODOLOGIA



O presente estudo visou então **caracterizar a percepção do stresse e da resiliência de um grupo de professores que lecionavam num Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**, explorando as relações interpessoais como fator de proteção. Em particular, procurou-se caracterizar e analisar: 1) a percepção destes professores sobre o stresse ocupacional; 2) a sua percepção sobre os recursos disponíveis para o seu desempenho profissional; e 3) as suas relações interpessoais enquanto fator protetor. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, através do estudo de caso.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O PIEF é um programa educativo de natureza compensatória para jovens dos 15 aos 18 anos, em risco de abandono escolar e exclusão social, facilitando o cumprimento da escolaridade obrigatória, nomeadamente do 6º e 9º ano¹⁴. O estudo realizou-se numa escola na cidade da Amadora, na

¹⁴ Cf. Despacho conjunto Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho n.º 948/2003 de 26 de Setembro.



periferia de Lisboa, no decurso do ano letivo de 2015/2016. O município da Amadora tem necessidades socioeconómicas muito complexas e desafiadoras, como uma elevada densidade populacional (7,362 habitantes por km²; Instituto Nacional de Estatística, 2011), uma taxa de desemprego de 15% (superior à taxa nacional; *ibidem*); bairros clandestinos e o maior número de crianças e jovens em perigo em Portugal (1.867 crianças em 2016; CNPCJR, 2017). No referido ano letivo, a escola abriu duas turmas do PIEF, com o objetivo de certificar alunos com o 6º e 9º ano de escolaridade.

PARTICIPANTES

A amostra foi constituída por nove professores a lecionar no PIEF, representando toda a equipa PIEF naquele agrupamento. Destes, um assume o cargo de diretor de turma (DT) e outra, o cargo de DT e coordenadora do PIEF (Coord.). A Tabela 1 mostra a idade dos professores, o género, o número de anos de ensino no momento da entrevista, bem como os detalhes do contexto de trabalho. 5 professores são do género feminino, 4 do género masculino, com idades compreendidas entre os 36 e os 64 anos. A experiência enquanto docente, varia entre os 14 e 28 anos. Todos possuem habilitação académica superior (licenciatura) em diferentes áreas e lecionam áreas disciplinares distintas (tabela 1). Foram também entrevistados dois não docentes: a técnica de



intervenção local, especializada em psicopedagogia, que faz mediação escola-família e apoia os jovens e o subdiretor.

Tabela 1: Caracterização sumária dos professores

Nome (fictício)	Idade	Género (F/M)	Habilidades académicas	Anos de docência	Funções relacionadas com as turmas PIEF	Situação profissional
Mónica	42	F	Licenciatura em Ensino Básico 1º e 2º ciclos, var. de Matemática e Ciências da Natureza	17	Docente de <i>Matemática e Realidade</i> no PIEF 1	Contratada
Fernanda	44	F	Lic. em Línguas e Literaturas Modernas	23	Docente de <i>Comunicar em Língua Estrangeira [Inglês]</i> nos PIEF 1 e 2	Quadro de agrupamento
Sandra	46	F	Lic. em Artes Decorativas	22	Docente de <i>Ed. Artística e Artes Plásticas</i> do PIEF 1; de <i>Formação Vocacional</i> nos PIEF 1 e 2; DT do PIEF 2 e coord. do PIEF	Quadro de agrupamento
Raquel	47	F	Lic. em Línguas e Literaturas Clássicas	22	Docente de <i>Viver em Português</i> no PIEF 2	Quadro de agrupamento
João	42	M	Lic. em Informática de Gestão	16	Docente de <i>Tecnologias Informação e Comunicação</i> nos PIEF 1 e 2	Quadro de agrupamento
Diogo	54	M	Lic. em Filosofia	29	Docente de <i>Viver em Português</i> no PIEF 1 e de <i>Ciências Sociais</i> nos PIEF 1 e 2 e DT no PIEF 1	Quadro de agrupamento
Artur	36	M	Lic. em Ensino Bás. 1º e 2º ciclos, variante de Ed. Física e Lic. em Desporto - 3º ciclo e secundário	14	Docente de <i>Educação Física</i> nos PIEF 1 e 2	Contratado
Inácia	64	F	Lic. em Economia	28	Professora de <i>Matemática e Realidade</i> no PIEF 2	Quadro de agrupamento
Alexandre	59	M	Lic. em Geologia	18	Professor de <i>Ciências Naturais</i> no PIEF 1 e de <i>Ciências Físicas e Naturais</i> no PIEF 2	Quadro de agrupamento



PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Foram elaborados três guiões de entrevistas, um para cada função, sendo a grande maioria das questões aberta. Os guiões foram organizados em quatro partes: 1) Experiência profissional; Expectativas e Avaliação do PIEF; 2) Stresse; 3) Resiliência e 4) Equipa PIEF.

Com o consentimento do agrupamento de escolas (AE), as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em salas escolhidas pelos entrevistados e gravadas em suporte áudio, entre fevereiro e março de 2016. A entrevistadora explicou o seu papel, recolheu o consentimento e os dados pessoais dos participantes. No final de cada entrevista, foi perguntado "Há mais alguma coisa que eu não perguntei que gostaria de mencionar sobre este assunto?". Uma breve pesquisa documental permitiu reunir informações sobre a escola; o trabalho realizado pela equipa; e o PIEF em geral, contribuindo para uma compreensão mais integrada e contextualizada dos discursos.

As entrevistas foram transcritas e os dados submetidos a uma análise temática, com o apoio do software *Nvivo*. Emergiram seis categorias, das quais foram exploradas as seguintes: Stresse; Recursos (resiliência); Relações interpessoais (resiliência). Os resultados foram analisados numa dupla abordagem: quantitativa, considerando-se o número de referências e de fontes e as relações entre as categorias; e qualitativa, numa lógica de compreensão dos significados dos discursos.



Com uma representação ampla da amostra selecionada (que incluiu todos os docentes que lecionam o PIEF nessa escola) e uma revisão por pares procurou-se aumentar a confiabilidade (O'Leary, 2010). A triangulação dos dados, através da recolha de informação junto de várias fontes (docentes e não-docentes) e da consulta de documentação procurou assegurar a autenticidade dos dados recolhidos (Yin, 2001).



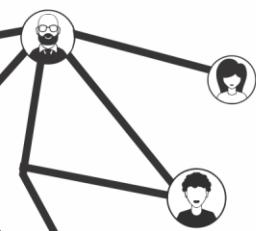
RESULTADOS

Stresse Ocupacional

A caracterização do stresse foi explorada através da percepção 1) da sua incidência; 2) de sintomas; 3) de stressores e 4) da relação percebida entre stresse e atividade no PIEF.

→ O grupo de professores indicou níveis heterogéneos de stresse. Numa escala subjetiva de 1 a 10, 5 professores mencionaram a presença de stresse em níveis moderados a elevados (igual ou superior a 5) e 3 reportaram baixos níveis de stresse (inferior a 5). Um professor não escolheu qualquer valor de referência, mas manifestou sentir receio.

→ 7 em 9 professores descreveram sintomas de stresse ocupacional. Os *sintomas psicológicos e emocionais* representam a maioria (76,5% de referências; e.g., "...) estar um bocadinho mais irritado", João, 42), enquanto os *sintomas físicos* representam os restantes (23,5%; e.g., "É cansaço, é sobretudo cansaço, Fernanda, 44).





→ Os professores identificaram 3 tipos de stressores (36 referências): *stressores relacionados com os alunos*¹⁵ (55,6%); *stressores organizacionais* (27,8%) e *stressores pessoais* (16,7%; tabela 2). Os stressores relacionados com os alunos incluem fraca assiduidade; comportamento inapropriado; o uso de telemóveis e computadores para aceder a redes sociais; comportamento agressivo; postura inadequada; os stressores organizacionais englobam as condições de trabalho; fatores que decorrem do contexto profissional e fatores relativos a outras funções desempenhadas na escola. Por fim, os stressores pessoais dizem respeito a aspetos individuais que contribuem para o stresse, como sejam a dificuldade em gerir emoções ou expectativas.

Tabela 2: Excertos dos discursos dos professores, por tipo de stressor

Tipo de stressor	Excertos dos discursos
Stressores relacionados com os alunos	<p>“o barulho em sala de aula, a provocação” (João, 42); “ao nível das aulas, há um ou outro aluno (...) que trazem algum stresse, que é exatamente pelo desligamento deles.” (Diogo, 54); “o único problema que temos tido é mesmo a assiduidade (...) É a única parte que desmoraliza aqui.” (Mónica, 42).</p>
Stressores organizacionais	<p>“para o meu nível de stresse profissional atualmente é mesmo só a instabilidade [na carreira].” (Artur, 36); “como passei os primeiros três meses de aulas sem técnica [de intervenção local] esgotei-me.” (Sandra, 46); “aquilo que me traz mais stresse é o trabalho extra... extra-aula, este trabalho burocrático.” (Diogo, 54).</p>
Stressores pessoais	<p>“cada caso é um caso e eu não consigo distanciar-me humanamente disso, portanto carrego comigo às vezes coisas que gostava de não carregar.” (Sandra, 46); “se as tuas expectativas forem demasiado altas, eles nunca vão conseguir dar aquilo a que tu estavas habituada a exigir numa turma normal.” (Mónica, 42).</p>

¹⁵ Diz respeito a alunos no geral, não apenas alunos que frequentam o PIEF.



→ A maioria dos docentes não considera que lecionar no PIEF contribua para o seu nível de stresse ocupacional (90.9% de referências), como o demonstram as seguintes afirmações: “*não me stressa ter estas turmas.*” (Mónica, 42); ou “*sinto um stresse saudável.*” (Diogo, 54). Apenas uma docente, que acumula a função da DT e coordenadora, considerou lecionar no PIEF um stressor. A técnica de intervenção local (doravante designada TIL) e o subdiretor corroboram estes discursos. Segundo o subdiretor, o stresse nos docentes depende da relação que estes estabelecem com uma determinada turma, seja PIEF ou outra. A TIL acredita que estes docentes estão muito menos stressados do que colegas da mesma escola que não lecionam PIEF, apontando como explicação o facto dos primeiros compreenderem o que motiva os comportamentos inadequados dos alunos, levando a uma atitude de maior aceitação.

Resiliência e Relações Interpessoais

A caracterização da resiliência foi realizada através dos recursos identificados pelos docentes, em especial as relações interpessoais, exploradas segundo 3 questões: a) quem é que os docentes procuravam face a dificuldades, desafios ou conflitos ocorridos no PIEF (pessoas procuradas); b) que tipo de apoio procuravam (natureza do apoio); e c) por que escolhiam essa pessoa (razões da escolha).

→ Os professores identificaram um vasto leque de *recursos pessoais e contextuais* (referidos 72 e 55 vezes, respetivamente) que os ajuda a manterem-se



resilientes. Os recursos pessoais são capacidades individuais (mentais, emocionais, físicas e espirituais): “estratégias de comunicação e gestão de aula”; “atitude”; etc. Os recursos contextuais incluem a “formação e enquadramento institucional dos PIEF” e as “relações interpessoais”. A mais-valia da formação profissional foi notada quer para a aprendizagem do desempenho de outros cargos, quer para a adoção de uma nova atitude perante os comportamentos desafiantes dos alunos.

Relações interpessoais

→ **Pessoas procuradas.** Os professores parecem recorrer mais às relações dentro da escola do que fora, para enfrentar desafios que surgem no PIEF, sendo as primeiras mencionadas cerca do dobro das vezes. Na escola, os professores procuram o apoio de colegas (do PIEF); dos diretores de turma/ coordenadora (DT/Coord.); da TIL; da direção; dos assistentes operacionais e dos alunos (tabela 3). As interações entre os docentes do PIEF ocorrem em dois ambientes distintos: formal (e.g., reuniões) e informal, como acontece no bar da escola. Os professores mencionaram o bar como um local agradável para partilhar informações sobre as aulas do PIEF: “(...) se calhar tem a ver mesmo com as condições físicas que facilitam desta maneira a comunicação: encontramo-nos no bar, comemos no bar, dizemos uma piada,



trocamos uma informação." (Raquel, 47 anos). Fora da escola, os professores procuram apoio nas relações com familiares e amigos (tabela 4).

Tabela 3: Nº e frequência de referências sobre as pessoas procuradas dentro da escola

Itens	F	f
Dentro da Escola	30	100,0%
Professor-Professor	8	26,7%
Professor-Diretor de turma/ Coordenadora (DT/Coord.)	7	23,3%
Professor-Técnico de intervenção local (TIL)	5	16,7%
Professor-Direção	5	16,7%
Professor-Assistente operacional (AO)	3	10,0%
Professor-Alunos	2	6,7%

Tabela 4: Nº e frequência de referências sobre as pessoas procuradas fora da escola

Itens	F	f
Fora da Escola	14	100,0%
Professor-Família	9	64,3%
Professor-Amigos	5	35,7%

→ Natureza do apoio. Foram identificados 14 tipos de apoio proporcionados pelas relações interpessoais (num total de 80 referências), apresentando-se para cada tipo, um excerto demonstrativo dos discursos dos professores (tabela 5).



Tabela 5: Nº de referências e excertos dos discursos dos professores, por tipo de apoio

Tipos de apoio	Nº ref. ^{as}	Excertos dos discursos dos docentes
Partilha de preocupações ou informações	13	"se os alunos não aparecem, a primeira pessoa que eu vou dizer é ao diretor de turma." (João, 42)
Equilíbrio e apoio emocional	12	"o apoio da minha família. O apoio no sentido do afeto, sentir-me acarinhada... e dos meus amigos. Os amigos e a minha família são o meu equilíbrio." (Fernanda, 44)
Mediação	11	"O [professor] Diogo (54) e a Francisca (TIL) ligam p'ra casa deles, vão a casa deles e tentam combater o principal problema, que é eles não virem. (Mónica, 42)
Suporte em crise	7	"Ela [elemento da direção] tem-me ajudado muito, se calhar até nem se dando conta do outro lado emocional que eu tenho." (Sandra, 46)
Compreensão / Empatia	7	"(...) e quando tu partilhas, tu de alguma forma sentes alguma compreensão." (Alexandre, 59)
Distração do trabalho / Satisfação	6	"(...) eu gosto muito de brincar com eles [netos] e estar com eles e falar com eles e passear com eles." (Inácia, 64)
Apoio (não especificado)	6	"Se houvesse necessidade disso, quer o Senhor Custódio [assistente operacional], quer a professora Alice [coord. do ano passado] que estavam lá, iam sempre e sempre me apoiaram." (Raquel, 47)
Ligaçāo e partilha	5	"[procuro esse equilíbrio] mesmo com os alunos (...) Eles também nos transmitem muito isso, tipo «Ah, ontem vi o professor não sei aonde!»" (João, 42)
Procura de informação	4	"os assistentes operacionais são pessoas que sabem muito da vida das famílias (...) e que me vão dando dicas sobre os miúdos." (Sandra, 46)
Partilha de ideias e estratégias	4	"Às vezes trocamos ideias com a colega de matemática." (Mónica, 42)
Resolução de problemas ou tomada de decisão	2	"(...) reunimos para fazer a avaliação de projeto. O Rui [aluno] não tinha, no critério da assiduidade, não tinha tido bons resultados (...), mas votou-se, conversámos sobre isso." (Diogo, 54)
Motivação	1	"das coisas mais fantásticas de ter a equipa que tenho (...) é que eu sinto que as pessoas já não desistem do aluno." (Sandra, 46)
Validação de ideias	1	"[O apoio dado pela] direção é mais em aprovar ideias que nós tenhamos para fazer com eles [alunos], ou saídas" (Mónica, 42)
Atribuição de recursos	1	"(...) materiais que sejam precisos, eles [a direção] ajudam." (Mónica, 42)

→ Quando os dados sobre a *natureza do apoio* são cruzados com as *pessoas procuradas*, parece que diferentes necessidades motivam a procura de pessoas



diferentes. Os docentes procuram sobretudo os colegas para *partilhar preocupações ou informação; partilhar ideias e estratégias; resolver problemas ou tomar decisões*. Em *situações de crise* procuram a direção, a TIL e a coordenadora e para *mediação*, os docentes procuram a TIL e os DT/ Coord. O sentido de *ligação e partilha* é conseguido na relação com os alunos. Finalmente, a família e os amigos são a principal fonte de *equilíbrio e apoio emocional, compreensão e empatia e distração do trabalho / satisfação* para os docentes.

- Razões da escolha. Do discurso dos professores emergiram seis razões distintas para escolher determinada pessoa para os apoiar (26 referências; tabela 6).

Tabela 6: Nº de referências e excertos dos discursos dos professores, por razões de escolha

Razões da escolha	Nº de ref. ^{as}	Excertos dos discursos dos docentes
Disponibilidade	8	"Há uma pessoa na direção que (...) é uma das pessoas que está sempre muito disponível também para lidar com isto." (Diogo, 54)
Domínio de assuntos	7	"primeiro porque conhece bem a realidade daquela turma, das vidas deles, das famílias e portanto, faz a ponte, (...) é um elo de ligação entre muitas entidades." (Inácia, 64)
Preocupação ou boa relação com os alunos	5	"Os miúdos têm-lhes respeito [aos A.O.], sentam-se a conversar com eles, às vezes quando são postos fora da sala de aula, vão a sair, mas os funcionários vão a acompanhá-los e eles acabam por ficar a conversar com o funcionário, acabam por se acalmar e às vezes entram na aula a seguir." (Sandra, 46)
Símpatia	2	"...e porque tenho afinidades com o Diogo, é um colega com quem simpatizo." (Fernanda, 44)
Calma	2	"porque a Sandra [coord.] é uma pessoa calma, comigo sempre foi muito calma, soube-me ouvir sempre muito bem." (Inácia, 64)
Amizade	2	"Os colegas, (...) as pessoas que a gente conhece, com que se dá melhor ou de que sente mais próximo" (João, 42)



→ Os professores parecem reconhecer certas características e competências nos outros ou na relação, que os motivam a procurar apoio junto dessas pessoas em detrimento de outras.

Ao cruzar os dados sobre a *razões da escolha* com as *pessoas procuradas*, destaca-se a disponibilidade da Direção.

DISCUSSÃO

Sobre o stress ocupacional

Este grupo de docentes tem diferentes percepções sobre o stresse na sua profissão, facto que é corroborado pela variação encontrada nos estudos portugueses (Cruz, 1987; Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto, 2003; Pocinho & Capelo, 2009).

Os sintomas psicológicos e emocionais parecem predominar sobre os físicos. Os sintomas relatados aproximam-se dos descritos na literatura como “exaustão emocional”, uma das dimensões do *burnout* (e.g., Mallmann, Palazzo, Carlotto, & Aerts, 2009). Em comparação com outras profissões, os professores apresentam níveis mais elevados de exaustão emocional, sendo também mais comum entre aqueles que lecionam em escolas urbanas ou suburbanas (Aloe, Amo & Shanahan, 2014), como é o caso.



Predominam os *stressores relacionados com os alunos*. Este resultado é consistente com outros estudos que indicam que a indisciplina, a falta de interesse e a desmotivação são as principais fontes de stresse para os docentes (Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto & Alvarez, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Por outro lado, os professores identificam um *stressor relacionado com os alunos* incomum – a **falta de assiduidade dos alunos**– que parece refletir uma especificidade do PIEF. Isto não surpreende, uma vez que este programa é destinado a alunos em absentismo e risco de abandono escolar. Os *stressores organizacionais* identificados no presente estudo incluem fatores relacionados com a “carreira profissional”; a “escassez de tempo e/ou carga de trabalho”; o “trabalho em equipa” e o “desempenho de outros cargos na escola” (Gomes *et al.*, 2006; Marques Pinto & Alvarez, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Os stressores pessoais identificados constituem uma novidade, não tendo sido encontrados na literatura revista – note-se que Zhang e Yu (2007) identificaram “fatores pessoais” que contribuem para o *burnout* em professores (e.g., expectativas demasiado elevadas para o próprio). Também foram referidos stressores sociais (e.g. Jesus, 2002; Marques Pinto & Alvarez, 2016), como por exemplo, a burocratização da profissão; a introdução das tecnologias; as dificuldades socioeconómicas que afetam as famílias dos alunos; as dificuldades decorrentes da multiculturalidade ou ainda a transferência dos papéis educativos da família para a escola.



Lecionar no contexto de programa de natureza compensatória como o PIEF não foi considerado um stressor. Este é um resultado interessante, porque a investigação sugere que ambientes escolares particularmente desafiadores (e.g., com muitos grupos minoritários, pobreza) podem expor os docentes a níveis mais altos de stresse (Lambert *et al.*, 2015). Tal poderá dever-se à existência de recursos que permitem que os docentes se sintam seguros e capazes de responder aos desafios do PIEF, como veremos de seguida.

Sobre resiliência e as relações interpessoais

Os docentes identificaram um elevado número de recursos pessoais e contextuais que os ajuda a manterem-se resilientes, o que parece consistente com a perspetiva que encara a resiliência como um processo comum a todas as pessoas (Grotberg, 1995; Masten, 2015). Os recursos pessoais (e.g., estratégias de comunicação e gestão de aula) sobrepujaram-se aos recursos contextuais (e.g., relações interpessoais), deixando margem para uma maior exploração destes. Destaque-se a referência à mudança do PIEF para o recinto escolar que, em conjunto com outras alterações, terá melhorado o seu funcionamento e disponibilizado outros recursos aos docentes. Esses novos recursos poderão tê-los ajudado a lidar melhor com as exigências do programa, aliviando o stresse, como é preconizado pelo “modelo das exigências e dos recursos do trabalho” (Bakker & Demerouti,



2013) e corroborado pelas descobertas de Lambert e colegas (2015).

Os docentes procuram diferentes fontes de apoio, dentro e fora da escola. Na escola, os docentes no PIEF procuram especialmente colegas e os Diretores de Turma, mas também a TIL; membros da direção; assistentes operacionais e os próprios alunos. A importância das relações que os professores estabelecem com *colegas professores, líderes*; e com *alunos* para a sua resiliência tem sido apontada em diversos estudos (Beltman *et al.*, 2011; Gu, 2014; Le Cornu, 2013). Procurar o apoio da TIL e dos assistentes operacionais assemelha-se ao apoio de “outro staff” identificado por Le Cornu (2013). Por outro lado, estes docentes parecem fazer pouco uso da sua relação com os alunos para construir a sua resiliência. Mais, a relação com os alunos é percebida mais como um fator de risco do que de proteção, como mostra a predominância de *stressores relacionados com alunos*. Esta duplicidade também foi observada nalguns estudos (Beltman *et al.*, 2011; Le Cornu, 2013). O facto de todos os colegas a quem é pedida ajuda fazerem parte da equipa do PIEF parece traduzir um reconhecimento desta enquanto fator protetor, pelo menos para alguns. O bar, como um local onde as pessoas se reúnem informalmente, comem e falam, contribui possivelmente para cultivar uma relação de confiança entre os docentes (Solomon & Flores, 2001). Fora da escola, o apoio da família e amigos como fator protetor é corroborado pela revisão de Beltman e colegas (2011) e por Howard & Johnson



(2004), cujo estudo mostra que os docentes mais resilientes parecem ter grupos de apoio que incluem familiares e amigos.

Os professores procuram diferentes fontes de apoio de acordo com suas necessidades. Assim, procuram a Direção e/ou a TIL em *situações de crise* e procuram colegas para *partilhar experiências*. Este resultado é corroborado pela literatura (Gu, 2014; Le Cornu, 2013; Beltman *et al.*, 2011). Também a *partilha de preocupações e informações; de ideias e estratégias* e a *resolução de problemas* com os colegas se assemelham à noção de “mutualidade” das relações entre pares (Le Cornu, 2013). A *validação de ideias e suporte em crise* pela Direção assemelha-se ao “empowerment” dos líderes (Le Cornu, 2013:5) (Gu, 2014:517). A procura de mediadores também foi identificada como uma estratégia para gerir relacionamentos difíceis (Castro *et al.*, 2010) e o *apoio emocional e estrutura* procurados junto da família e amigos ecoa à “coragem” (Le Cornu, 2013:7).

A procura diferenciada de apoio na escola parece indicar que há uma identificação partilhada de papéis pela equipa e uma boa rentabilização dos recursos disponíveis. Por outro lado, parece haver uma fraca exploração de recursos na comunidade escolar alargada.

De um modo geral, o apoio proporcionado pelos profissionais parece ter uma natureza diferente do apoio da família e amigos, afigurando-se o primeiro, mais específico e relacionado com os desafios do programa e o segundo, mais estrutural e emocional.



Quando procuram apoio, os professores consideram um conjunto de atributos pessoais e aspetos do relacionamento. Destacaram-se a disponibilidade, o domínio de assuntos e a preocupação ou boa relação com os alunos. A disponibilidade parece ser especialmente valorizada pelos docentes em situações de crise, proporcionando-lhes uma sensação de proteção e segurança. Não foram encontradas investigações em contexto escolar sobre as razões para escolher determinada pessoa. Ainda assim, a disponibilidade e o domínio de assuntos, assemelham-se à “afetuosidade” e “competência” percebidas que influenciam positivamente o respeito, o “gostar” e a confiança nas relações de trabalho (Oleszkiewicz e Lachowicz-Tabaczek, 2016). Nesta escola parece haver uma cultura de abertura e disponibilidade, valorizada pelos professores no PIEF, com paralelo na “liderança aberta” referida por Beltman e colegas (2011).

CONCLUSÕES

Os nossos resultados parecem mostrar que a maioria dos docentes que leciona num programa de educação compensatória, como o PIEF, sente algum nível de stresse ocupacional e relata sintomas emocionais, psicológicos e físicos. Ao mesmo tempo, porém, não consideram que este programa contribua para o seu nível de stresse, desconstruindo o estigma e os preconceitos a ele associados. Embora os docentes lidem com múltiplos stressores -



relacionados a alunos, organizacionais e pessoais - também são capazes de identificar e alavancar um conjunto de recursos pessoais e contextuais para permanecerem resilientes no seu trabalho.

As relações que os docentes mantêm dentro e fora da escola parecem particularmente importantes para os ajudar a lidar com os desafios relacionados com o programa. A disponibilidade da direção, o apoio mútuo dos docentes no PIEF e a presença de outros recursos, como a técnica de intervenção local, locais de convívio informais e formação profissional específica, são fatores de proteção que contribuem para que os docentes se sintam seguros e criem resiliência no seu trabalho.

A responsabilidade pela construção da resiliência nos docentes não deve recair apenas nestes, especialmente num programa de educação tão exigente. É imperativo garantir o apoio legal, financeiro e administrativo do programa PIEF, atempadamente; fazer bom uso de parcerias entre instituições locais; e ter líderes escolares solidários e inclusivos que promovam um bom clima relacional. Se os descurarmos, há um forte risco de os professores acusarem stress ocupacional e, em última instância, entrar em *burnout*.

Este estudo contribui à sua medida para a investigação acerca do stress e da resiliência ao 1) identificar stressores pessoais nos docentes e 2) a falta de assiduidade dos alunos como um stressor (relacionado com os alunos) característico deste programa; 3) identificar recursos pessoais e contextuais



que contribuem para a resiliência dos docentes portugueses, nomeadamente, relações interpessoais; 4) observar a importância dos contextos informais na manutenção das relações; 5) descrever em detalhe a natureza do apoio procurado e 6) identificar razões pelas quais os docentes procuram determinadas pessoas, nomeadamente a disponibilidade, o domínio de assuntos e a preocupação/ boa relação com os alunos.

Por outro lado, 1) as descobertas representam as percepções dos docentes num curto espaço de tempo; 2) não foram utilizados métodos ou medidas de avaliação complementares; e 3) a entrevistadora conhecia alguns professores entrevistados, comprometendo a neutralidade na recolha e análise dos dados. Apela-se a mais investigação que 1) recolha dados ao longo do ano letivo para compreender a evolução da resiliência; 2) use métodos e medidas complementares; e 3) replique este estudo com outras populações de docentes e em programas compensatórios noutras países.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os que participaram no estudo e à direção do agrupamento escolar, pela disponibilidade, abertura e partilha.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26, 101-126.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107-115.

Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. E. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.

Byrne, J. J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects, and remedies. *Contemporary Education*, 69(2), 86-91.

Carlotto, M. S., Dias, S. R. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-USF*, 20(1), 13-23.

Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.

Cavaco, N. A. (2014). Desenvolvimento humano e resiliência: Pessoalidade e profissionalidade do educador resiliente. *OMNIA* –



Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes, 1, 15-22. Acedido em Outubro, 2016: <http://omnia.grei.pt/n01.html>.

Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (2017). *Relatório de Avaliação da Atividade das CPCJ - 2016*. Acedido em Setembro, 2017: <http://www.cnpcjr.pt>.



Correia, A. P. A. G. (2011). *Estudos Curriculares e Desenvolvimento Profissional de Professores: A Resiliência na Profissão Docente*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: <https://repository.sdum.uminho.pt/>.

Cruz, J. (1987). Stress e crenças irracionais nos professores: um estudo exploratório. In *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto, 2-4 Jul. 1987. (315-325).

Dias, M. (2014). A resiliência no contexto da supervisão: sua relevância no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 1, 63-70. Acedido em Outubro, 2016: <http://omnia.grei.pt/n01.html>.

Ebersöhn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568-594.

Eurostat. (2010). *Health and safety at work in Europe (1999–2007) – A Statistical Portrait*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gomes, A.R., Silva, M.J., Mourisco, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 67-93.

Griffiths, A. (2014). Promoting resilience in schools: A view from occupational health psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 655-666.

Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.

Gu, Q., & Day, C. (2013) Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.

Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.

Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Recenseamento da População e Habitação*. Acedido em Dezembro, 2016: <http://censos.ine.pt>.

International Labour Office & Joint Meeting on Conditions of Work of Teachers. (1981). *Employment and conditions of work of teachers*. Geneva: ILO.

Jesus, S.N. (1992). Motivação e stress em professores estagiários: Um estudo longitudinal exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 5, 117-127.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546.

Jordan, J. (2006). Relational Resilience in Girls in Goldstein, S. & Brooks, R. (eds). *Handbook of Resilience in Children*, New York: Springer.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.

Lambert, R. G., McCarthy, C., Fitchett, P. G., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Identification of elementary teachers' risk for stress and vocational concerns using the national schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 23(43).

Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.

Lettnin, C., Mendes, A. R., Zacharias, J., Dohms, K. P., Mosquera, J. J. M., & Stobaus, C. D. (2014). Resiliência e Educação: Aportes Teórico-Práticos para a Docência. *Contrapontos*, 14(2), 322-338.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.

Mallmann, C. S., Palazzo, L. S., Carlotto, M. S., & de Castro Aerts, D. G. (2009). Fatores associados à síndrome de burnout em funcionários públicos municipais. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 69-82.

Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. E. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.

Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S. (2015). Pathways to Integrated Resilience Science. *Psychological Inquiry*, 26: 187-196.

O'Leary, Z. (2010). *The essential guide to doing your research project*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Oleszkiewicz, A., & Lachowicz-Tabaczek, K. (2016). Perceived competence and warmth influence respect, liking and trust in work relations. *Polish Psychological Bulletin*, 47(4), 431-435.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the Role of Personal and Professional Relationships in Early Career Teacher Resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100-116.

Marques Pinto, A., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2003). Stress profissional em professores portugueses: Incidência, preditores e reacção ao burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.

Marques Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2016). Promoção da Saúde Ocupacional em Contexto Escolar: da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M.J. Chambel (Coord.), *Psicologia da Saúde Ocupacional* (135-166). Lisboa: PACTOR.



Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351- 367. São Paulo.

Sarmento, P. L. M. (2017). *Professores em contextos de risco. Estudo exploratório do papel das relações na resiliência de professores do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)*. (Tese de Mestrado não publicada). CAPP/ISCSP, Universidade de Lisboa: <http://www.repository.utl.pt>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession – What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.

Solomon, R. C., & Flores, F. (2001). *Building trust in business, politics, relationships and life*. New York: Oxford University Press.

StressLess (2011). *Guia Prático de Intervenção. Educadores resilientes, educandos resilientes*. Porto: Consórcio StressLess.

Thieman, E. B., Henry, A. L., & Kitchel, T. (2012). Resilient Agricultural Educators: Taking stress to the next level. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 81-94.

Tomás, C. F. (2014). Resiliência e Auto-conhecimento: o desenvolvimento psicológico no contexto das turmas de currículos alternativos. *OMNIA – Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 1, 55-62. Acedido em Outubro, 2016: <http://omnia.grei.pt/n01.html>.

Zhang, Y., & Yu, Y. (2007). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85.

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 05

EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA: CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS, PAIS E EDUCADORES DA SEXUALIDADE INFANTIL

VÂNIA BELIZ

PORTUGAL



A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA: CONHECIMENTO DAS CRIANÇAS, PAIS E EDUCADORES DA SEXUALIDADE INFANTIL

Vânia Beliz

Na Europa, a educação sexual faz parte dos currículos escolares há mais de 50 anos, tendo começado nos países nórdicos, sendo que os seus objectivos têm vindo a mudar de acordo com novos paradigmas sociais e novas estratégias de saúde pública.

De acordo com as Standards for Sexuality in Europe citado pelo European Expert Group on Sexuality Education, a educação sexual deverá ter início na infância continuando pela adolescência até à fase adulta, objectivando a promoção do desenvolvimento sexual, proporcionando às crianças informação, estratégias e valores que permitam a compreensão e usufruto da sua sexualidade de forma segura, potenciando a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo dos outros (WHO, 2010 cited in European Expert Group on Sexuality Education).

Os programas mais recentes referem-se a uma educação sexual comprehensível que se afasta dos modelos meramente biológicos e a trata como um processo de



educação sexual mais consciente, mais crítica, mais emancipatória, permitindo ainda uma abordagem que vá ao encontro dos direitos humanos básicos como: a liberdade, a igualdade na diversidade, a saúde sexual e a educação sexual. Estas variáveis estão presentes num documento que reconhece a importância do acesso à educação sexual para todos, a Declaração dos Direitos Sexuais integrada no documento dos Direitos Humanos Universais em 1999.

Apesar de em Portugal a educação sexual formal ter início apenas a partir do ensino básico - para crianças maiores de 6 anos - a maior parte dos estudos apontam que este trabalho deverá começar mais cedo, ainda na etapa pré-escolar - 3-6 anos de idade - (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000), uma vez que são comuns os comportamentos exploratórios, do seu corpo e do corpo do outro, potenciados pela curiosidade normal desta fase do desenvolvimento da infância, pela sua descoberta e pela construção da sua identidade.

As crianças em idade pré-escolar, apresentam um desenvolvimento rápido, em que se destacam a aquisição da linguagem e a formação da personalidade (Meltem, Latife & Akhan, 2015), apresentando capacidade para reconhecerem a sua identidade e género, já a partir dos 2 anos. O instituto holandês Rutgers WPF, apresenta actividades que convidam as crianças a pensarem e a falarem sobre o tipo de intimidade, sobre o que as faz sentirem-se bem ou não, e a participarem em actividades sobre consciência do seu corpo de forma adequada à sua idade em que se discute o que sentem e pensam, tornando-as verdadeiramente participativas. O



principal objectivo desta abordagem compreensiva é apoiar as crianças e os jovens a enfrentarem e lidarem com tudo o que os rodeia, para que aprendam a defender-se e proteger-se desde cedo.

Ainda que os modelos compreensivos pareçam mais abrangentes, a literatura aponta ainda para a abordagem de temas que traduzem a visão biológica da sexualidade como são exemplo: o conhecimento do corpo, a identidade e as diferenças de género, a origem dos bebés, e o nascimento.

A temática da igualdade de género, por exemplo, é uma variável que vai ao encontro dos objectivos da educação sexual compreensiva, uma vez que permite trabalhar desde cedo a questão da desmistificação dos papéis de género que condicionam e influenciam as potencialidades da criança, bem como a forma como mais tarde se irá desenvolver e comportar. No entanto, os temas do corpo - origem, nascimento e relacionamento - não devem ser colocados de lado, apenas devem ser enriquecidos na sua abordagem. Uma abordagem mais tardia não irá incidir na prevenção destes estereótipos.

Um dos grandes obstáculos à implementação dos programas de educação sexual reside no facto, apontado ao longo da revisão da literatura, de o conceito "sexualidade" ainda estar conotado com a prática sexual, com a genitalidade.

Perante as mudanças e as novas directrizes, interessa conhecer os principais intervenientes e, desse conhecimento, traçar intervenções adequadas que suplantem as necessidades das crianças, dos pais/família e educadores.

Não existem muitos estudos sobre o conhecimento que as crianças desta idade têm da sexualidade. Tal facto



deve-se essencialmente à crença que as crianças são assexuadas e que não têm maturidade ou entendimento para compreender estes temas.

A maior parte dos estudos que abordam o conhecimento das crianças em idade pré-escolar, têm como objectivo determinar se o conhecimento que têm é susceptível de as proteger, focando-se na temática da prevenção da violência/abuso sexual, (Kenny & Wurtele, 2008). Estas investigações concluem ser fundamental que meninos e meninas aprendam a proteger o seu corpo, em especial as partes íntimas, identificando-as e defendendo-as. No entanto, os resultados revelam que a maior parte das crianças, não identifica correctamente as suas partes íntimas e respectiva estrutura, ao contrário de outras partes do corpo (Kenny & Wurtele, 2008). Os pais parecem abordar as questões do corpo humano, mas parecem continuar a evitar os genitais, não ensinando, por exemplo, os seus nomes correctos. Estes resultados vão ao encontro de outras investigações que datam do início da década de 1990, o que faz prever não existirem grandes alterações sobre a forma como as crianças têm sido educadas em relação ao corpo.

O desconhecimento das crianças estende-se ainda a outras temáticas da sexualidade, de que são exemplo a origem dos bebés, o nascimento, a diferença do sexo de meninos e de meninas, e comportamentos sexuais, variáveis referenciadas como a base de anteriores programas de educação sexual que continuam a não ser aprendidas pelas crianças. Tendo em conta as novas orientações na área da educação para a saúde e os resultados que evidenciam a continuidade do



desconhecimento, o que poderá estar a comprometer este conhecimento considerado tão importante?

Para a maior parte dos educadores parece ainda ser imprudente a abordagem destes temas com crianças em idade pré-escolar. Goldman (2008) referenciou um conjunto de objeções que têm perdurado nas últimas décadas e que constituem um obstáculo à educação sexual na infância. Das principais objeções destaca o facto de as famílias considerarem que a educação sexual deverá ser feita no seio da família, o facto de esta poder potenciar comportamentos sexuais precoces e violar os valores das famílias (Goldman, 2008). Estas objeções são comuns à maior parte dos estudos que têm como principal objectivo compreender as limitações e os constrangimentos dos pais. Ao mesmo tempo, a autora destaca os principais factores que devem potenciar a educação sexual na infância referindo a maturidade precoce dos jovens; a ausência de informação por parte dos pais em casa; a mercantilização do sexo nas sociedades modernas e o facto de constituir um direito do qual não se podem privar as crianças.

Sabendo da sua importância e pertinência para o desenvolvimento infantil é importante que se desconstrua a quem pertence a responsabilidade de educar as crianças nestas temáticas complexas.

A maior parte dos estudos refere a importância de ambos os agentes neste processo: a família como principal educador, e; a escola como espaço neutro de consolidação do conhecimento. Para Wurtele e colaboradores (2008), as crianças aprendem com mais facilidade se se juntarem para



uma educação mais assertiva que se poderá complementar. No entanto, a literatura refere inúmeras dificuldades por parte dos pais/família na comunicação com os filhos sobre as temáticas da sexualidade (Byers & Weadver, 2008), em que a vergonha e o desconhecimento surgem como obstáculos à comunicação entre pais e filhos. Por outro lado, os filhos também parecem não sentir muito conforto na abordagem feita pelos pais; na adolescência, por exemplo, revelam ter pouco à-vontade para abordar temas de sexualidade com os seus pais, preferindo fazê-lo com alguém externo à família (Byers & Weadver, 2008), grupo em que se poderão incluir professores ou técnicos de saúde. Quando questionados, os jovens não se recordam de, durante a infância, terem tido contacto com as temáticas da sexualidade por parte dos pais (Byers & Weadver, 2008).

A literatura aponta para algumas variáveis que podem influenciar a forma como os pais comunicam com os seus filhos e que podem ser úteis para futuras investigações ou programas de intervenção que incluam estes educadores.

Verificou-se que os pais que receberam mais informação sobre sexualidade, na sua infância, estão mais despertos para o tema e poderão comunicar com mais facilidade com os filhos, e o mesmo foi observado nos que receberam ou participaram em acções de formação na área (Byers & Weadver, 2008). A educação sexual recebida pelos pais parece assim influenciar a forma como estes comunicam com os seus filhos mesmo que os pais desejem fazer melhor. Assim, segundo Byers & Weadver (2008), os pais parecem



educar os seus filhos de acordo com a forma como também foram educados.

Os pais que identificaram sentir mais necessidade de ter recebido mais informação sobre saúde sexual, apresentaram mais iniciativa na abordagem dos temas com os filhos, tendo valorizado também a importância da educação na escola, para a saúde sexual dos filhos (Byers & Weadver, 2008).

De acordo com as conclusões de Byers & Weadver, (2008), os pais com filhos mais pequenos apresentam mais dificuldades em comunicar com estes, referindo dificuldade em determinar a idade certa para discutir certos temas com as crianças, principalmente antes da adolescência, havendo diferenças no comportamento comunicacional dos pais em função das diferentes idades dos filhos, o que parece não garantir, para todas as crianças, a mesma promoção para a saúde sexual, ficando as crianças mais novas com menos acesso à informação e, logo, mais desprotegidas. Os pais parecem abordar com mais facilidade questões sobre diferenças genitais e nascimento, referindo sentir dificuldade de abordar temáticas como a relação sexual, e o abuso sexual são apontados como temas mais difíceis (Brilleslijper-Kater & Baartman, 2000).

Parecem existir diferenças significativas sobre quem comunica mais com os filhos sobre estas temáticas, em que as mães parecem ter um papel mais activo no esclarecimento das crianças, ainda que se tenha verificado durante a revisão da literatura que estas abordam com mais facilidade os temas com os meninos do que com as meninas (Neira & Hermida,



2014), e que com estas abordam temas diferentes com o objectivo de as proteger da violência sexual, por as considerarem mais vulneráveis.

Esta abordagem diferenciada em relação ao género pode potenciar a exposição ao risco por parte dos meninos, uma vez que parecem não receber a informação da mesma forma. Outro dado constatado é o facto de as crianças, meninos e meninas, terem mais conhecimento da estrutura peniana, do que da vulva, ou da vagina (Kenny & Wurtele, 2008), o que vai de encontro ao facto anterior.

É evidente ao longo da revisão da literatura que os pais não estão preparados para abordar com os filhos estas temáticas, quer por não se sentirem confortáveis, quer por não valorizarem a importância que esta comunicação pode ter para o desenvolvimento e protecção da criança. Talvez este facto justifique que a maior parte das amostras de pais não se oponha à educação sexual na escola. No entanto, querem ser agentes activos neste processo e garantir que os temas são adequados à idade das crianças.

Em relação aos educadores/professores, estes têm uma função importante porque desempenham um papel essencial relativamente à educação sexual, pelas trocas afectivas com as crianças, pela sua proximidade no quotidiano, e por serem modelos de comportamento para as crianças (Marques, Vilar & Forreta 2002).

O estudo realizado em Portugal por Anastácio (2007) aborda as concepções, obstáculos e argumentos dos professores em relação ao ensino dos conteúdos de educação sexual. Para a autora, os professores parecem ter dificuldade



em aceitar que esta se desenvolva com crianças mais pequenas, apresentando maior concordância no ensino secundário - durante a adolescência - por considerarem que já são sexualmente activas. No entanto, Milton (2003) citado por Anastácio (2007) defende que, independentemente de as crianças serem ou não sexualmente activas, têm o direito de ser informadas por um professor, referindo ainda a importância que esta informação tem para a sua capacitação e para decisões futuras mais responsáveis e mais seguras, concluindo que a ausência de esclarecimento perpétua as dúvidas das crianças, o que potenciará inibição e até alguns comportamentos com vista à satisfação da sua curiosidade.

Parece, assim, evidente a necessidade de investigar o conhecimento que as crianças em idade pré-escolar, os pais e os educadores têm sobre a sexualidade na infância. A negação das manifestações sexuais da criança nesta fase importante do seu desenvolvimento coloca-as em risco em relação à violência sexual e de género que tanto preocupam quem educa. Parece importante que se conheça o que sabem realmente as crianças em idade pré-escolar para que futuramente se possam perspectivar propostas de programas de educação sexual que incluam desde cedo estas crianças promovendo desta forma a sua saúde e felicidade.

Os conceitos propostos pela educação sexual compreensiva podem ser facilmente trabalhados com crianças a partir dos 4 anos, pelo que a capacitação - própria, e dos que consigo interagem - parece ser prioritária, tendo em conta os desafios e as mudanças da sociedade, pelo que urge o levantamento das suas necessidades.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anastácio, Z. (2007). Educação Sexual no 1ºCEB: Concepções, Obstáculos e Argumentos dos Professores para a sua (não) Consecução. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.

Byers, S.; Sears H, Weadver. A.(2008). Parents' Reports of Sexual Communication with Children in Kindergarten to Grade 8. *Journal of Marriage and Family* 70 86–96

Brilleslijper-Kate Baartman E.M. (2000). What do Young Children Know About Sex? Research on the Sexual Knowledge of Children Between the Ages of 2 and 6 Years. *Child Abuse Review* Vol. 9: 166–182

Costa; E.R., Venâncio, C. (2015). Investigando a sexualidade infantil a partir do relato de educadores. *Revista (Sorocaba)*, vol.1, n.3, set.-dez. 2015, p. 130-142 ISSN:2446-6220

European Expert Group on Sexuality Education. Sexuality Education-what is it?
2.URL:<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14681811.2015.1100599?needAccess=true>

Goldman, R., & Goldman J.D.G. (1982). *Children's sexual thinking*. London: Routledge & Kegan Paul.

Goldman, J. (2008). Responding to parental objections to school sexuality education: a selection of 12 objections. *Sex Education* Vol. 8, No. 4, p.415–438

Meltem K., Latife U., Akhan T. (2015). The sexual development and Education of preschool children: knowledge and opinions from doctors and nurses. *Sexuality and Disability*. June 2015, Volume 33, Issue 2, pp 207-221

Marques, A. M., Vilar, D., Forreta, F. (2002). *Os Afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar-Um guia para educadores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.

Neira. A., Hermida M. (2014). *Educación sexual para mi hijo e hija de preescolar (3-5 años)? Percepciones de padres y madres de familia*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 18(3) SETIEMBRE-DICIEMBRE, 2014: 91-110

Volbert, R. (2000). Sexual Knowledge of Preschool Children. *Journal of Psychology & Human Sexuality*. Vol. 12, No. 1/2, 2000, pp. 5-26.

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 06

DIZ-ME COMO ENSINAS, DIR-TE-EI COMO SÃO OS TEUS ALUNOS! O ESTILO VISUAL NO ENSINO

CÉLIA BELIM

PORTUGAL



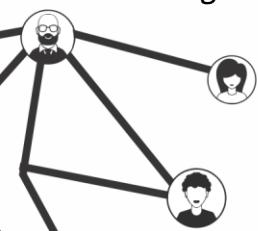
DIZ-ME COMO ENSINAS, DIR-TE-EI COMO SÃO OS TEUS ALUNOS! O ESTILO VISUAL NO ENSINO

Célia Belim



Ensinar é o coração da escola. É um processo dialógico e ativo no qual participam educador e educando e em que o educador atua como facilitador e como apoio do educando, possibilitando-lhe a construção do seu saber e a percepção crítica da realidade que o envolve (Vasconcelos & Brito, 2006, p. 97). Neste processo dialógico, as imagens podem ser facilitadoras da construção do conhecimento.

O primado do olhar e a ideia de que os produtos culturais nunca usaram tanto a visão como o seu sentido prioritário de exteriorização não podem ser ignorados pela pedagogia. Termos, como “viragem visual” (Jay, 2002), “ocularcentrismo” (Jay, 1988), “centralidade do olhar” (Jenks, 1995), “viragem pictórica” (Mitchell, 1994), “mediapaisagens” (Appadurai (1996) e “ideopaisagens” (Appadurai (1996), traduzem a cultura visual que nos envolve. Ver pode estimular ainda mais a imaginação. Hume considerava que as imagens evocadas pela mente são “desmaiadas”, mais frágeis e não com uma vitalidade tão altaneira como as diretamente provenientes da percepção (Botros, 2006, p. 120; Flage, 1990, p. 170). Estas sim avivam, mais fortemente, os estímulos da imaginação.





Face a estas constatações, este capítulo, assente numa revisão da literatura, compromete-se a refletir sobre o estilo pedagógico visual, discutindo o seu potencial, forças e fraquezas. Uma comparação entre a imagem e a palavra é feita, de modo a se perceber o alcance e utilidade de cada recurso. Também são propostas práticas visuais com efeitos no êxito escolar.

Teoricamente, são convocadas a teoria da codificação dual (TCD), de Paivio (1990), e a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia (TCAM), de Mayer (2001). Ambas reconhecem o contexto visual e as virtudes da articulação entre palavra e imagem, entre oralidade e visualidade.

O capítulo compõe-se de cinco pontos. Inicia-se com um ponto sobre dizer o visível e/ou ver o dizível, em que se reflete sobre os contributos pedagógicos da palavra e da imagem e as teorias afetas. O ponto seguinte versa sobre o estilo visual, em que se aborda o professor visual e os métodos de aprendizagem visual. Outro ponto dedica-se a mostrar a transversalidade e o alcance da solução visual. O quarto ponto oferece uma reflexão sobre o visual e o seu verso e reverso. O último ponto reúne propostas de ensino visual.

DIZER O VISÍVEL E/OU VER O DIZÍVEL: CONTRIBUTOS PARA O ENSINO

Por a educação visar transmitir conhecimentos e cultura, é incontornável que as questões educacionais imbriquem na história da cultura e na forma como esta pode ser transmitida e delegada. Sabe-se que a história da cultura é,



em parte, a história de uma contenda prolongada entre palavras e imagens – a jeito de um duelo de titãs – com valor semiológico identitário e fronteiriço, em que cada classe de signos ou tipo de representação externa (RE) reivindica certos direitos de propriedade sobre a representação do real.

Os psicólogos cognitivos usam o termo “representação externa” (RE) para se referir à retratação de fenómenos do mundo exterior, distinguindo-se da representação interna, que é um arquétipo da mente. As representações externas (RE) permitem a construção de modelos mentais significativos, possibilitando a visualização, integração e compreensão de conceitos (Schönborn & Anderson, 2006), essenciais na aprendizagem.

Por que temos a compulsão para conceber a relação entre palavras e imagens visuais em termos políticos, como uma luta por um território, uma disputa de ideologias? (Mitchell, 1986, p. 43). Mitchell (1994) esclarece que a questão a colocar não se prende com: “qual a diferença ou similaridade entre as palavras e as imagens?” (p. 91). E sim: “que diferença fazem as dissemelhanças e as similaridades?” Ou seja: “Por que importa que as palavras e as imagens estejam justapostas, misturadas ou separadas?” (1994, p. 91). Qual a importância da sua combinação? Qual o contributo da multimodalidade? Este questionamento importa no debate pedagógico, atendendo a que atualmente os modos semióticos, além da língua, são entendidos como “completamente hábeis para servir de representação e comunicação” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 46). Lembramo-nos, neste contexto, dos trabalhos sócio-semióticos, que se interessam pelos significados em todas as suas formas (significantes), da abordagem da multimodalidade (Kress & van Leeuwen, 2001, 2006; Kress, 2010).



Palavra *versus* imagem

Qual vence o jogo de representação do real e de melhor veículo de transmissão do conhecimento: a palavra ou a imagem? A palavra é a “luz do mundo” (Feuerbach, 1843/1854, p. 77), guia para a verdade, desvela os mistérios, revela o invisível, faz presente o passado e o futuro, define o infinito, perpetua o transitório. Todo o poder é concedido à palavra (1854, p. 77). “O artifício mais poderoso que o homem conhece”, vocifera Eco (2009, p. 154). Ao inventar a escrita, o Homem conceptualiza e afastou-se mais do mundo, quando queria, afinal, aproximar-se. A crise dos textos significa, assim, o “naufrágio da História toda” que é, estritamente, o processo de recodificação de imagens em conceitos (Flusser, 1998, pp. 30-31). Entre os gregos, a palavra pode ser, concomitante e antiteticamente, paliativo para as catastrofes culturais e artifício que calcula, desvia e engana (Martins, 2002, p. 3).

Numa defesa de que a visão afeta mais o sujeito do que a verbalização, Wunenburguer (1997) explica que esta “necessita de uma aprendizagem, uma descoberta progressiva e uma inibição do pathos”. Também o poeta visual Pontes (2010) esclarece que “[a] primeira leitura que fazemos do mundo, para o qual chegamos, é a do universo das imagens. Ver é um processo natural, ler é um aprendizado formal” (s.p.). Na mesma linha, Berger (2005) escreve que a vista chega antes das palavras: a criança olha e vê antes de falar (p. 9).

A imagem é “sempre a imagem de alguma coisa, com uma forma determinada, a imagem de algo concreto” (Fidalgo, s.d, p. 3). Valida-se de um cariz intuitivo e, assim, é uma representação particular. É esta a sua força, que não se encontra impressa nas palavras que designam, na linguagem



de Kant, conceitos, representações gerais. “O imagético é mais visceral que o textual que é convencionado” (Ferreira, Prior & Bogalheiro, s.d., p. 10). As imagens dão-nos formas, cores, texturas, dimensões, têm a capacidade ilustradora da realidade, enquanto a palavra tem uma relação arbitrária, convencional com o real, carecendo da aprendizagem de uma língua para que possa ser compreendida (Saussure, 1999, pp. 124-127).

O reforço frequente de uma mensagem por meio de gestos, vozes, indumentária e, em geral, de gestos teatrais, aclara Aristóteles (séc. IV a.C./2005), excita mais a piedade, pois, ao colocar diante dos nossos olhos o mal, faz com que este pareça mais próximo (1386a, p. 186). A imagem é diretamente absorvida pelos órgãos sensoriais, o que exponencia o seu poder persuasivo (Bordalo, 2009, p. 4).

Concepção diferente provem de Sartori (2000), que atenta que a imagem visual, gerando um estímulo, distancia-se da palavra, esta apetrechada de uma dimensão simbólica que toca o nervo cognitivo e espicaça a imaginação.

Imagen como palavra e palavra como imagen: troca de papéis

Na esfera do logocentrismo da imagem, o significado de quaisquer imagens icónicas depende necessariamente das palavras que as acompanham. As imagens, isoladamente, não são suficientes (Fidalgo, s.d., p. 6).

Afiança-se que a aliança entre palavra e imagem, substancializada em “*imagetexts*”, formas mistas que combinam texto e imagem (Mitchell, 1994, pp. 94-95, 1996,



pará. 21), é estrutural aos *media* e às artes, pelo que o ensino não pode ficar indiferente a esta combinação. Com rasgos revivalistas do que Barthes afiançara sobre a natureza transgénica linguística de todas as formas de expressão, Mitchell (1994) cataloga a era pictórica ou visual como uma era pós-linguística devido à sua imbricação com a linguagem verbal (p. 16).

Ao invés ou complementarmente, Pontes (2010) assevera que a palavra, por si mesma, é plástica e visual, é um signo que implora por uma interpretação. A sua plasticidade e compreensão só são, assim, possíveis na conjugação com a imagem. Lembramo-nos dos ensinamentos de Saussure sobre o signo linguístico como união entre imagem sensível e imagem mental, ambas carregando corporeidade, tangibilidade. Babo (2005) confirma, também, que o não verbal e o verbal confluem no seio da função imaginante da linguagem (p. 108). A *retórica da imagem* está presente desde os primeiros textos retóricos na medida em que o texto oralizado precisava de espoletar um dar a ver, recorrendo à imaginação (Ferreira, Prior & Bagalheiro, s.d., p. 6). Podemos sintetizar uma assunção sobre a dialéctica imagética: “Toda a expressão remete para um conteúdo de dimensão imagética” (Babo, 2005, p. 110). Portanto, qualquer conteúdo, desde que suportado num código, convoca uma imagem mental.

Expondo também o “poder misterioso” das palavras, que aludem a imagens potenciadas para impressionar as massas, Le Bon (2013) explica que nem todas as palavras portam o dom de evocar imagens; é que, após a evocação, elas desgastam-se e não geram centelha na mente (pp. 52-53).



Palavra e imagem: o que revela a teoria?

O ensino deve considerar a variedade de modos de representação e de comunicação existentes, de modo a verter a sua combinação no êxito escolar. A inclusão da abordagem da multimodalidade nos estilos pedagógicos assume uma resposta à era atual, em que professores e alunos interagem no mundo moderno, que é multimodal e multimédia.

Neste sentido, Paivio (1990) propõe que o desempenho na memória e em outras tarefas cognitivas seja mediado não apenas por processos linguísticos, como também por um modelo distinto de imagens não verbais do pensamento. Esta proposta materializa-se na teoria da codificação dual (TCD), de Paivio (1990), que pressupõe que a transmissão de informação ocorre mais efetivamente, quando são utilizados os canais verbal e visual. Ambos os canais organizam a informação em conhecimentos para a ação, armazenamento e recuperação posterior.

A percepção de textos e de imagens ocorre por via dos olhos. Contudo, após a entrada pelo sistema perceptivo, os textos são transferidos para o canal verbal e as imagens para o canal pictórico. Esta teoria assume que há pelo menos dois canais especializados no processo informativo. Cada um é um subsistema separado e integrado, que pode funcionar de forma mais ou menos independente (Paivio, 1990, p. 57). Um canal seria responsável pelo processamento da informação não verbal (objetos, eventos e imagens), o outro processaria a informação verbal (texto impresso ou falado). Cada um pode ser mais conveniente para transmitir certas nuances. Mas, quando são usados ambos os canais, todas as nuances de



determinada ideia serão transmitidas, o que otimiza o efeito cognitivo. Pois, por um lado, há uma potencialização da capacidade de transmissão e, por outro, a facilitação da possibilidade de recuperar a informação. O aprendiz recebe a ideia com várias nuances, pelo que a construção do seu conhecimento torna-se mais rica e mais inclusiva. Assim, comprehende-se que as informações armazenadas através dos dois canais sejam mais facilmente lembradas do que as armazenadas num único.

Reconhecendo a utilidade da dimensão multimédia, Mayer (2001) propõe a teoria cognitiva da aprendizagem multimédia (TCAM), fundamentada na teoria da carga cognitiva, e advoga que o princípio multimédia pode contribuir para uma aprendizagem mais profunda, desde que tenha sido planeada atendendo à conjugação entre texto e imagem.

Segundo Mayer (2001), para que o processo de ensino-aprendizagem, mediado por materiais multimédia seja bem sucedido, as informações obtidas a partir de palavras e imagens requerem do aprendiz cinco processos cognitivos:

- 1** Selecionar as palavras significativas para o processamento na memória operacional verbal;
- 2** Selecionar imagens relevantes para o processamento na memória operacional visual;
- 3** Organizar as palavras selecionadas num modelo verbal;
- 4** Organizar as imagens selecionadas num modelo visual;
- 5** Integrar as representações verbais e visuais com um conhecimento prévio.



Mayer (2001) explica que as informações são captadas pela memória sensorial por via dos olhos (palavras e imagens) e ouvidos (palavras). Depois são processadas visual e auditivamente e selecionadas. Na memória de curto prazo, há uma organização entre as palavras e as imagens, compondo os modelos verbal e pictorial. Mayer (2001) propõe 7 princípios da aprendizagem multimédia:

- a)** Princípio de representação multimédia: os alunos aprendem melhor quando há combinação de palavras e imagens, do que somente palavras, devendo a informação gráfica ser relevante para a verbal;
- b)** Princípio de proximidade espacial: quando texto e imagem estão próximos geograficamente e integrados, o leitor não precisa de usar os seus recursos cognitivos para uma busca visual na página ou em páginas distantes, facilitando o armazenamento de informações na memória operacional e a conexão mental;
- c)** Princípio da proximidade temporal: quando a apresentação de palavras e imagens ocorre simultaneamente em vez de sucessivamente;
- d)** Princípio das diferenças individuais: os outros princípios multimédia dependem das diferenças individuais sobre o conhecimento prévio e a capacidade espacial. Assim, estudantes, com um maior nível de conhecimento prévio sobre um certo assunto e com maior grau de orientação espacial, tendem a gerar as suas próprias imagens mentais e a beneficiar mais do contacto com vários meios;



- e)** Princípio da coerência: quando imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos. Quanto mais simples e objetiva for a apresentação do conteúdo, mais facilidade terá a memória;
- f)** Princípio da redundância: qualquer situação multimédia em que aprender a partir de uma animação ou ilustração e narração é superior do que a partir da combinação entre texto impresso e narrado (p. 153). A ocorrência de repetições excessivas de informação em apresentações multimédia gera uma sobrecarga cognitiva;

Princípios da modalidade: quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito. Os alunos aprendem melhor quando as palavras, integradas numa mensagem multimédia, são ditas em vez de escritas (p. 134).

O ESTILO VISUAL

O estilo visual, ou pedagogias de imagens ou da visualidade (Cunha, 2007), é uma prática pedagógica que atende aos preceitos da cultura visual e que se destina a uma aprendizagem visual, à “assimilação de conteúdos a partir de formatos visuais” (Raiyn, 2016, p. 115), como imagens, diagramas, gráficos, cronogramas, filmes e demonstrações. Este tipo de aprendizagem associa-se à “literacia visual” ou “alfabetização visual”, podendo ser entendida como a capacidade em compreender, produzir e usar imagens, objetos e ações visíveis culturalmente significativos (Felten, 2008).



“Alfabetização visual”, segundo Santaella (2012), significa desmembrar a imagem aspecto a aspecto, “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (p. 10). Este tipo de alfabetização deve ser feito paralelamente à alfabetização verbal.

O imaginário do receptor – atento aos detalhes multimodos do mundo visual – permite a decifração e compreensão do mundo, a assimilação de conhecimentos, a construção de ideias, de outros *mundos*, consoante o aticamento da sua “alfabetização visual”.

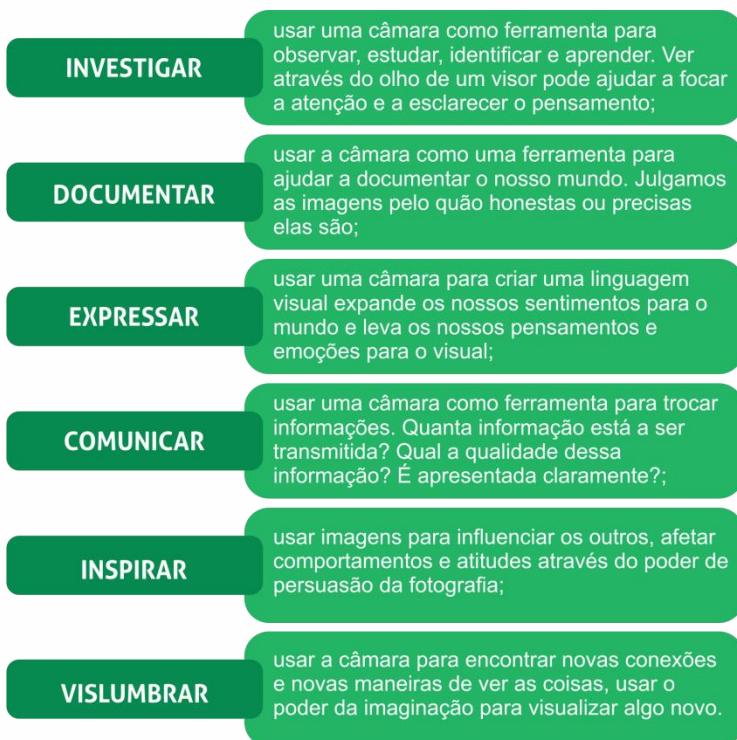
Um professor visual é aquele que (Gangwer, 2016):

(1)abraça e modela a alfabetização visual de espectro total: comprehende os efeitos da estimulação visual sobre o desenvolvimento do cérebro e utiliza imagens visuais para otimizar a aprendizagem, incentivaativamente os alunos a decodificar imagens estáticas, como fotográficas ou de imprensa, e imagens em movimento, como televisivas, videográficas, filmicas; explora com os alunos os sinais e símbolos da arte e dos *media* visuais, incentiva os alunos a codificar ou a criar imagens estáticas eficazes através da compreensão da fotografia e da comunicação visual.

(2)evita experiências passivas de aprendizagem, unindo o “ver” e o “fazer” e orientando projetos, atividades e tecnologias apropriados: cria planos de aula e atividades que refletem os seis “métodos de aprendizagem visual” (ver Fig. 7):



Figura 7. Métodos de aprendizagem visual



Fonte: Adaptado de Gangwer, 2016.

(3)utiliza tecnologias gráficas e ricas em imagens no seu ensino: é proficiente nos conceitos básicos de criação de imagem contemporânea, manipulação digital de imagem, reprodução e armazenamento eletrónico de imagem; entende as vantagens e desvantagens de várias tecnologias visuais e usa-as apropriadamente.



O professor deve providenciar instrumentos e materiais apropriados de aprendizagem, de modo a que os estudantes criem as suas próprias mensagens visuais (Gangwer, 2015). As literacias visuais e digitais, ligadas a computadores, materiais audiovisuais e multimédia, exigem diferentes competências (Gangwer, 2015), que devem ser estimuladas.

Vários recursos audiovisuais permanecem ao serviço do professor. Sendo educacional o propósito, os recursos devem ser fáceis de manusear e o professor deve saber usá-los (Mialaret, 1966, p. 192). A utilização de material audiovisual em sala de aula requere o conhecimento sobre as suas implicações psicológicas. Usar uma técnica educacional apropriadamente significa despertar o maior número possível de reações positivas no aluno, eliminando as reações negativas ou traumáticas (Mialaret, 1966, p. 193).

A TRANSVERSALIDADE DA SOLUÇÃO VISUAL

O modelo visual de ensino tem surtido resultados na aprendizagem de vários tipos de conhecimento (simples e complexo), de ciências ou disciplinas (e.g. matemática, química, línguas), de tipos de alunos (e.g. surdos, alunos provindos de várias faixas etárias).

Presmeg (2006) estuda as tendências de pesquisa sobre a visualização no ensino e na aprendizagem da matemática, considerando os trabalhos apresentados nos encontros anuais e internacionais do Grupo de Psicologia da Educação Matemática (Psychology of Mathematics Education –



PME). Apura que a génesis destes estudos remonta ao fim da década de 1970 e que estes estudos pioneiros assumem uma natureza qualitativa e quantitativa sobre a percepção visual e o pensamento matemático dos seres humanos. Nos anos de 1990, havendo já um reconhecimento do contributo da visualização pela educação matemática, alguns estudos enredam-se na discussão de aspetos associados ao desenvolvimento curricular e à eficácia da visualização para a aprendizagem matemática (e.g. relutância aparente de estudantes para visualizar em matemática; diferenças de género na visualização matemática; modo como os matemáticos usam imagens na produção de conhecimento). Uma tendência fortemente observada liga-se à incorporação de aspetos afetivos e cognitivos, na base da visualização, nos processos de resolução de problemas matemáticos. A década de 2000 passa a considerar aspetos semióticos e teóricos acerca da visualização. A tendência atual assenta no reconhecimento do poder da visualização para a educação matemática. Também no ensino da química, Johnstone (1993) verifica que o apoio em recursos visuais permite melhorar a compreensão dos fenómenos químicos.

Silva (2011) conduz um projeto de intervenção com alunos brasileiros do ensino médio na disciplina de artes, intentando apurar os recursos didáticos eficazes em artes visuais. Mostrando pinturas como *Guernica*, de Picasso, e *Grito*, de Much, observa a dificuldade dos alunos em se expressar diante de uma obra, impregnada de signos e símbolos visuais e com "códigos escondidos", face à sua familiarização com imagens mediáticas, que trazem um pensamento pronto (p.



123). Conclui que o ensino da arte voltado para o quotidiano dos alunos enriquece o aprendiz e fortalece os seus significados (p. 126) e que a arte é um tipo de narrativa que discorre sobre o ser humano, sintetiza visões do mundo de cada época e cultura e que o acesso às suas múltiplas diversidades amplia as possibilidades percetivas dos alunos em relação à arte e que, quando o educador convoca temas globais, é porque assume que os estudantes são consumidores da sua própria cultura (p. 127).

Fischer e Kipper (2015), num estudo prático que envolveu observação, entrevista e aulas práticas com os participantes da pesquisa (p. 5), também observam que a aprendizagem de um terceiro idioma por alunos surdos pode ser facilitada pelo uso de recursos visuais (pp. 12-13). A aula sem recursos visuais é percecionada como “bastante monótona e cansativa para os alunos” e a com recursos visuais reúne “maior animação” (p. 10), sendo facilitadora da aprendizagem.

VISUAL: VERSO E REVERSO DA MOEDA

A aprendizagem visual oferece melhores resultados do que os modelos clássicos de ensino, mais passivos e assentes na oralidade? Qual o papel da escola ao se apropriar do discurso imagético e submetê-lo ao discurso pedagógico? Os recursos visuais ampliam ou reduzem a imaginação? Podem fomentar estereótipos? São redutores, formando estereótipos na representação ocorrida em contexto escolar? Por exemplo,



quando representar um grupo qual a foto a escolher? Quem escolher para representar o grupo e dar-lhe um rosto?

Raiyn (2016) atesta que a aprendizagem visual conquista melhores resultados do que a clássica e que, nas escolas primárias e secundárias, os efeitos da aprendizagem visual no desenvolvimento das competências de pensamento de alta ordem ("higher-order thinking" – HOT) são significativos (p. 120). Bobek e Tversky (2016), suportando-se em dois experimentos, observam que as explicações visuais seriam mais eficazes do que as explicações verbais, porque incentivam a integralidade e a coerência, são mais explícitas e tipicamente multimodais. Apuram que parte da eficácia das explicações visuais reside na sua capacidade de representação e de comunicação mais direta do que a língua. Uma das maneiras de ensinar o pensamento crítico é começar com a imagem imóvel (Cheung & Jhaveri, 2014). Portanto, a aprendizagem visual ajuda os estudantes a pensarem criticamente. Também, no estudo conduzido por Mayer, Bove, Bryman, Mars e Tapangco (1996), os estudantes, apetrechados com ilustrações, estavam melhor capacitados para resolver problemas associados aos materiais de aprendizagem do que os alunos com texto apenas. Na abordagem experimental de Stoltz, Blignaut e Venter (2001), sobre a satisfação de alunos com sumários visuais, 69,6% referem que os diagramas visuais os munem de uma perspetiva mais ampla do curso e que aprenderam novas formas de ordenar fatos e informações.

Vários estudos revelam que 75% de toda a informação processada pelo cérebro é derivada de formatos visuais e que os estudantes se lembram melhor da informação quando esta



é representada visual e verbalmente (Raiyn, 2016, p. 115). Também na abordagem de Plass, Chun, Mayer e Leutner (1998) a 103 alunos falantes de inglês que estavam a estudar alemão, em que se lhes lia uma história em combinação com a sua representação visual, notou-se um domínio maior de compreensão. Contudo, no seu estudo experimental, Mayer, Heiser e Lonn (2001) aferem que acrescentar texto excessivo a materiais de aprendizagem visual pode sobrecarregar o canal de processamento da informação visual, dispersando a atenção dos alunos entre as duas fontes, o que resulta numa menor eficácia.

Clarke, Flaherty e Yankey (2006) apuram que 23 dos 31 estudantes universitários que frequentaram aulas de marketing reagiram positivamente a recursos visuais, preferindo aprender através destes, quatro negativamente e os restantes quatro relataram sentimentos misturados. Entre os comentários positivos, encontram-se: permitir “ver” as relações entre os conteúdos, organizá-los e rever rapidamente a discussão de toda a turma. Entre as críticas, incluem-se o caráter “desnecessário” dos resumos visuais e um acrescento à carga de trabalho dos alunos. Na linha da preferência pelo estilo visual, Adkins e Brown-Syed (2002) aplicaram um questionário a alunos sobre estilos pedagógicos e identificaram também uma preferência pela aprendizagem visual: visualmente, 44% eram marcadamente orientados e 8% levemente. Inclusivamente, argumenta-se que a introdução planeada da literacia visual no novo currículo do ensino secundário em Hong Kong pode “desempenhar um papel crucial”, ao possibilitar aos alunos pensar de modo crítico e



criativo (Cheung & Jhaveri, 2014). Contudo, criar explicações visuais parece ser uma solução pedagógica subutilizada no apoio à compreensão dos alunos sobre processos dinâmicos (Bobek & Tversky, 2016).

Os recursos visuais lançam desafios ao professor, que deve ponderar conscientemente sobre as imagens a usar. A seleção de uma imagem, de pendor fotográfico, para representar, por exemplo, um grupo social, um fenômeno, um acontecimento, um período histórico, pode ser redutora ou subrepresentativa. E, estando o receptor em fase de aprendizagem, pode associar mentalmente a realidade – o objeto pedagógico – a uma representação parcelar ou deturpada. Wiles (2016), por exemplo, no âmbito do ensino de biologia molecular, avisa que os alunos precisam de ser lembrados de que existem mais moléculas específicas na célula do que as ilustradas (p. 338). Neste sentido, Cunha (1999) adverte que as crianças, desde muito cedo, incorporam estereótipos e deixam de construir as suas próprias imagens, passando a reproduzir e a consumir as imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (pp. 10-11). É pertinente lançar a pergunta: O que fazem os professores para provocar a ampliação do reportório visual dos alunos?

Também uma imagem, por reunir informação diversa (e.g. cores, ângulo, plano, enquadramento, personagens, cenário), tem potencial polissémico, podendo conduzir o estudante a uma dispersão ineficaz de significados. O encontro *ideal* do significante (recursos visuais) a um só significado, de modo a brotar a monossemia, é utópico. Tal explica-se pelo termo “pseudo-interpretante final”. O



interpretante ou significado está sempre em progresso num processo evolutivo *hemorrágico*, pois cada um de nós – intérpretes particulares, apenas capazes de produzir significados dinâmicos singulares, falíveis e provisórios – não está em condições de afirmar que um significado já tenha esgotado todas as possibilidades interpretativas de um signo, *sagrando-se no seu ponto final*.

Ainda, no processo de análise da imagem e apoiando-nos em Joly (2008, pp. 45-51), os estudantes podem deparar-se com algumas reticências: (1) O que dizer de uma mensagem que, precisamente devido à sua semelhança, parece “naturalmente” legível?: A imagem como linguagem universal; (2) “O autor [ou utilizador, o professor] quis dizer tudo isso?”; (3) A análise não deformaria a imagem artística, visto que a arte é da ordem afetiva e não intelectual?.

(1) Entender a imagem como linguagem universal enferma da insciência, muitas vezes, entre percepção e análise. Pois reconhecer um motivo ou objeto não significa que se perceba o seu sentido, que se conheça o contexto interno em que foi criado. A tarefa do aluno, enquanto analista, consiste em decifrar as significações por detrás da naturalidade aparente das mensagens visuais/imagens. Pode-se dizer que o contexto é a moldura de um recurso – neste caso pedagógico – de qualquer índole. A análise deve considerar que há um autor, um sujeito, com uma identidade social e histórica da qual não se consegue desnudar e que transporta para o discurso.



(2)Uma imagem é uma produção consciente e inconsciente de um sujeito. Nas palavras de Eco (1980), "esses discursos ocultos desempenham um papel fundamental na produção de certos objectos discursivos e, em tal sentido, constituem lugar privilegiado onde transparecem certos mecanismos ideológicos que funcionam na produção" (p. 122). O "dito" e o "não dito" devem ser lançados à decifração do aluno enquanto analista. O manifesto e o latente. Assim o explica Orlandi (2005), "o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)", enquanto "o subentendido depende do contexto. Não pode ser asseverado como necessariamente ligado ao dito" (p. 82).

O professor nem sempre domina toda a significação que a imagem que mostra ou cria produz num certo contexto. Analisar e interpretar uma imagem não consiste tão-só em encontrar uma mensagem preexistente, mas em compreender a significação que detém em certas circunstâncias (Joly, 2008, p. 48).

(3)A interrogação sobre se a arte é intocável deve-se ao preconceito de se achar que a arte, antiteticamente à ciência, é incubadora de um pensamento particular e subjetivo depauperado se traduzido em palavras.



PROPOSTAS DE ENSINO VISUAL

Há algumas propostas de ensino visual, que têm sido avançadas para otimizar os efeitos do estilo visual:

a) **Análise de figuras**, de Wiles (2016): esta técnica assenta em quatro fases – introdução, exame, discussão e resumo. Sumariamente, o professor faz uma apresentação breve ao material, os alunos são convidados a examinar de uma a três figuras e a conversar entre si sobre as informações. No fim, o professor resume a informação para a turma e explica os conceitos mais difíceis. Lidando com números ou conteúdos extremamente desafiadores, convém adicionar uma quinta fase: a revisão. Confrontados com uma figura desafiadora, os alunos teriam de rever o material após o conhecimento obtido com a explicação do professor.

Com a análise de figuras, os alunos desempenham competências de alfabetização visual, enquanto analisam figuras de livros didáticos e discutemativamente o conteúdo com os seus colegas. Quando as figuras são combinadas com explicações verbais, textuais ou orais, ocorre uma aprendizagem mais profunda. Quando essa comunicação verbal é mais “conversacional”, a aprendizagem também aumenta.

O professor pode usar uma variedade de técnicas de interpretação das figuras. Pode começar por identificar o tipo de figura (e.g. um gráfico, tabela ou gráfico representando os dados observados; um diagrama



representando uma resposta celular no nível molecular; ou uma micrografia eletrónica). Muitas vezes, a figura em si é o ponto de partida, em vez da sua legenda.

No caso dos gráficos, o professor orienta os alunos a examinar primeiro os eixos, depois a forma da curva e a sua relação com os eixos, seguindo-se uma interpretação do que significa para o saber em causa. Da mesma forma para tabelas, o professor orienta os alunos primeiro a ler os cabeçalhos de linha e de coluna, a identificar as unidades relatadas e, em seguida, a examinar os dados sob uma interpretação de relevância para a disciplina em questão.

b) Estratégia de aprendizagem visual, de Raiyn (2016):

inclui três componentes – professor, aluno e processo de aprendizagem. O professor seleciona a lição de cariz visual e as ferramentas necessárias, apresentando o material visual. Gera, depois, uma discussão entre os alunos, até que todos os objetivos sejam atingidos. No fim, o professor analisa, sumariza e avalia as competências de aprendizagem visual dos alunos (p. 117).

c) Dez diretrizes para ensinar e aprender visualmente, de Schönborn e Anderson (2006):

- 1) Tomar conhecimento das teorias atuais sobre como os indivíduos aprendem e visualizam RE: O construtivismo assume que o conhecimento e as imagens não podem ser transferidos, passiva e intactamente, do professor para o cérebro do aluno como uma cópia exata. Pois cada



estudante constrói ativamente o significado e os modelos mentais a partir do que ouve, vê e interpreta.

- 2)** Abordar os principais fatores que afetam a capacidade dos alunos de visualizar as RE, como: habilidade de raciocínio geral para interpretar, capacidade de raciocinar com (ler e compreender), capacidade de selecionar e recuperar os seus conhecimentos conceituais de relevância para as RE, compreensão ou falta dela sobre os conceitos de relevância para as RE.
- 3)** Reconhecer a importância de ter conhecimento de como ensinar recorrendo à visualização: os professores devem obter conhecimento factual sobre os fenómenos que irão abordar, assim como conhecimento de como ensinar cada tópico, conceito ou fenómeno. A natureza da abordagem de ensino depende do conteúdo pedagógico a ensinar.
- 4)** Tornar o conhecimento conceitual representado por imagens explícito aos alunos: os professores devem explicar e esclarecer os alunos sobre o conhecimento conceitual específico que a RE reúne.
- 5)** Confirmar o conhecimento sobre a linguagem visual que as RE conservam: o professor deve ter o cuidado de explicitar o simbolismo, convenções e códigos para que não sobrem dúvidas de que o estudante absorve corretamente o vocabulário visual.
- 6)** Sensibilizar os alunos sobre as limitações de cada RE: referir as limitações de uma RE deve ser atendido em ciências abstratas, como a bioquímica, de modo a evitar que os alunos pensem que a RE é uma cópia exata da



realidade, em vez de apenas uma representação parcial do fenómeno. Os alunos devem perceber que as representações são modelos limitados de um fenómeno particular, que pode variar na sua utilidade para promover a aprendizagem e a compreensão.

- 7)** Promover uma abordagem multi-representativa para a visualização das RE: a literatura sugere que os alunos devem ser estimulados a interpretar múltiplas representações do mesmo fenómeno e mesclar os seus modelos mentais de cada uma delas num modelo unificador da realidade.
- 8)** Capacitar os alunos com as habilidades necessárias para processar RE específicas: os alunos devem ser encorajados a lidar com todo o tipo de representações, incluindo as mais abstratas. Diferentes capacidades são convocadas para interpretar diferentes tipos de RE.
- 9)** Desenvolver as capacidades de processamento metacognitivo dos alunos: estes devem ser estimulados a “pensar sobre o seu próprio pensamento”. Os alunos devem auto-indagar-se: estou a interpretar corretamente o simbolismo nesta RE? Estou a entender o conhecimento ou conceito representado?
- 10)** Usar RE geradas pelos alunos para ajudá-los a visualizar fenómenos específicos: a investigação mostrou que a criação de recursos visuais pelos alunos é uma forma de melhorar a literacia visual científica. Planeando, construindo e refinando as suas representações, os alunos também melhoraram o processamento de outras



representações e são estimulados a se tornar pensadores metacognitivos mais competentes.

d) 18 dicas para o professor visual, de Gangwer (2015):

- 1)** Desafiar os papéis de professor, de aluno e de comunidade como pensadores, designers e inovadores criativos;
- 2)** Ensinar formação de personalidade, resolução de problemas, competências de pensamento crítico e aprendizagem de prática cooperativa;
- 3)** Lembrar-se de que os educadores são coreógrafos e facilitadores do processo de aprendizagem;
- 4)** Lembrar-se de que as ferramentas da tecnologia multimédia são elementos essenciais do sucesso escolar;
- 5)** Acreditar na integração de artes plásticas em todas as matérias e em todos os níveis;
- 6)** Integrar estratégias compatíveis com o cérebro e técnicas de mapeamento mental nas lições e nas estratégias de ensino;
- 7)** Ser um professor interdisciplinar e utilizar abordagens de ensino diferenciadas;
- 8)** Lembrar-se de que experiências, recursos e contatos interativos e estratégias de rede são ferramentas de capacitação;
- 9)** Permitir que os alunos influenciem as suas técnicas de ensino e as tecnologias educacionais que emprega;



- 10) Usar recursos visuais, como imagens e apresentações de computador;
- 11) Qualquer coisa que um aluno possa ver e manipular promove o ensino interativo;
- 12) Durante a leitura, não isolar a fonética. Assegurar a ênfase na abordagem da visão;
- 13) Praticar a configuração da palavra durante a sua soletração. Por exemplo, se desenhar uma linha em torno das letras na palavra “cama”, tente que a linha assuma a forma de uma cama real;
- 14) Tentar evitar a memorização mecânica. Exercer estratégias conceituais e indutivas;
- 15) Vincar a criatividade, o pensamento visual crítico e o exercício da imaginação;
- 16) Encorajar os alunos a esboçar representações visuais do que está a ser ensinado. Não se trata de ser um artista – trata-se de exercitar a tradução visual;
- 17) Usar computadores! A tecnologia não é uma moda passageira;
- 18) Acima de tudo, ter em mente: “O futuro do ensino chegou”.

CONCLUSÃO

O manto da cultura visual cobre-nos. Não podemos – nem o ensino – negar que estamos perante uma “sociedade imersa na imagem e no audiovisual, altamente globalizada e tecnologicamente dependente” (Campos, 2010, p. 184).

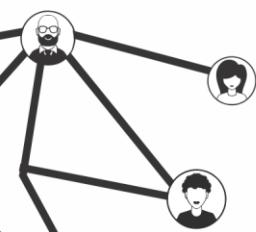


O estilo pedagógico visual, ao explorar o potencial da imagem, tem registado efeitos positivos. Incentivar a integralidade e a coerência, trazer maior explicitação e multimodalidade, estimular a imaginação, representar e comunicar mais diretamente do que a língua, contribuir para um pensamento crítico, capacitar mais a resolver problemas, proporcionar novas formas de ordenar e de lembrar fatos e informação são alguns desses efeitos. É caso para dizer que, no reino do ensino, quem tem olho é rei.

Contudo, há advertências no sentido de o professor ter critério na seleção dos materiais, de modo a não gerar interpretações dúbiass nem estereótipos redutores, perniciosos a uma aprendizagem útil e aberta. São sobretudo os casos em que procura representar algum grupo social, acontecimento.

O professor visual tem ao seu dispor diversas práticas de pendor visual, como a análise de figuras (Wiles, 2016) e a estratégia de aprendizagem visual (Raiyn, 2016), e uma paleta de instruções, como as dez diretrizes para ensinar e aprender visualmente, de Schönborn e Anderson (2006), e as 18 dicas de Gangwer (2015).

Rubem Alves (2012) refere que ensinar "é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos [os professores] a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra". Atrevemo-nos a completar: e pela magia das nossas imagens/recursos visuais.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adkins, D., & Brown-Syed, C. (2002, August). *Accommodating all learners: Critical inquiry and learning styles in the LIS classroom*. Paper presented at the 68th IFLA Council and General Conference Glasgow, Scotland.

Alves, R. (2012). *Alegria de ensinar*. São Paulo: Papirus Editora.

Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Aristóteles (séc. IV a.C./2005). *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda / Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Babo, M. A. (2005). A dimensão imagética da metáfora. In T. Cardoso e Cunha (Org.), *Revista de Comunicação e Linguagens*, 36-Retórica (pp. 103-112). Lisboa: Vega.

Berger, J. (2005). *Modos de ver*. Barcelona; Amadora; Naucalpan: Editorial Gustavo Gili, SA.

Bobek, E., & Tversky, B. (2016). Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(7), 1-14.

Bordalo, D. (2009). *A técnica da retórica e a retórica da técnica*. S.L.: Leya.



Botros, S. (2006). *Hume, reason and morality: A legacy of contradiction*. London; New York: Routledge.

Campos, R. (2010). [Recensão crítica do livro O visual e o quotidiano, de J. M. Pais, C. Carvalho & N. M. de Gusmão]. *Análise Social*, XLV(1.º), 181-184. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1268307551S3pKN8zd2Tb31OP6.pdf>.

Cheung, C.-K., & Jhaveri, A. D. (2014). Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the New Secondary School Curriculum in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 379-389.

Clarke, I., Flaherty, T. B., & Yankey, M. (2006). Teaching the visual learner: The use of visual summaries in marketing education. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 218-226.

Cunha, S. R. V. da. (1999). *Cor, som e movimento: A expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação.

Cunha, S. R. V. da. (2007). Pedagogias de Imagens. In Leni Vieira Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 113-145). Petrópolis: Vozes.

Eco, U. (1980; 2009). *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60-64.

Ferreira, I., Prior, H., & Bogoalheiro, M. (s.d.). Em defesa de uma retórica da imagem. *Revista Rhétorikê* #0. Disponível em:

http://www.rhetorike.ubi.pt/00/pdf/ferreira-prior-bogalheiro-em_defesa_de_uma_retorica_da_imagem.pdf

Feuerbach, L. (1843/1854). *The essence of christianity*. London: John Chapman.

Fidalgo, A. (s.d.). *O poder das palavras e a força das imagens: A retórica na era do audiovisual*. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Covilhã, Beira Interior.

Fischer, S. R., & Kipper, D. (2016). *Estratégias e recursos visuais na aprendizagem da língua inglesa por alunos surdos*. Comunicação apresentada no I Fórum Internacional de Educação, Santa Cruz do Sul, Brasil.

Flage, D. E. (1990). *David Hume's theory of mind*. London; New York: Routledge.

Flusser, V. (1998). *Ensaio sobre a fotografia: Para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'Água.

Gangwer, T. (2015). *Visual impact, visual teaching: Using images to strengthen learning*. New York: Skyhorse Publishing.

Gangwer, T. (2016, October 21). Visual literacy and the visual teacher. *SEEN Magazine*. Disponível em: <http://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/5957/Visual-Literacy-and-the-Visual-Teacher>

Jay, M. (1988). The rise of hermeneutics and the crisis of ocularcentrism. *Poetics Today*, 9(2), 307-326.

Jay, M. (2002). Cultural relativism and the visual turn. *Journal of Visual Culture*, 1(3), 267-278.

Jenks, C. (1995). The centrality of the eye in western culture: An introduction. In C. Jenks (Ed.), *Visual culture* (pp. 1-25). London; New York: Routledge.

Johnstone, A. H. (1993). The development of chemistry teaching: a changing response to changing demand. *Journal of Chemical Education*, 70(9), pp. 701-705.

Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.

Le Bon, G. (2013). *Psicologia das massas*. Niterói: Teodoro.

Martins, M. L. (2002). De animais de promessa a animais em sofrimento de finalidade. *O Escritor*, 18/19/20, Associação Portuguesa de Escritores, 351-354. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1676/1/mmartins_AnimaisdePromessa_2002.pdf

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, R. E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R., & Tapangco, L. (1996). When less is more: Meaningful learning from visual and verbal

summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88, 64-73.

Mayer, R. E., Heiser, J., & Lonn, S. (2001). Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93, 187-198.

Mialaret, G. (1966). *The psychology of the use of audio-visual aids in primary education*. London: George G. Harrap & Co. Ltd.

Mitchell, W. J. T. (1986). *Iconology: Image, text, ideology*. London: The University of Chicago Press.

Mitchell, W. J. T. (1994; 1995). *Picture theory: Essays on verbal and visual representation*. London; Chicago: University of Chicago Press.

Orlandi, E. P. (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Paivio, A. (1990). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (1998). Supporting visual and verbal learning preferences in a second-language multimedia learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 90, 25-36.

Pontes, H. (2010). "Entrevista com o poeta brasileiro Hugo Pontes/Entrevistadora: L. L. Fernández". *Revista EXP, Experimental Poetics and Aesthetics*, 0 (Inaugural).

Presmeg, N. (2006). Research on visualization in learning and teaching mathematics. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.). *Handbook of*



research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future (pp. 205-235). Rotterdam: Sense Publishers.

Raiyn, J. (2016). The role of visual learning in improving students' high-order thinking skills. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 115-121.



Santaella, L. (2012). *Como eu ensino: Leitura de imagens*. Editora Melhoramentos.

Sartori, G. (2000). *Homo videns: Televisão e pós-pensamento*. Lisboa: Terramar.

Saussure, F. (1999). *Curso de linguística geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schönborn, K. J., & Anderson, T. R. (2006). The importance of visual literacy in the education of biochemists. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(2), 94-102.

Silva, R. M. da (2011). Artes visuais na escola: Uma experiência de ensino e aprendizagem através do olhar e das expressões artísticas dos alunos. *Unoesc & Ciência – ACHS*, 2(2), pp. 120-128. Disponível em:

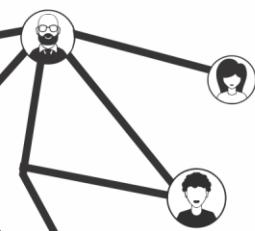
Stoltz, D., Blignaut, R. J., & Venter, I. M. (2001). Research methodologies explored for a paradigm shift in university teaching. *South African Journal of Higher Education*, 15, 162-169.

Vasconcelos, M. L. M. C., & Brito, H. R. de. (2006). *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada.



Wiles, A. M. (2016). Figure analysis: A teaching technique to promote visual literacy and active learning. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44(4), 336-344.

Wunenburguer, J.-J. (1997). *Philosophie des images*. Paris: Thémis Philosophie, Presses Universitaires de France.



208

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 07

**COMO AS REDES SOCIAIS
PODEM TRAZER BENEFÍCIOS
PARA OS JOVENS**

TERESA PAULA MARQUES

POR
PORTUGAL



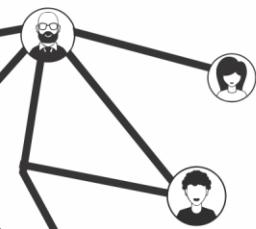
COMO AS REDES SOCIAIS PODEM TRAZER BENEFÍCIOS PARA OS JOVENS

Teresa Paula Marques



Através das redes sociais, os jovens deste século geram conteúdos, arranjam amizades, ouvem música e conversam com pessoas em qualquer parte do mundo (Carrapatoso, 2010; Xie, 2008). Esta geração, procura constantemente novidades e gosta de explorar ambientes múltiplos onde possa encontrar pessoas com diversas culturas e hábitos (Jenkins, 2009).

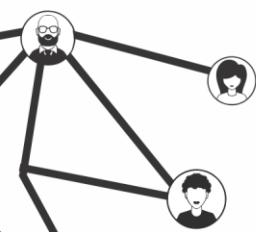
Certo é que muito se tem escrito e dito acerca das redes sociais, sendo que a maioria se focaliza nos seus aspectos mais negativos. Contudo, ao contrário das expectativas iniciais, diversos estudos mostram que a Internet e as redes sociais, também têm muitos benefícios para os adolescentes (Lonnqvist & Deters, 2016; Valkenburg & Peter, 2009). As redes sociais não funcionam “apenas como uma ferramenta de convívio e lazer, podendo ser útil para muitas outras questões, tanto a nível educativo, profissional, cultural, de divulgação e ainda de pesquisa de informação” (Ferreira, Lopes, Loureiro, Caetano & Gaspar de Matos, 2013, p.273).





O QUE LEVA OS JOVENS A ADERIREM MASSIVAMENTE ÀS REDES SOCIAIS?

A resposta a esta questão, estará porventura na fase de desenvolvimento em que se situam. Ao estudar a adolescência, o psicólogo David Elkind focou os seus estudos, quer no desenvolvimento cognitivo, quer em algumas características da personalidade e do comportamento dos adolescentes. Concluiu então, que a adolescência se caracteriza por um extremo egocentrismo, do qual resultam diversas manifestações, nomeadamente o que este autor denominou audiência imaginária e fábula pessoal (citado por Valença, 1985, p. 63). Ou seja, os jovens acreditam que são o foco das atenções de todos (audiência), pelo que deverão ser pessoas únicas e muito especiais (fábula pessoal). Esta ideia ilusória faz com que os jovens estejam permanentemente preocupados com o que os outros pensam acerca deles (Ryan & Kuczkowski, 1994). Neste contexto, a enorme quantidade de utilizadores das redes sociais funciona como um vasto público imaginário, perante o qual os jovens se exibem. Este é o motivo que os leva, por um lado a não privar as páginas e, por outro, a ter bastante cuidado na elaboração de perfil, uma vez que é através dele que se autorrevelam e autoapresentam.





DESEMPENHAM UM IMPORTANTE PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO JOVEM

Tanto a autorrevelação como a autoapresentação, constituem pré-requisitos para a aquisição de importantes aptidões que vão propiciar as relações sociais, estando intimamente ligadas a aspectos importantes do desenvolvimento (como a construção da identidade), reforço da autoestima, bem-estar e criação do pensamento crítico (Derlega, Metts, Petronio, & Margulis, 1993, citados por Schouten, 2007, p. 10). Contudo, no processo de construção da identidade, o aspeto mais importante não é a descrição que cada jovem faz de si próprio no perfil, mas sim os feedbacks recebidos (comentários e likes), já que é por referência a eles que vai existindo “um posicionamento face aos pares, que passa pela validação das suas opiniões e atitudes, e pela clarificação de valores” (Schouten, 2007, p. 10). Assim, por exemplo através das selfies, os jovens estão muitas vezes, e de uma forma ativa, a tentar transmitir uma imagem mais de acordo com o que os outros apreciam. Esta preocupação testemunha uma diminuição do egocentrismo, no sentido em que este tipo de fotografias representa uma atividade mais socializada e menos autocentrada (Miller et al., 2016, p.158)

PERMITEM A MANUTENÇÃO E ALARGAMENTO DO LEQUE DE AMIZADES

A necessidade de aprovação social e a procura de popularidade, podem levar a que os jovens divulguem dados sobre si próprios, colocando-se em risco, no caso de o fazerem a desconhecidos (Ellison, Steinfield, & Lampe, 2007). No entanto, os estudos também mostram que a maioria das interações online são estabelecidas com os colegas/amigos que conhecem e convivem offline. No entanto, são de particular utilidade quando se trata de manter amizades com pessoas distantes geograficamente (e.g., Ferreira et al., 2013; Gross, Juvonen & Shelly, 2002; Lampe, Ellison, & Steinfield, 2007). Assim, as redes sociais podem facilitar não só o estreitamento de laços com amigos pré-existentes, mas também a formação de novas amizades e início de namoros (Carroll & Kirkpatrick, 2011; Lenhart & Madden, 2007). Se noutros tempos eram os amigos que serviam de "cupidos" para levar e trazer os recados, agora tudo se processa através das redes sociais e dos aplicativos do celular.

Nas redes sociais também permitem que os jovens vão aprendendo a fazer a distinção entre amigos, colegas e conhecidos, já que em ambiente virtual a socialização faz-se de um modo escalonado (Miller et al., 2016). Isto é, o utilizador lida simultaneamente com vários públicos dentro da mesma plataforma e pode manter as pessoas na distância certa, através da criação de listas onde posiciona as pessoas



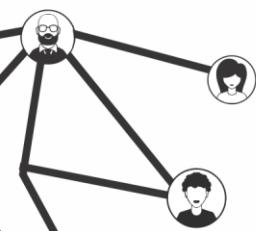
segundo diversos graus de intimidade (e consequente privacidade), em que uns podem visionar todos os conteúdos e outros apenas alguns. Além disso, o facto de o jovem comentar/colocar likes/smileys, com frequência nos posts de um determinado amigo, é uma forma de lhe transmitir a ideia de que é alguém próximo, enquanto que os comentários ocasionais testemunham uma distância afetiva e relacional. Assim, este tipo de socialização reflete a importância que o utilizador confere às relações que estabelece via rede social (Miller et al., 2016, p.107).

QUEBRAM O ISOLAMENTO DOS JOVENS MAIS EXCLUÍDOS

Outro aspeto importante é que em ambiente online, as relações estabelecem-se segundo outros parâmetros, como sejam os interesses comuns, ao invés da atração e aparência físicas que constituem aspetos muito explorados nas ligações face-a-face (Bargh & McKenna, 2004). Esta característica é particularmente importante para os jovens mais desajustados psicossocialmente. No caso dos jovens tímidos, a sensação de proteção gerada pelo ecrã, faz com que se sintam mais à vontade para interagir e também para expressar o seu verdadeiro self (McKenna, 2015; Rosen, 2010). Este efeito, típico das redes sociais, é conhecido por desinibição benigna e facilita a autorrevelação, propiciando que os jovens mais facilmente falem sobre si mesmos (Suler, 2004, p. 321), assim



como procurem outros jovens com quem se identifiquem e possam relacionar-se. Também para os jovens mais solitários ou ansiosos, as redes sociais podem criar algumas oportunidades, sobretudo no que concerne à compensação de competências sociais mais deficitárias havendo, por isso mesmo, um impacto positivo ao nível da solidão (Teppers, Luyckx, Klimstra, & Goossens, 2013). Ou seja, os jovens fisicamente menos atraentes ou, por qualquer outro motivo, excluídos pelos seus pares, podem encontrar nas redes sociais uma oportunidade para interagir socialmente (Kimberly & Ybarra, 2009; Subrahmanyam & Lin, 2007), já que "interagir numa situação de ausência física do outro, elimina muitos dos fatores situacionais responsáveis pela ansiedade" (Leary, 1983 citado por McKenna, 2014, p. 208). Posto isto, mesmo que sejam poucos os contatos que estes jovens estabelecem online, a utilização de uma rede social permite-lhes desenvolver algumas competências sociais e capacidades de empatia, aspetos que não ficam circunscritos ao ambiente online, sendo frequentemente alargados às interações face-a-face (e.g. Kimberly & Ybarra, 2009; Rosen, 2010; Subrahmanyam & Lin, 2007). É, então, possível arranjar amigos, ficar a par dos locais que os outros frequentam, da roupa que vestem ou dos hábitos que praticam. Esta possibilidade obtida através das redes sociais, pode propiciar uma melhor integração social dos jovens que à partida estão mais excluídos do grupo de pares.





EXISTE SEMPRE ALGUÉM DISPONÍVEL PARA INTERAGIR

Certo é que as redes sociais não só oferecem possibilidades de entretenimento, mas também permitem que os jovens desabafem com os amigos virtuais, sabendo que há sempre alguém disponível para os ouvir e, se necessário, apoiar (Cardoso, Espanha & Lapa, 2009; Manago, Taylor, & Greenfield, 2012). Cohen (2013, citado por Carona, 2017, p. 105) considera que "as redes sociais oferecem três fantasias gratificantes: (1) podemos direcionar a nossa atenção para onde quisermos; (2) seremos sempre ouvidos; (3) nunca teremos de ficar sozinhos. Estes aspetos são um importante antídoto para a solidão, problema que frequentemente atinge os adolescentes. Neste mesmo sentido, um recente estudo da Common Sense Media, mostrou que as redes sociais ajudam os jovens a sentirem-se mais confiantes, menos sozinhos e menos deprimidos (Patinha Dias, 2018).

SÃO IMPORTANTES FONTES DE INFORMAÇÃO E DE DIVULGAÇÃO

Numa rede social é também possível encontrar uma enorme variedade de grupos formados em torno de problemas e/ou interesses comuns, o que permite a partilha /aquisição de valores ligados ao respeito e à tolerância, por via da troca de



opiniões sobre questões pessoais e globais (Bargh & McKenna, 2004; Recuero, 2009). É ainda promovido o envolvimento na comunidade através de ações de voluntariado, apoio a Causas, organização de manifestações e flash mobs, sendo que todos estes aspectos têm um impacto direto no desenvolvimento da identidade dos jovens utilizadores (Carroll & Kirkpatrick, 2011; Nauert, 2013; Recuero, 2009). Além disso, a adesão a grupos no Facebook preenche a necessidade de pertença que constitui a base das relações interpessoais (Gangadharbatla , 2008, p. 8)

Alguns estudos (e.g. Kimberly & Ybarra, 2009; Recuero, 2009; Samuelson-Glushko, s.d.) mostram que os jovens utilizam também as redes sociais como meio de se informarem, sobretudo no que concerne a temas como depressão, violência, álcool e drogas, facto que pode abrir caminho para o surgimento de páginas dedicadas à prevenção destes e de outros tipos de problemas, assim como à criação de campanhas de prevenção específicas para este contexto. No Facebook, por exemplo, os utilizadores mais depressivos são mais propensos a utilizar um aplicativo onde têm acesso a informações sobre depressão, o que mais uma vez vem destacar as potenciais oportunidades criadas por esta rede como recurso de saúde mental ou intervenção nesta área (Park, Lee, Kwak, Cha, & Jeong, 2013). É também de acentuar que em alguns países o Facebook possui uma ferramenta que pode ser acionada quer pelo próprio, num momento em que sente particularmente fragilizado e a pensar em suicidar-se ou



automutilar-se, ou por outro utilizador que detete que um dos seus amigos corre esse risco (Globo.Com, 2016).

A nível profissional e/ou académico, as redes sociais oferecem também múltiplas oportunidades. A rapidez nas pesquisas escolares, a possibilidade de divulgação de trabalhos, a partilha de dúvidas entre colegas ou professores, assim como a sensação de estarem sempre acompanhados durante o estudo, são aspectos a ter em conta (Carroll & Kirkpatrick, 2011; Samuelson-Glushko, s.d.). Muitos professores já se deram conta do enorme potencial que existe nas redes sociais e utilizam-nas para comunicar com os alunos. Autores como Pfeil, Arjan e Zaphiris (2008), referem também que as redes sociais se transformaram num importante meio para encontrar estágios académicos ou emprego, havendo inclusive páginas dedicadas única e exclusivamente a este propósito.

Em resumo, os pais, professores e educadores no geral, deverão evitar cair na tentação de Diabolizar as redes sociais, já que estes locais, quando utilizados de uma maneira adequada, criam muitas oportunidades para os mais novos, quer ao nível da educação, quer no que respeita o desenvolvimento psicossocial. É sabido que a esmagadora maioria dos jovens tem conta numa, ou em mais redes sociais, e este fenómeno vai tender a aumentar. Posto isto, importa que os profissionais de educação encontrem estratégias para explorar esta importante ferramenta e transformá-la num



aliado, e não num inimigo, do processo de aprendizagem. Este parece ser um dos grandes desafios deste século!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bargh, J., & McKenna, K. (2004). The internet and social life. Annual Review of Psychology, 55, 573-90. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141922.

Carona, R. (2017). iAgora ?Liberte os seus filhos da dependência dos ecrãs . Ensine as crianças a gerir o tempo que passam com telemóveis, tablets, consolas, computadores ... Lisboa: Esfera dos Livros

Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2009). Do quarto de dormir para o mundo. Jovens e media em Portugal. Âncora Editora: Lisboa.

Carrapatoso, T. (2010). A arte do cibridismo – As tecnologias e o fazer artístico no mundo contemporâneo. Fundação Nacional das Artes. Retrieved from: http://www.academia.edu/2553888/A_Arte_do_Cibridismo.

Carroll, J.A., & Kirkpatrick, R.L. (2011). Impact of social media on adolescent behavioural health. Oakland, CA: California Adolescent Health Collaborative . Retrieved from: <http://www.californiateenhealth.org/wp-content/uploads/2011/09/SocialMediaAug2011.pdf>.

Ellison, N.B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2008, sept). The Benefits of Facebook "Friends:" Social Capital and College Students' Use of



Online Social Network Sites. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 1143–1168. doi: 10.1016/j.appdev.2008.07.002

Ferreira, A.C., Lopes, C., Loureiro, M., Caetano, A., & Gaspar de Matos, M. (2013). Internet e redes sociais: a voz dos jovens. In M. Gaspar de Matos, & M. Ferreira (Coord). *Nascidos digitais: novas linguagens, lazer e dependências*. 269- 283. Vialonga: Coisas de Ler.



Gangadharbatla, H. (2008). Facebook me: Collective self-esteem, need to belong, and internet self-efficacy as predictors of the iGeneration's attitudes toward social networking sites, *Journal of Interactive Advertising*, 8. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/15252019.2008.10722138>

Gross, E., Juvonen, J., & Shelly, L. (2002). Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, 58, 75-90. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/227714504_Internet_Use_and_Well-Being_in_Adolescence

Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph. Retrieved from: http://www.editoraaleph.com.br/site/media/catalog/product/f/i/file_1.pdf

Kimberly J. M., & Ybarra, M. (2009). Social networking sites. Finding a balance between their risks and benefits. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 163, 87-89. doi: 10.1001/archpediatrics.2008.534

Lenhart, A., & Maden, M. (2007). Social networking websites and teens. Pew Internet & American Life Project, Internet, Science & Tech. Retrieved from: <http://www.pewinternet.org/2007/01/07/social-networking-websites-and-teens/pdf>



Lonnqvist, J.-E., & Deters, F. G. (2016). Facebook friends, subjective well-being, social support, and personality. *Computers in Human Behavior*, 55, 113–120.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.002>



Manago, A.M., Taylor, T., & Greenfield, P.M. (2012). Me and my 400 friends: the anatomy of college students' Facebook networks, their communication patterns, and well-being. *Developmental Psychology*, 48(2), 369-80. doi: 10.1037/a0026338

Marques, T.P. (2018). Estar Online, Viver Offline - Hábitos de utilização, ajustamento psicossocial, riscos/oportunidades online e comportamentos de risco offline/bem-estar, de jovens utilizadores do Facebook da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e de Macau. (Tese Doutoral não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa / Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra

McKenna, K.Y.A. (2015). Do outro lado do espelho. Exprimir e validar o "verdadeiro eu". In G.L. Miranda. (Org.) *Psicologia dos Comportamentos Online*. 195-226. Lisboa: Relógio D'Água

Miller, D. , Costa, E. , Haynes, N. , McDonald, T., Niculescu, R., Sinanan , J., Spyer, J., Venkatraman, S., & Wang, X. (2016). *How the world changed – social media*. UCLPress: University College London. Retrieved from: <http://discovery.ucl.ac.uk/1474805/1/How-the-World-Changed-Social-Media.pdf>

Nauert, R. (2013). Partying on Facebook may spur teens' risky behavior. Psychcentral. Retrieved from: <http://psychcentral.com/news/2013/09/04/partying-on-facebook-may-spur-teens-risky-behavior/59175.html>



O GLOBO (2014) Pesquisa mostra o lado perverso das redes sociais para usuárias adolescentes. Retrieved from: <http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/pesquisa-mostra-lado-perverso-das-redes-sociais-para-usuarias-adolescentes-13494923>



Park, S., Lee, S.W., Kwak, J., Cha, M., & Jeong, B. (2013). Activities on Facebook reveal the depressive state of users. *Journal of Medical Internet Research*, 15. doi: 10.2196/jmir.2718.

Patinha Dias, M. (11 setembro 2018). Mais confiantes e menos solitários. O efeito das redes sociais nos jovens, disponível através de <https://www.noticiasaoiminuto.com/tech/1079560/mais-confiantes-e-menos-solitarios-o-efeito-das-redes-sociais-nos-jovens>

Pfeil, U., Arjan, R., & Zaphiris, P. (2008). Age differences in online social networking – A study of user profiles and the social capital divide among teenagers and older users in MySpace. *Computers in Human Behavior*, 25, 643-654. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2008.08.015>

Recuero, R. (2009). Cinco pontos sobre redes sociais na internet. Retrieved from: <http://www.raquelrecuero.com/artigos/artigoredesjornalismorecuer o.pdf>

Rosen, L. (2010). Welcome to the iGeneration! Welcome to the iGeneration! The Psychology of Technology. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/blog/rewired-the-psychology-technology/201003/welcome-the-igeneration>

Ryan, R.M & Kuczkowski, R. (1994, Jun). The Imaginary Audience, Self-Consciousness, and Public Individuation. *Adolescence. Journal of Personality*, 62:2. Retrieved from :

223

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/1994_RyanKuczkowski_JOP.pdf

/documents

Samuelson-Glushko (s.d.). Social networking sites. Canadian internet policy interest clinic. Retrieved from: <http://www.cippic.ca/social-networking>

Schouten, A.P. (2007). Adolescents' online self-disclosure and self-presentation. Partners Ipskamp. Retrieved from: https://pure.uva.nl/ws/files/4172050/143769_schouten.pdf

Subrahmanyam, K., & Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being in adolescence. *Adolescence*, 42, 659-77. Retrieved from: http://www.cdmucla.edu/KS_Media_biblio_files/kaveri_lin_2007_1.pdf

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, 321-326. doi:10.1089/1094931041291295

Teppers, E., Luyckx, K., Klimstra, T.A., & Goossens, L. (2013). Loneliness and Facebook motives in adolescence: A longitudinal inquiry into directionality of effect. *Journal of Adolescence*, 37, 691-699. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.11.003

Valença, J. T. (1985). Egocentrismo adolescente. Revisão bibliográfica dos principais estudos recentemente publicados. *Revista de Psicologia*, 3(1), 63-66. Retrieved from : http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10768/1/1985_art_jtvalenca.pdf

Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 1-5. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x

Xie, B. (2008). The mutual shaping of online and offline social relationships. *Information Research*, 13. Retrieved from: <http://InformationR.net/ir/13-3/paper350.html>

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 08

O PAPEL DAS NEUROCIÊNCIAS NA ESCOLA DE EXCELÊNCIA

CRISTINA VALENTE

PORTUGAL

O PAPEL DAS NEUROCIÊNCIAS NA ESCOLA DE EXCELÊNCIA

Cristina Valente

Vive-se, actualmente, um momento sem igual na história da Humanidade: a era do desenvolvimento pessoal, em que todo o cidadão procura auto-conhecimento e excelência!

Nas escolas portuguesas, começam-se a exigir qualidades emocionais no momento da selecção, contratação, integração e retenção do corpo docente e aumenta o cuidado em incluir nos programas educativos conceitos das neurociências, sobretudo os relacionados com a aprendizagem emocional.

Até porque sabe-se hoje que o QE (coeficiente emocional) é exigido em qualquer área de actividade profissional mais do que do que o QI. Os maiores especialistas do mundo em análise comportamental alertam para a necessidade de essa dimensão começar a ser trabalhada em contexto escolar: mais importante do que aquilo que se sabe (cognitivo) é a forma como a criança ou o adolescente lida consigo próprio e com os outros (emocional), fundamental para se tornar num adulto de sucesso.

227



Até há relativamente pouco tempo, acreditava-se que o Ensino deveria resumir-se ao desenvolvimento da dimensão racional do aluno, até porque o que diferencia o homem dos restantes animais é justamente essa tal capacidade de raciocinar. Mas a verdade é que apenas isso não determina o sucesso. Aliás, torna-se cada vez mais fácil aceder ao desenvolvimento técnico e académico, o que torna o mercado de trabalho mais competitivo e, consequentemente, o trabalho dos professores mais desafiante. Para quem contrata, o maior diferencial que um candidato pode apresentar deixou de ser o diploma de um curso na melhor universidade ou mesmo um pós-doutoramento. Isso tornou-se fácil e comum nos dias que correm! O maior diferencial que um activo humano pode apresentar hoje em dia são as suas qualidades emocionais, isto é, a forma como lida consigo mesmo e com os outros - mais do que possuir um currículo exemplar.

Candidatos cobertos de competências são muito fáceis de encontrar e, caso eventualmente exista uma lacuna rapidamente pode ser suprida através de formação técnica. Porém, problemas com raiz emocional, como autoritarismo, descontrole, falta de resiliência, indisciplina, auto-estima, etc., são muito mais difíceis de se trabalhar num líder – neste caso em concreto, num educador ou aluno!

Por isso, a comunidade científica vira-se agora de uma forma muito atenta para o estudo do cérebro e das emoções. De uma forma muito simples, dir-se-á que ou o indivíduo entende as suas emoções ou se torna escravo delas.



Professores, pais e alunos necessitam de entender as emoções de uma forma mais completa, olhando para elas como um mecanismo fisiológico cuja função, do ponto de vista evolucionista e da conservação da espécie humana, é extremamente positiva. Não existem, portanto, emoções negativas. Apenas o uso inadequado ou pouco inteligente destas...ou mesmo a ignorância sobre a forma como actuam no inconsciente. Infelizmente, podem aflorar a qualquer momento, muitas vezes até de uma forma intensa - em forma de ansiedade, *burnout*, insegurança escolar, indisciplina e doenças psicossomáticas.

Em vez de tal energia gerada pelas emoções poder ser utilizada contra o sujeito (professor, pai ou aluno) ou situação (sala de aula, recreios, desporto, casa), pode e deve ser utilizada a favor, na conquista de metas e objectivos ou na busca de uma vida com mais qualidade.

Nunca como antes a Psicologia, a Ciência e a Educação estiveram tão presentes na vida dos cidadãos. Novas áreas de conhecimento nasceram: a neurobiologia, a neuroeducação! Todos os dias novas descobertas sobre o cérebro revelam segredos sobre o comportamento humano e sugerem soluções para uma vida mais plena e produtiva. O Homem é o objecto de pesquisa preferencial e o seu cérebro ainda um maravilhoso mistério...mas cada vez mais explorado e admirado!



AS NEUROCIÊNCIAS AO SERVIÇO DA ESCOLA

O sucesso e a felicidade, em qualquer área da vida do ser humano, aplica os princípios da Neurociência em geral e da Programação Neuro-Linguística (PNL) em particular.

A PNL, definida como a ciência e a arte de eliciar a excelência do ser humano, surgiu na década de setenta do século passado com Richard Bandler, um especialista em computação e lógica, que na altura frequentava o curso de psicologia na Universidade da Califórnia (Santa Cruz) e John Grinder que lecionava a cadeira de linguística nessa universidade.

Bandler e Grinder partiram do princípio lógico de que, se alguém é capaz de fazer algo com excelência, qualquer ser humano poderá atingir essa excelência ao modelar as mesmas ações. Começaram, então, a modelar o comportamento terapêutico de três personalidades incontornáveis do campo psíquico; Fritz Perls, um famoso psicoterapeuta criador da Gestalt, Virgínia Satir, a melhor terapeuta familiar dos Estados Unidos nesse tempo e Milton Erickson, hipnoterapeuta reconhecido pela rapidez com que alcançava resultados com os seus pacientes.

Ao modelar esses três profissionais, perceberam que para agir como eles, era preciso também descobrir a forma como eles pensavam. Começaram por reconhecer, entre outros pontos, padrões comuns de linguagem. Perceberam



também que era possível programar o cérebro, para que se pudesse obter comportamentos mais adequados.

O termo “PNL” refere-se, justamente a uma remodelagem (“programação”) do sistema nervoso (“neuro”), onde são processadas todas as experiências, através dos cinco sentidos e usando determinados padrões de linguagem (“línguística”).

O termo “**programação**” remete-nos a uma comparação entre a mente humana e o computador. O cérebro entendido como o *hardware*, e os pensamentos e comportamentos como o *software*, ou seja, o programa que define a forma como o computador interpreta os dados recolhidos.

A programação e a **componente neurológica** trabalham juntas, dado que corpo e mente formam um sistema integrado. A neurologia ajuda a programação e a programação reflete-se diretamente na neurologia; quando se altera o estado da mente, impacta-se na parte física e vice-versa.

Quanto à **linguagem**, sabe-se que auxilia o ser humano a atribuir sentido e a organizar as ideias. Na sua linguagem interna, dá significado às coisas. Além disso, quando resgata informações da memória, acaba por processá-las de novo. Mas também usa a linguagem para comunicar; e a forma como a vai usar, determina também a forma como percepção e interpreta a realidade e de como vai agir e reagir aos eventos.

A PNL é, assim, um conjunto de modelos, estratégias e crenças que ajuda a entender melhor a forma como o ser humano pensa, age e comunica. Desta forma, o indivíduo



ganharia a possibilidade de identificar e aproveitar as suas capacidades para alcançar os resultados que deseja.

Mente, corpo e linguagem interagem para criar a percepção que cada indivíduo tem do mundo. Felizmente, essa percepção pode ser alterada através da aplicação de uma variedade de técnicas. A fonte que embasa tais técnicas, chamada de "modelagem", envolve – como já vimos – a reprodução cuidadosa dos comportamentos e crenças daqueles que atingiram a "excelência" ou determinados "resultados".

Trata-se de uma das mais eficazes ferramentas de mudança comportamental, reconhecida em todo o mundo como a fórmula da excelência humana. Como um "manual de instruções" para a mente, permitindo ao cérebro ser reprogramado, levando-o a criar novos caminhos neurais e retirando falhas de programação geradas no passado.

No meu olhar, a PNL é mais uma aprendizagem do que uma psicoterapia - se bem que, quando utilizada e aplicada de forma séria, ética e ecológica na mudança de comportamentos individuais, consiga apresentar descrições de resultados terapêuticos.

Prefiro a denominação "aprendizagem" em vez de psicoterapia, uma vez que a abordagem psicoterapêutica clássica centra-se na descrição de sintomas, conduzindo o terapeuta para um determinado diagnóstico e tratamento.

Porém, a PNL adopta a abordagem da modelagem a partir de sistemas eficientes, isto é, daquilo que resulta (ao



invés do que está errado) e direcionando assim o foco do indivíduo para aquilo que já sabe fazer bem e para aquilo que pode melhorar. São experimentados modelos novos, mudanças de pontos de vista, sejam cognitivos ou comportamentais (metaposição, ressignificação e remodelagem) e motiva-se o indivíduo a experimentar estratégias novas de pensar, sentir e agir (comportamento). O indivíduo deixa de ser paciente...passa a ser aluno, aprendiz!

Apesar de ser impossível impedirmos que a PNL seja usada juntamente com métodos característicos da Nova Era (reflexologia, clarividência, cura por cristais, aromaterapia, leitura da aura, etc.) sem reivindicações específicas que possam ser testadas pelo método científico, existem lugares no Mundo onde a PNL é estudada com rigor científico com a contribuição inestimável de já muitas personalidades.

Com o fim de se confirmar (ou negar), através de pesquisa científica, os vários processos e entendimentos que são normalmente atribuídos à PNL, foi criado um grupo - NLP Research & Recognition Project -, cuja missão é propor, desenvolver e apoiar as pesquisas relevantes feitas por instituições académicas, realizando assim pesquisa de alta qualidade que realmente teste os princípios e os métodos de PNL e promova a prática de psicoterapia.

Agrada-me saber que o diretor do projeto, Frank Bourke, é um psicólogo clínico com um sólido conhecimento sobre pesquisas e um incansável defensor, trabalhando com



organizações governamentais e universidades, num esforço para criar trabalhos científicos.

Existe já uma enorme quantidade de pesquisas académicas que apoia indirectamente a PNL. Os seus métodos e princípios estão a ser "redescobertos" aos poucos numa ampla variedade de trabalhos.

Um exemplo refere-se ao *rapport* não-verbal e empatia. A pesquisa sobre neurónios-espelho estabeleceu uma base neurológica para o espelhamento não-verbal de gestos e movimentos, um conceito-chave da PNL. Tal como a compaixão e a empatia (colocar-se nos sapatos do outro): uma pesquisa recente nessa área diferencia entre neurónios que somente disparam quando alguém se move accidentalmente ou com intenção deliberada, mostrando assim que a percepção da intenção tem igualmente uma base neurológica inerente.

Enfim, para além de Frank Bourke e do seu grupo, uma outra personalidade tornou-se uma referência mundial no estudo da PNL sob o olhar científico da Medicina. O Dr. Neil Hamilton Junior é um Neurocirurgião formado pela Universidade de São Paulo (Brasil), tendo-se especializado em Cirurgia Crânio-Cérvico-Facial pela mesma universidade e tornado membro da Sociedade Pan-Americana de Trauma.

Quando era ainda um jovem estudante de medicina foi confrontado com a realidade sinistra das instituições psiquiátricas que conheceu, uma experiência que o chocou profundamente.



Depois de se decepcionar amargamente com a área da psiquiatria, começou a operar como neurocirurgião, mas sem nunca largar os livros de psicologia e encantando-se pelas possibilidades que a PNL - a componente do comportamento humano à qual não conseguia aceder com a ajuda do seu bisturi.

Para tal criou o Instituto Nacional de Excelência Humana (INEXH) de que é Presidente até à actualidade. Como Fundador do INEXH e Presidente da Sociedade Brasileira de Neurociência, tem contribuído, nas últimas três décadas, para o desenvolvimento pessoal e auto-conhecimento de milhares de profissionais, com um especial foco em indivíduos com cargos de liderança, como por exemplo responsáveis pelas áreas do Ensino e da Educação. Professores e outros educadores alcançam a excelência dos seus comportamentos nos campos pessoal e profissional – que, na realidade, nunca actuam dissociados.

O seu trabalho ao longo dos últimos 30 anos já lhe valeu inúmeros prémios e distinções, entre os quais o título de Gran Comendador pelo trabalho de excelência que realiza em prol do Desenvolvimento Humano e pela contribuição para o resgate da credibilidade da PNL no Brasil, em Portugal e no Mundo.

Por conta de tantos outros investigadores como Neil, a PNL já é objecto de teses de mestrado e doutoramento no Brasil e Portugal, ao mesmo tempo que cientistas da NASA a



usam nos seus treinos. A PNL começa a ser aceite como ciência do comportamento e da comunicação humana.

1) Novos métodos de ensino



Já vimos que PNL significa *programação* (forma como se processam as informações); *neuro* (como se captam as informações e como é manifestada essa programação, ou seja, a realidade interna e o resultado da programação); *linguística* (palavras e padrões de linguagem usados para dar significado a tudo o que acontece).

Se existe “programação”, existe também “reprogramação”. Ou seja, qualquer indivíduo pode, a cada momento da sua vida, alterar essa programação dando novos significados às experiências e à realidade, alterando padrões de linguagem para gerar novos comportamentos, mais adequados, para que possa produzir melhores resultados.

Por isso mesmo, a PNL aplica-se de uma forma quase perfeita ao Ensino – desde o pré-escolar ao nível superior. Qualquer profissional da área do Ensino e Educação deveria possuir conhecimentos básicos de neurociência e PNL para poder conhecer-se melhor, desenvolver uma verdadeira relação de mentor-mentorado e garantir que a aprendizagem dos seus alunos seja eficaz, proporcionando ao mesmo tempo prazer durante o processo de aprendizagem.



Dos conceitos básicos de PNL aplicados à Educação e ao Ensino, destacaria “mapas e filtros”, “sistemas representacionais”, “metáforas” e “*rapport*”:

MAPAS E FILTROS



A realidade do mundo exterior é demasiado rica para fazer sentido ao sistema nervoso humano. Por isso, cada indivíduo cria a sua própria “realidade”, muito pessoal, a partir das percepções e informações recolhidas do mundo exterior através dos órgãos dos sentidos. Essas informações são “filtradas”, para que façam sentido segundo a bagagem de cada um. Ou seja, as crenças, os valores, a profissão, a cultura, os interesses, as memórias e experiências anteriores, etc., agem como filtros das experiências que cada um extrai do mundo exterior.

Os mecanismos que o cérebro utiliza para a construção desses mapas individuais são a **omissão** (parte da informação do mundo externo é simplesmente omitida); a **generalização** (a partir de uma experiência conhecida generalizam-se as próximas); e a **distorção** (capacidade de criatividade do ser humano).

Esses mecanismos e filtros intervêm para que cada ser humano monte a sua representação interna muito pessoal (mapa), a respeito do mundo. No caso do educador, para que este possa mediar com eficácia a aprendizagem, é necessário que tenha a consciência de que cada educando possui um



mapa e que percebe o mundo através dele. Respeitar o mapa de cada criança ou adolescente e conhecer as expectativas do grupo é essencial para o sucesso da intervenção do educador como mediador da aprendizagem.

Por outro lado, o educador pode também “ensinar” os seus alunos a observarem, compreenderem e respeitarem o mapa do outro. Quando o educador toma a consciência dessa diferença e da diversidade de mapas, percebendo as diferenças entre as diversas formas de observar o mundo (em vez de tentar impor a uniformidade na sala de aula) isso gera indubitavelmente interesse, criatividade e muito prazer.

SISTEMAS REPRESENTACIONAIS E CANAIS PERCEPTIVOS

Como já vimos acima, a PNL trata da experiência humana subjetiva, da forma como o nosso cérebro gera as informações colhidas do mundo exterior. Tais informações chegam ao cérebro humano através dos órgãos dos sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tacto. A PNL agrupa-os em três sistemas representacionais: o visual, o auditivo e o cinestésico (olfato, paladar, tacto e sensações) a partir dos quais são criadas as representações internas. Quando um professor e aluno transmitem as suas experiências internas um ao outro, são estes canais que são usados, geralmente com predominância de um deles. É relativamente fácil perceber,



através dos padrões de linguagem, qual o sistema representacional que é usado preferencialmente.

Sempre que o professor usa o sistema representacional da preferência do aluno, o seu *rapport* com aquele aumenta! Quando o *rapport* aumenta, o aluno envolve-se de uma forma mais profunda no processo de aprendizagem. Quando a comunicação do professor é destinada à audiência da sala de aula, o *rapport* colectivo será tanto maior quanto mais equilibradamente o professor utilizar os três sistemas representacionais, de forma a abranger assim a totalidade dos seus alunos.

Os alunos que percepcionam o mundo pela via sobretudo das sensações (cinestésicos) possuem uma necessidade maior de se envolverem com o tema e adoram a experimentação que os laboratórios ou as aulas no exterior proporcionam. Ter um professor sentado enquanto dá aulas é um enorme desafio para um aluno cinestésico, que pode até adormecer ou entediar-se! Já outros são sobretudo visuais, para quem os recursos visuais têm um valor especial; um terceiro tipo de alunos, os "auditivos", usam este canal como fonte principal de percepção do mundo ao seu redor. Para estes, é fácil distraírem-se com conversas dos colegas ou ruídos dentro e fora de sala. Por outro lado, a música é uma ferramenta essencial para ajudá-los no foco e na tranquilidade. Contudo, embora cada aluno e professor possua o seu sistema representativo favorito, todos estes sistemas



actuam em conjunto e manifestam-se de acordo com a necessidade e a ocasião.

Obviamente que um professor do tipo "visual" comunicará mais facilmente com alunos que sejam sobretudo visuais e menos com os auditivos ou cinestésicos. Porém, não se trata de uma limitação, mas sim de um desafio, o de redobrar a atenção na comunicação. Uma forma de comunicação que necessita de tornar-se "trilingue" para que seja absolutamente efectiva. Não existem alunos pouco inteligentes, mas sim inteligências múltiplas e professores poucos preparados.

Os professores de excelência são indivíduos que sabem utilizar, na sua profissão, linguagem elegante e subtil, para criarem o tipo de representações internas (imagens, sons, sensações, etc.) que desejam que os seus alunos tenham, levando-os assim a aprenderem com mais prazer.

METÁFORAS

As metáforas, em PNL, são associações entre o estado real de um indivíduo e a linguagem figurada. É uma arma terapêutica e educacional potente, dado que distrai a mente consciente enquanto a informação é enviada diretamente para o inconsciente (existe um mecanismo neurobiológico específico envolvido na sua interpretação!). Aprender a contar histórias que ajudem o professor a entrar em contacto com o inconsciente dos seus alunos é algo fundamental no século



das múltiplas distrações, embora sempre tenha havido metáforas - exemplos de metáforas clássicas são os contos de fada, as parábolas, as histórias e determinados filmes.

Uma metáfora é um atalho para o entendimento, onde se fala de algo familiar para se transmitir algo que não é familiar. É uma forma de tornar simples o que é complexo. Como as metáforas falam com o lado direito do cérebro (a emoção), é uma ferramenta poderosa de comunicação com impacto em contexto educacional, seja para abordar assuntos complexos, seja para emocionar os alunos.

2) Como melhorar a relação com o aluno e inspirá-lo?

Uma outra contribuição da neurociência e da PNL para o Ensino e Educação - para além da tomada de consciência dos mapas e filtros, dos canais perceptivos e do poder das metáforas numa comunicação com impacto -, é ensinar novas formas de professores e outros adultos se poderem conectar e inspirar verdadeiramente crianças e adolescentes.

Curiosamente, as crianças e os adolescentes são naturalmente cientistas, criativos e filósofos, por isso respondem muito bem às técnicas de PNL, até porque as usam de uma forma intuitiva, natural! E usam-nas porque funcionam.

Se olharmos para duas crianças ou dois adolescentes que conversam, vemos que se encontram em "sintonia": usam o mesmo ritmo, tom e volume de voz e partilham uma postura corporal idêntica. Estabelecer empatia – ou *rapport*, em PNL –



é essencial para que o professor obtenha uma comunicação eficaz e consiga criar e manter uma atmosfera de confiança e proximidade...de influência.

Sendo assim, estabelecer *rapport* é, resumidamente, compreender melhor a criança ou o adolescente. Entendendo melhor as suas necessidades emocionais e de aprendizagem, respeitando o seu mapa e a sua forma de se relacionar com o mundo externo, estará a criar uma atmosfera de confiança. A criança ou o adolescente sentir-se-á mais seguro e terá mais sucesso em todas as áreas da sua vida.

Sabe-se que as palavras são responsáveis por apenas 7% da comunicação; a entoação, por 38%; e a comunicação não-verbal, corporal e facial, responsável por 55% da mensagem. Se alguém decide espelhar o comportamento (verbal e não-verbal) do outro, ou seja, acompanhando a sua forma de se expressar, poderá estabelecer-se um excelente *rapport*, sendo que a respiração é a forma mais potente de estabelecer *rapport* entre dois seres humanos e que ao alterar a respiração altera-se também o estado interno! A respiração é, por isso mesmo, gerador de novos comportamentos.

Através de um bom *rapport*, o professor pode criar um ambiente de confiança e empatia na sala de aula, motivando o aluno para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos formativos. Torna-se mais fácil a tarefa de ensinar, pois depois de estabelecido o *rapport*, o educando é conduzido com muito mais facilidade, prazer e eficácia.



Sendo assim, formas práticas de estabelecer *rapport* na sala de aula inclui praticar atividades em conjunto, usar exemplos que sejam interessantes para todos, usar os três sistemas sensoriais. Quando um professor usa gestos e posições corporais similares às dos seus alunos, ajustando a sua voz a uma velocidade e tom semelhantes e até respirar no mesmo ritmo, os resultados tornam-se excelentes!

3) Como conhecer-se melhor para conhecer melhor o aluno?

Enfim, a PNL é muito mais do que a mais importante caixa de ferramentas da comunicação do século. É toda uma nova forma de pensar sobre o Ensino. Olhando sob esta perspectiva, ensinar, educar, inspirar e influenciar passa então a constituir um processo de "construir *rapport* e depois, de liderar". Não existe verdadeira liderança carismática sem *rapport*, uma vez que este é o sentimento de compreensão mútua que existe entre dois sujeitos.

Se é verdade que "liderança" corresponde ao processo de levar estudantes a seguirem as sugestões dos professores, também é verdade que aqueles que não as seguem não são propriamente "resistentes", "desobedientes" ou "problemáticos e desafiantes". Significa apenas que ainda não estão em *rapport* suficiente com o formador.

A área do Ensino (sobretudo no que diz respeito às metodologias de Ensino, à relação entre formador e formando e ao desenvolvimento pessoal dos profissionais) não



acompanhou a evolução que se deu nas demais áreas do conhecimento. A escola ainda é uma penitência para a criança, a sua relação com o adulto ainda é distante e os professores ainda se encontram, simultaneamente demasiado cansados e acomodados. Por isso, são raras as crianças que gostam de estudar e poucas as escolas classificadas como “o melhor lugar do mundo para se aprender e para se trabalhar”.

Investir em auto-conhecimento é prioritário se os professores não quiserem perder irremediavelmente os seus alunos e se a escola quiser sobreviver – com excelência - à era digital!

A PNL é, de uma forma muito sucinta, a ciência que ensina qualquer indivíduo a usar o seu cérebro e as suas emoções para que consiga atingir os resultados desejados. As ferramentas são extremamente eficazes e permitem o controlo da forma como o indivíduo se sente, como pensa, como comunica, como actua. Por isso, permite mudanças de comportamentos e resultados tão profundos e de uma forma tão rápida.

Dominar esta arte pode fazer a diferença entre viver na mediocridade, na frustração e no fracasso ou ter uma vida cheia de realização, abundância e sucesso. Por exemplo, se um professor ou pai deseja atingir os mesmos resultados de excelência de outro professor ou pai que admira, deverá observar (“modelagem”) a forma como esse indivíduo comunica e se comporta, enfim como lida com as suas emoções.



INTELIGÊNCIA EMOCIONAL OU APRENDIZAGEM EMOCIONAL?

A nossa cultura esteve, durante tempo demais, centrada no conceito de racionalidade e colocou a emoção num lugar secundário, como se esta fosse uma parente pobre da inteligência.

Felizmente, a ciência já descobriu que a capacidade de lidar com as emoções é mais importante para o sucesso (qualquer que seja) do que o Quociente de Inteligência (QI). Sendo assim, a inteligência emocional é absolutamente fundamental para o crescimento e realização pessoal de qualquer ser humano que procure a plenitude e a felicidade.

É inegável a importância de se adquirir inteligência emocional e desenvolver a capacidade de saber lidar com as emoções de uma forma adequada desde a infância. Por isso, qualquer professor ou pai deve aprender cada vez mais estratégias eficazes de preparação emocional, pois só poderá transmitir aos alunos ou filhos apenas o que já possui!

A determinada altura, o termo “inteligência emocional” começou a deixar de fazer sentido, uma vez que o conceito de inteligência remete sobretudo para os recursos disponíveis na consciência. Começou a ser mais adequada a expressão “aprendizagem emocional”, pois esta “inteligência emocional” ocorre, principalmente, a um nível não consciente, conforme explico a seguir.



Para facilitar o contato com a nossa mente não consciente, a aprendizagem emocional utiliza modelos e técnicas da PNL que permitem aos professores e pais desenvolverem uma comunicação cada vez mais profunda e eficaz com os seus recursos inconscientes, resultando num domínio cada vez maior sobre os seus próprios estados emocionais.

Mente consciente e inconsciente são, como sabemos, apenas conceitos para empacotarmos diferentes processos que ocorrem no sistema nervoso. Ao estabelecer uma comunicação eficaz, um alinhamento, entre processos conscientes e inconscientes, professores e pais podem facilmente resolver problemas, ser mais criativos e, em geral, criar uma qualidade diferente de experiência não apenas nas suas vidas mas também nas das crianças e adolescentes.

A mente consciente é racional e tem uma capacidade limitada de processar informação; ao invés da mente inconsciente, que é emocional e muito maior- absorve milhões de bits de informação sensorial através do sistema nervoso a cada segundo - e é mais antiga (começa a existir numa fase precoce da gestação). É o inconsciente que mantém vivo o ser humano, regulando o funcionamento do corpo, a circulação sanguínea, respiração, digestão, etc.. Este não precisa de pensar conscientemente para que o coração bata, para que os olhos pisquem ou para que os pulmões se enchem de oxigénio. Tudo acontece num plano inconsciente.



Os componentes das experiências passadas e o que é aprendido na vida física e mental ficam arquivados no inconsciente para sempre. As representações de eventos passados estão localizadas na mente inconsciente, sendo que algumas delas por vezes assomem à atenção consciente. Porém, a maior parte das memórias não chegam nunca a ver a luz do consciente – ou seja, não são “lembadas” -, embora influenciem de forma profunda todos os comportamentos!

Ao contrário, a mente consciente tem uma capacidade limitada de processar informação. Por exemplo, é usada para ler e processar palavras. Ao olhar para esta página, o leitor está a dizer as palavras na sua mente e, ao extrair significado do texto, estabelece a forma como o significado se relaciona consigo. A mente consciente é linear, sequencial e lógica e gosta que tudo faça sentido.

Resumidamente, as principais características do consciente são raciocinar de forma lógica e cartesiana (linguagem, etc.); organizar os factos cronologicamente; compreender linguagem figurada; necessitar de repouso (desliga-se enquanto se dorme); diferenciar a realidade da imaginação. O inconsciente cuida da integridade física e psicológica (entra imediatamente em acção quando a vida corre risco); tem uma lógica própria que o consciente desconhece (como, por exemplo, os sonhos); é atemporal (organiza os factos por qualidade e não cronologicamente, o que faz com que um facto ocorrido na infância possa estar tão “vivo” quanto um facto ocorrido ontem!); é literal (acredita em



tudo o que o consciente "lhe diz"); funciona sempre, até durante o sono (mantendo activos todos os sistemas - circulatório, respiratório, etc.) e não distingue realidade da fantasia.

Uma excelente notícia para quem trabalha na área do Ensino é que a mente inconsciente possui um potencial de mudança infinito, conseguindo aprender novas respostas positivas com extrema facilidade. Basta aprender a estimulá-la, através de uma comunicação eficaz.

Existem inúmeras técnicas rápidas e extraordinariamente eficazes para os educadores, não apenas para resolverem comportamentos indesejados como para promoverem comportamentos de excelência, seja em que área for: na relação dos mais novos com professores e pais, com colegas, amigos e irmãos, no desempenho escolar, desportivo e artístico; na promoção de uma melhor saúde física e emocional.

Ao longo da História, o mundo oriental sempre procurou e desenvolveu formas passivas de contactar com o seu inconsciente, preferindo a observação passiva, a contemplação e a meditação desprovida de conteúdo - o esvaziamento da mente. Porém, o homem ocidental prefere formas ativas de comunicar com o inconsciente. A aprendizagem emocional escolhe justamente este estilo ativo, ocidental, para ensinar adultos, crianças e adolescentes a utilizarem os recursos ilimitados da sua mente inconsciente.



Quando professores e alunos, pais e filhos aprendem a treinar emoções e a desenvolver a sua inteligência emocional, ganham a capacidade de identificar e alterar qualquer estado emocional; aceitam que as emoções são mensagens valiosas provenientes do inconsciente; e conseguem escolher o estado emocional adequado a cada momento ou contexto, utilizando as emoções a seu favor - isto é, como poderosos recursos organizadores do comportamento.

ENSINAR (TREINAR) O PROFESSOR A APRENDER

Nem sempre o aluno com as melhores notas será o mais bem-sucedido na vida profissional. Da mesma forma, não é o professor mais tecnicamente preparado que consegue ensinar com paixão e ter os resultados que ambiciona.

A razão pela qual os treinos desenvolvidos pelo Instituto que represento – o único Instituto de PNL do Mundo que tem como seu fundador e presidente um homem da ciência, designadamente um médico - possuem uma metodologia distinta das formações clássicas é que não basta ao indivíduo ter conhecimento das técnicas e das teorias que as embasam. Em primeiro lugar, é necessário vivenciá-las para que se experimente uma verdadeira transformação.

A excelência humana não depende da formação racional. Existe uma base emocional constituída por crenças que é o que, na verdade, determina o sucesso. Daí a importância de o indivíduo alinhar o consciente com o



inconsciente, depois de entender como se processam todos os seus comportamentos, ou seja, como se comporta perante as suas emoções primárias - raiva, medo, tristeza e alegria.

No caso do professor, a maioria dos seus comportamentos são reações aos dos alunos. Se quem lidera uma sala de aula se limita a reagir e não cria o seu próprio comportamento, torna-se numa marionete e, pior, sem que tenha essa consciência.

Pensem na função fisiológica de uma emoção primária, neste caso o medo: proteção. Porém, o medo também compromete os resultados do ser humano, quando é usado de forma inadequada. Imagine um professor com medo do comportamento de um determinado aluno, rotulado de "provocador". Por mais que entenda racionalmente que não poderá agir com base no medo, no momento de voltar a lidar com o aluno voltará a paralisar ou a sentir-se perturbado.

O que falta a esse professor é conhecimento e treino para identificar onde e de que forma o medo está a bloqueá-lo. Isso só pode ser feito através de experiências vivenciais.

Tal como o medo ou a raiva, também inúmeras crenças (limitantes) podem comprometer o sucesso de um professor. Muitas dessas crenças estão tão enraizadas que aquele pode nem entender que está a sabotar-se a si mesmo. As crenças limitantes impactam nas decisões (inconscientes) e estas, nos comportamentos.

Sendo assim, o que tem faltado aos professores e a outros líderes na área do Ensino é adquirir competências



vivendo-as, mais do que pensar sobre elas. A prioridade hoje são mais treinos vivenciais e menos formações.

Nos treinos que desenvolvemos, e como forma de comunicar com o inconsciente, todas as atividades são baseadas em fundamentos de diversas correntes da psicologia (Gestalttherapie, Reich, Análise Transacional, Psicodrama, Hipnose Ericksoniana, etc.) porém reescritas numa linguagem de PNL. Ou seja, são usadas de uma forma sistemática as mais modernas técnicas de PNL baseadas solidamente em neurociência.

Num regime de imersão total (dias seguidos sem regresso à vida quotidiana), os treinandos vivem dinâmicas em grupo extremamente poderosas e profundas. Essas dinâmicas espelham a vida nas suas mais diversas dimensões, levando o treinando a confrontar as suas reações aos mais variados eventos do quotidiano e emoções primárias. Ao longo dessas actividades, o treinando tem oportunidade de repensar e ressignificar as suas crenças, atitudes e comportamentos. Também torna-se indispensável que estruture planos em que estabelece metas palpáveis e que, mais importante que tudo...sejam congruentes com os seus valores!

Tais treinos são considerados poderosos expansores de memória e de consciência, o que permite aos treinandos libertarem-se de bloqueios inconscientes através do uso de técnicas de reprogramação mental, cada vez mais procuradas como ferramenta de autoconhecimento.



Os resultados são, por isso, efectivos, permanentes – não apenas porque se trata de experiências vivenciais, mas também porque se devem à intensa pesquisa, experiência, dedicação e rigor científico que o Instituto coloca ao serviço da evolução e da excelência humana.

PARTE 01

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS PORTUGUESES

CAPÍTULO 09

A EDUCAÇÃO DAS EMOCÕES EM JOÃO SANTOS: DIALOGOS BRASIL-PÓRTUGAL NOS TERRITÓRIOS DA SUBJETIVIDADE

**REGIANE RODRIGUES ARAÚJO
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA**

PORTUGAL E BRASIL



A EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES EM JOÃO DOS SANTOS: DIÁLOGOS BRASIL - PORTUGAL NOS TERRITÓRIOS DA SUBJETIVIDADE

Regiane Rodrigues Araújo | Patrícia Helena Carvalho Holanda



Este escrito refere-se à *Educação das Emoções em João dos Santos: diálogos Brasil – Portugal nos territórios da subjetividade*. Alguns trechos deste ensaio são recortes da pesquisa de doutoramento em Educação Brasileira. Diante disso, ressaltamos que tal estudo encontra-se em fase de desenvolvimento há pelo menos dois anos, cujo título é *A Dimensão Estética na Pedagogia Terapêutica em João dos Santos na Interação com a Arte de Cecília Menano*. Neste período de aproximação com o fenômeno em análise, tivemos a oportunidade de iniciar um estudo comparativo entre Brasil e Portugal, no que tange às semelhanças e diferenças no campo educacional.

Todavia, a partir dessa primeira investigação, outras inquietações vão surgindo, à medida que nos apropriamos do nosso objeto de estudo. Com base nisso, chegamos ao objetivo e à temática geral deste texto, que consiste em discutir a Educação das Emoções em João dos Santos, nos

254



diálogos que vêm se construindo entre Brasil e Portugal, por ocasião da pesquisa de doutoramento. Para tanto, temos como premissa maior, a ideia de que esses fenômenos se desenvolvem nos territórios da subjetividade. Sendo assim, essas reflexões suscitam alguns questionamentos que dizem respeito à ausência da discussão em torno da temática: preservação à saúde mental na escola. Além disso, defende-se a ideia de que é preciso incluir nas disciplinas escolares a educação pela arte, como meio pelo qual a criança possa se expressar livremente. Outra inquietação refere-se à necessidade de teorias da educação que incluam a subjetividade como elemento norteador do ensino-aprendizagem.

A metodologia ancora-se na revisão de literatura, tendo como fundamentação teórica os estudos de João dos Santos (1957, 1991); Branco (2013); Davis e Oliveira (1990); Wallon (1975); Almeida (2005); Garcia-Roza (2009); Merleau-Ponty (2006); Kupfer (1989) e Japiassu (1982). Nesse sentido, adotamos a investigação bibliográfica como percurso metodológico. Nas palavras de Minayo (2003, p. 18), “a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos”. Deste modo, a compreensão do fenômeno parte do conhecimento de uma teoria que a sustente e comprove sua validade em seus pontos positivos e negativos. É importante frisar que essas abordagens metodológicas também contaram com o relato de



experiência, a partir das vivências que estão sendo constituídas na pesquisa de doutoramento.

A relevância deste estudo está na possibilidade de interação entre Arte e Saúde Mental no ambiente escolar, bem como suas proporcionalidades de autoconhecimento e livre expressão. Quando o sujeito está em processo de formação e aquisição do conhecimento, precisa de equilíbrio emocional, respeito à sua subjetividade, para que, assim, o ensino-aprendizagem seja, de fato, efetivado.

A ARTE COMO EDUCAÇÃO DAS EMOÇÕES EM JOÃO DOS SANTOS

O médico psiquiatra, psicanalista e educador João dos Santos, foi um dos pioneiros na introdução da Saúde Mental Infantil no século XX, em Portugal. Estiveram sob sua responsabilidade as instituições Liga Portuguesa de Deficientes Motores, Associação de Educação pela Arte, Liga Portuguesa de Higiene Mental, Fundação do Centro Hellen Keller, além de outras instituições cujo objetivo era preservar e manter a saúde mental infantil. Seu trabalho divergia das práticas psiquiátricas tidas como tradicionais, pois sua intenção era estabelecer o equilíbrio perdido das crianças e adolescentes; nas palavras de Branco (2013), João dos Santos lutava pela alegria e bem-estar da criança. Sendo assim, o psiquiatra infantil constatava que, quando não há interação do corpo com a mente, os distúrbios se agravam. Desse modo, o

256



Psicanalista defendia a presença da arte no cotidiano das crianças em tratamento, bem como nos espaços escolares, como modalidade de desenvolvimento afetivo e interação social, portanto, para o psicanalista a educação através da arte, tinha como intento a expressividade infantil.



Destaca-se que a teoria santiana chegou ao Brasil mediante as pesquisas de pós-doutorado da professora Patrícia Helena Carvalho Holanda- UFC, tendo continuidade por meio de um curso de extensão, na modalidade a distância, ofertado pela plataforma *on-line*, Moodle Multimeios, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, sob o título *Introdução ao Pensamento de João dos Santos: Estudos sobre a Pedagogia Terapêutica*¹⁶. O curso teve duração de quatro meses – agosto a dezembro de 2016 – com o total de 300 vagas, reunindo em seu corpo discente alunos de várias regiões do Brasil e Portugal. O referido curso nos oportunizou criar redes de diálogos entre Brasil e Portugal, de maneira que o corpo discente era composto por pessoas de diversas regiões de ambos os países, tínhamos pessoas graduadas e pós-graduadas em diferentes áreas do conhecimento, como psicólogos, pedagogos, fisioterapeutas, educadores físicos, dentre outras. Essa diversidade cultural e formativa nos possibilitou a interculturalidade, a troca de saberes e afetos.

No texto intitulado *Educação Estética e Ensino Escolar* publicado em 1957, João do Santos no tópico Fundamentos

¹⁶ <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2016/8560-abertas-inscricoes-para-curso-sobre-a-pedagogia-terapeutica-de-joao-dos-santos>



Psicológicos da Educação pela Arte, explica que a arte é um fenômeno humano o qual se desvela em vários povos, grupos e comunidades, e, por essa razão, esse fenômeno pode também surgir entre determinados grupos de crianças. Ele argumenta ainda que, se a criança pode produzir trabalho, por que não se admite que ela também possa produzir arte? Neste sentido, o Psicanalista deixa transparecer o seu apreço pelo potencial criativo na atividade artística realizada pela criança.

Neste sentido, observa-se o quanto o autor estava à frente do seu tempo, ao perceber e defender as habilidades criadoras e artísticas da infância, uma vez que a sociedade atual, e por vezes as instituições de ensino, parecem reduzir a capacidade criativa e imaginativa da criança ao seu tamanho. No que concerne à produção adulta ou infantil, Santos (1957, p. 20) expressa sua concepção acerca desse processo do desenvolvimento humano: "Uma produção humana, infantil ou adulta, é susceptível de adquirir um poder emocional particular que o seu autor lhe imprimiu e de, por esse motivo, ser aceite e apreciada pelo grupo ou pela comunidade como obra de arte". Portanto, o valor emocional depositado na produção infantil confere múltiplos significados e linguagens diversas pertencentes ao universo imaginativo da criança, assim como do adulto.

Para tanto, quando se fala em linguagem, lembremos de que a comunicação não é expressa apenas verbalmente, em especial, quando se trata da comunicação durante a infância. Santos (1957, p. 32), explica, todavia, que



"São linguagem as formas sintetizadas ou parcelares de movimento, como o gesto e a expressão mímica". Compreende-se, no entanto, que a expressão artística na infância surge também como modalidade de linguagem e expressividade para a criança, uma vez que em determinada idade não é possível se expressar oralmente. Para tanto, o autor descreve como é a criança da nossa civilização ao entrar na escola:

Ao entrar para a escola, a criança da nossa civilização está muitas vezes deformada e inibida por condicionamentos familiares que dizem respeito ao uso de certos instrumentos e materiais. Daí resulta a necessidade do conhecimento da evolução infantil antes da escola, mesmo da parte dessa evolução que diz respeito aos primeiros passos da criança na vida. Tendo esse conhecimento, pode o pedagogo permitir e facilitar certos *movimentos de regressão*, capazes de ajudar a criança a reencontrar o caminho perdido e a libertar-se das inibições resultantes de preconceitos culturais do seu grupo. Assim, por exemplo, pode o mestre permitir pintar a dedo antes de pintar a pincel; desenhar garatujas antes de desenhar esquemas ou letras; jogar com palavras antes de ler e escrever, etc. (Grifamos). (IBIDEM, pp. 43-44).

Dessa maneira, fica explícita a defesa de que a criança deve, inicialmente, se apropriar de materiais que possam permitir a livre expressão, bem como começar a pintar e desenhar antes de aprender a ler e escrever. Evidencia-se,



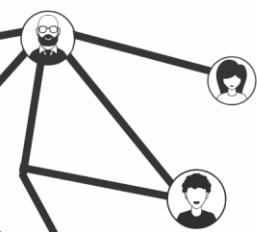
ainda, a noção de que tanto a família como a escola inibem a atividade gráfica livre:

(...) Devemos notar que não só a família despreza a actividade gráfica livre; a própria escola, embora utilizando como principais meios de aprendizagem o papel, o lápis e a caneta, impede paradoxalmente a actividade gráfica livre e portanto as experiências de base necessárias à actividade gráfica, obrigando a criança a utilizar símbolos abstractos, antes de experimentar o grafismo de forma mais objectiva; é como se impuséssemos a ginástica sueca- forma analítica de exercício- a uma criança que desse os primeiros passos ou construíssemos um edifício sem alicerces. Esta posição particular da escola resulta provavelmente, em parte, da falta que existe entre nós de uma aprendizagem elementar em jardim-escola e, em parte, de preconceitos culturais da comunidade e dos mestres. (IBIDEM, pp. 44-45).

Observa-se, portanto, o fato de que a família e a escola exigem da criança uma postura puramente racionalizada acerca do sentido da aprendizagem, inibindo, assim, a criança de reproduzir os personagens da sua imaginação. Desse modo, o psicanalista infantil João dos Santos, ao lado da pedagoga Cecília Menano, defende a educação pela arte mediante o princípio básico:

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre linguagem das emoções e a linguagem verbal

260





racionalizante que utilizam os adultos; é necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional. (*IBIDEM*, p. 45).

A teoria santiana, também, dialoga com teorias psicológicas, e mais especificamente com a walloniana, principalmente, quando esclarece a relação entre o desenvolvimento infantil, a linguagem propriamente falada e o grafismo, ressaltando que a linguagem gráfica surge logo após a fala. A atividade gráfica, no entanto, proporciona ainda a possibilidade de relacionar-se com o outro, ou seja, nas palavras de Santos (1957, p.51), "A actividade gráfica faz parte das funções sociais do homem", ou seja, a aprendizagem acontece também nas relações que se estabelecem com o outro e com os símbolos.

É necessário que a repetição dê lugar à criatividade mediante uma educação da sensibilidade e das emoções. Na obra em destaque, o autor em foco defende a Educação estética como *educação das emoções*:

A educação estética é a educação das emoções através de uma forma particular de relação humana- actividade simbólica- desenvolvida a partir de movimentos espontâneos primários, e não através de uma linguagem convencional construída para adultos. A base da educação estética é a livre experiência, que, permitindo a utilização dos instrumentos de linguagem



mais elementares, servirá mais tarde para a aprendizagem dirigida e racional. (Grifo nosso). (SANTOS, 1957, p. 70).

Percebemos que João dos Santos defende a Educação através da arte como educação das emoções, no sentido de que esta auxilia na preservação e manutenção da saúde mental e desenvolvimento da criatividade. Desse modo, a educação pela arte comporta em si diversas linguagens de comunicação e expressão. Para tanto, o Psicanalista chama atenção: "A educação deve, portanto, ter em conta a importância das várias formas de linguagem" (IBIDEM, p. 71). A expressão artística, para ele, contudo, é vista também como a ação de desinibição da criança, tanto pelas emoções quanto pela expressão corporal.

Com base na teoria santiana, evidenciamos a proporcionalidade do simbolismo representado pelo desenho e, consequentemente, a capacidade de desinibição que este possa proporcionar. Neste sentido, o autor em destaque orienta no sentido de que os educadores se utilizem da atividade livre em sala de aula, principalmente a pintura a dedo, para que, assim, seus alunos possam vencer a inibição. Daí a educação da sensibilidade estar concatenada aos preceitos da saúde mental infantil. Nesta mesma linha de raciocínio, João dos Santos, (1957, p. 66) prossegue:

A educação através da arte é aquela que melhor permite a exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos

262



instintos. Para esclarecer o seu efeito, poderia dizer-se como em psicoterapia: é melhor fazer que pensar, é melhor falar que fazer, ou, dito de outra forma: é melhor exprimir as emoções do que retê-las e inibi-las. (Grifamos).



Quando refletimos acerca do conteúdo citado e a educação da sociedade atual, constatamos o equívoco existente nas posturas de desprezo pelas emoções e pela sensibilidade das crianças. Esse fato nos mostra uma atitude que abdica da manutenção da saúde mental dos sujeitos, visto que a inibição das emoções pode ocasionar o adoecimento psíquico.

Observa-se, portanto, o cuidado de João dos Santos com a dominação do praticismo, em que não há tempo para os exercícios corporais, tampouco para a educação das emoções. Para tanto, as demandas da sociedade atual exigem cada vez mais das crianças e dos jovens. Estes são pressionados para que sejam os melhores alunos nas disciplinas clássicas, passem nos exames vestibulares e seleções diversas, ou seja, a criança ou jovem deixa de sentir-se sujeito e expressar-se como tal, em prol de uma vontade alheia a sua, atendendo às imposições externas, tanto da escola como da família. Portanto, o Psicanalista aponta que, possivelmente, esses jovens terão seus diplomas, mas deixaram de ser crianças muito cedo, podendo, assim, tornar-se *adultos desequilibrados e infelizes*:



Nesta época inquietante, dominada pelo praticismo, em que não há tempo para as crianças e os jovens se exercitarem corporalmente e se cultivarem estéticamente; em que há apenas tempo para *ersatz* de ensino de educação física e estética; nesta época de ídolos de pseudodesporto, de pseudo-arte e de meninos- prodígio da música, da literatura e do cinema, cumpre-nos chamar a atenção para o perigo de encaminhar as crianças para a aprendizagem exclusiva do que é aparentemente útil e prático. Elas terão talvez um diploma, mas deixarão cedo de ser crianças; serão provavelmente adultos desequilibrados e infelizes, prontos a esgotarem a vida em atividades desordenadas e precipitadas. (*IBIDEM*, p. 75).

Todavia, vivemos uma época em que se perpetuam os ídolos e os meninos-prodígio. Nestes tempos de idolatrias, há o perigo das aparências que parecem dar espaço ao vazio existencial, negando, assim, as necessidades afetivas que cada um carrega consigo, desde o primeiro contato com o outro e com o mundo exterior; aliás, desde os primeiros dias de vida e da experiência afetiva iniciada primeiramente pela mãe. Neste sentido, o contato afetivo é imanente à vida humana, à relação que se estabelece cotidianamente com as pessoas e com o meio envolvente.

Dessa maneira, constatamos o quanto a educação das emoções é necessária, fundamentalmente em tempos de desordem psíquica e moral. Assim, encontramos na arte o



meio pelo qual se torna possível extravasar essas emoções, seja por meio do desenho, da pintura ou demais atividades que tenham a arte como mediação pedagógica.

No ambiente escolar, as disciplinas clássicas, sozinhas, não dão conta da intermediação entre razão e emoção, uma vez que elas precisam de saberes advindos da Psicologia, para que, assim, possam estabelecer pontes entre aprendizagem e afetividade. Com isso, queremos acrescentar que por muito tempo, buscou-se compreender os sujeitos, por meio do comportamento. Contudo, na atualidade, esse entendimento tem sido buscado mediante o conhecimento das emoções, de maneira que o comportamento é, por vezes, consequência do estado emocional e psíquico do indivíduo.

SAÚDE MENTAL E SUBJETIVIDADE

Alguns estudiosos afirmam que estamos vivendo o século da depressão, do sofrimento psíquico e da individualidade. Diante disso, é preciso, pois, superar essa crescente realidade, evitando o adoecimento mental, ainda na infância, iniciando pelo ambiente escolar, uma vez que cada vez mais os equipamentos públicos, como os Centros de Apoio Psicossocial – CAPS, não mais conseguem dar conta da demanda que chega até eles. Portanto, a preservação da saúde mental deve ser inicializada por meio da família e tendo continuidade no espaço escolar, mediante a educação, por meio da arte e de atividades que despertem na criança o



desenvolvimento da criatividade e livre expressão das emoções.

Segundo Davis e Oliveira, (1990, p. 84), "na interação que o professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos e cognitivos de ambos exercem influência decisiva". Portanto, há uma reciprocidade e uma construção afetiva entre sentir e agir na relação professor-aluno. Essa compreensão atesta o quanto as relações sociais estão permeadas pelas relações de afetividade e encontro entre subjetividades.

Para Wallon (1975), o cognitivo não deve ser separado do afetivo. Desse modo, tanto a afetividade como a inteligência "constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas" (ALMEIDA, 2005, p. 51). Tais funções complementam-se ao longo do desenvolvimento humano.

Todavia, este ensaio está intimamente ligado às composições da subjetividade, tendo em vista que as emoções também são frutificadas no inconsciente, naquilo que se considera abstrato. Logo, antes do ato de criar (objetividade\razão), é preciso imaginar, fantasiar, subjetivar. Nesse sentido, Garcia- Roza (2009, p. 19) esclarece:

A identificação da subjetividade com a consciência parece ser um ponto inabalável da filosofia moderna. Quando muito, encontramos em alguns autores a referência a uma região de opacidade da subjetividade, mas que não chega a se constituir como ameaça; pelo contrário, é a



própria consciência expandindo seus domínios.

Constantemente, deparamo-nos com estudiosos que defendem a dissociabilidade entre a razão e sensibilidade, no entanto, Freud esclarece que a psicanálise buscou demonstrar o quanto a consciência é pertencente ao inconsciente. Por isso, pesquisas sobre arte utilizam-se de questões que abrangem o inconsciente, para que, assim, seja possível chegar às experiências que regem o consciente, ou seja, "o cogito" razão. Nesse sentido, temos o processo de subjetivação como fio condutor do nosso estudo sobre a arte como educação das emoções.

Nessa inteireza de sentidos presentes no inconsciente, a educação relacionada à psicologia surge como ciência que expõe as interpretações da "psique". Dessa maneira, faz-se necessário conhecer um pouco das funções do inconsciente e estudos psicanalíticos para interpretar o simbolismo e a fantasia, que fazem com que a ação criativa, as emoções e a imaginação passem pela apreciação da Arte.

É sempre pertinente nos questionarmos qual o lugar da escola na vida afetiva das crianças? Diante dessa indagação, Berge (1991) confirma que é um equívoco atribuir à escola apenas uma função intelectual, pois o espaço escolar é também um lugar de construção de afetos, de sociabilidade, de significados e simbolismo.



João dos Santos (1991, p. 50), ao falar de Berge, reporta-se à Educação Estética, tema central da nossa pesquisa de doutoramento:

A propósito de **educação estética**, Berge referiu a experiência do <meio tempo pedagógico> em que em certas escolas francesas se preenche metade do horário com actividades lúdicas, desportivas e criativas, com resultados muito favoráveis para o desenvolvimento e equilíbrio emocional das crianças.

O exemplo da escola francesa assegura a necessidade da educação estética nos espaços institucionalizados, como direito da criança em formação. Nesse sentido, a experiência estética não é um privilégio, mas, sim, uma necessidade, tanto para o equilíbrio emocional, quanto para o despertar da criatividade.

Diante disso, podemos dizer que o homem sempre buscou concretizar seus anseios por meio de ações movidas pelo pensamento e emoções, pela necessidade de algo, pela ideia. É nesse contexto que a Psicologia, em parceria com a Educação, vem nos auxiliar na compreensão de nós mesmos. Ou seja, o homem precisa exteriorizar sua subjetividade objetivamente, assim, ele produz uma cultura e uma história genuinamente humana. Sendo assim, a objetivação aparece como uma necessidade para que o sujeito se realize e se autoproduza pelo trabalho pela educação, pelo pensamento e pela arte.



Todavia, sabe-se que existe a necessidade da formulação de teorias e propostas que incluam o estudo da subjetividade no processo de formação dos educadores, principalmente para aqueles que trabalham com crianças, bem como práticas que auxiliem na superação de dificuldades ligadas ao impedimento do autoconhecimento dos sujeitos, práticas estas que devem se utilizar da Psicologia da Educação como processo de conhecimento acerca do desenvolvimento psíquico e emocional dos indivíduos. Nas palavras de Kupfer (1989, p. 98):

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos.

Corroborando com a citação há pouco mencionada, existe um mundo desejante, pulsando em cada um de nós, porém esse mundo deve ser respeitado e, ao mesmo tempo, equilibrado à subjetividade que habita em cada qual. Para tanto, a preservação a saúde mental relaciona-se com os modos de subjetivação e com o entendimento de que todo e qualquer sujeito deve ter uma vida interior, um espaço para o seu "eu desejante".

O nosso século é marcado pela expansão da tecnologia, proliferação das redes sociais, e isso, por vezes, compromete a



fusão das relações sociais e afetivas entre as pessoas, de maneira que os encontros são mais virtuais do que presenciais, ocasionando um comportamento cada vez mais individualista, contrapondo o discurso de que o eu só existe na perspectiva do outro. Portanto, dissertar sobre saúde mental e subjetividade, em meio a uma sociedade complexa e cada vez mais tecnológica, é algo desafiador e, além de tudo, urgente. Desta forma, percebemos a relevância desse debate ao trazermos a necessidade de incluir a educação, por meio da arte, como mediação pedagógica, com vistas à preservação e manutenção da saúde mental das crianças em idade escolar.

A entrada neste século sinalizou uma desterritorialização da subjetividade, ela não mais pertence tão e somente a uma corrente filosófica ou determinada área do conhecimento, tampouco ao tempo, tendo em vista que a subjetividade está expressa nos diversos espaços da sociedade e, como tal, o debate em torno dela deve habitar a vida e o cotidiano das pessoas, como qualquer outro fenômeno social que tem por intento expandir-se e enraizar seus conceitos. Nas palavras de Merleau-Ponty (2006, p. 566), “a subjetividade não está no tempo porque ela assume ou vive o tempo e se confunde com a coesão de uma vida”. Sendo assim, constata-se que a subjetividade não pertence a um determinado tempo histórico, ela está no tempo e os processos de subjetivação vão se construindo no devir.

Quanto à saúde mental, não trazemos um conceito pré-definido, tendo em vista que para o sujeito manter-se



mentalmente saudável, ele depende de inúmeros fatores, sejam eles de ordem biológica, emocional ou social. No entanto, "a saúde mental consiste na pessoa ser capaz de se movimentar livremente dentro de si, e os movimentos de tristeza são tão importantes como os movimentos de alegria". (SANTOS, *Apud* BRANCO, 2013, p. 96). Contudo, compreendemos que saúde mental e subjetividade são indissociáveis, complementam-se entre si na dualidade dos movimentos de tristeza e alegria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que ficam deste ensaio estendem-se em três dimensões: a primeira, em relação à necessidade de inclusão da educação pela arte nos espaços escolares, uma vez que para João dos Santos, a educação estética é a *educação das emoções*. A segunda relaciona-se à defesa da preservação e manutenção da saúde mental na escola, tendo a arte como mediação pedagógica. A terceira dimensão centra-se na importância do diálogo entre Psicologia e Educação, para o entendimento acerca do desenvolvimento psíquico e emocional dos sujeitos em processo de formação.

A análise dos textos e a respectiva reflexão sobre eles revelaram dois campos de pesquisas, pouco explorados na educação: a Saúde Mental na Escola e a Subjetividade. O utilitarismo competitivo e a meritocracia que marcam a sociedade atual parecem atingir os campos disciplinares na



educação, fazendo com que esses saberes sejam negados aos sujeitos em processo de aprendizagem.

Após apresentação e contribuições teóricas de autores que nos auxiliam a compor o cabedal conceitual da nossa pesquisa, é valido repensar o quanto se faz necessário transitar entre outras teorias e áreas do conhecimento. Somente assim, enriqueceremos nossas investigações e o campo profissional, de modo geral. Vale ressaltar que quando se fala e se discute educação das emoções, saúde mental na escola e subjetividade, é necessário compreender que o sujeito está envolto em distintos contextos. Ou seja, as ciências humanas devem, cada vez mais, olhar os fenômenos dentro de sua complexidade e das suas nuances.

São opções teóricas e metodológicas que estamos construindo, tanto na escrita da tese de doutoramento, como na operacionalização de cada categoria de análise descrita no presente texto. Neste sentido, Japiassu (1982, p. 246) considera que “não se pode negar a dificuldade cada vez maior de se praticar a pesquisa no domínio das ciências em que o homem é ou deveria ser tomado como o elemento fundamental”. Todavia, é notório o fato de que a sociedade contemporânea, por vezes, ignora a centralidade antropológica dentro desse processo de produção do conhecimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** 5.ed. Campinas: Papirus, 2005.

BERGE, A; SANTOS, J dos. **A Higiene Mental na Escola.** 2^a. ed. Lisboa: Livros Horizonte, LDA 1991.

BRANCO, M. E. C. **João dos Santos: A Saúde Mental Infantil em Portugal- Uma Revolução de Futuro.** Lisboa, Coisas de ler, 2013.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GARCIA-ROZA, L. A. **FREUD e o inconsciente.** 24. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2009.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas.** Rio de Janeiro, F. Alves, 2^a edição: 1982.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação:** o mestre do impossível. 3ed. São Paulo: Scipione, 1989.

MERLEAU- PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

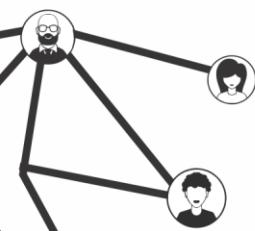


MINAYO, M. C de S; (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, J dos; REBELO, N. S. L. F; BRANCO, N. P. J de F; GRÁCIO, R. **Educação Estética e Ensino Escolar.** (Conferência proferida em 1957).



WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.



A photograph of a globe on a stand in the foreground, with a blurred background of people in a room.

PARTE 02
BRASIL

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 10

SENTIDOS DE SUCESSO ACADEMICO ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO NO NORDESTE DO BRASIL

**MARIANNE CÉSAR GOMES
FAUSTON NEGREIROS**

BRASIL



SENTIDOS DE SUCESSO ACADÊMICO ENTRE ESTUDANTES DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO NO NORDESTE DO BRASIL

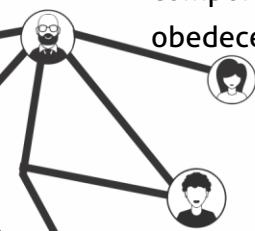
Marianne César Gomes | Fauston Negreiros



A compreensão de sucesso escolar passou por um longo processo histórico em que primeiramente foi relacionado a uma natureza disposicional do aluno e depois passou para um sentido menos individualista, englobando fatores relacionados aos condicionantes sociais, familiares, motivacionais, escolares; e com isso foi desenvolvido outra perspectiva sobre sucesso/fracasso, em que o sucesso escolar passou a ser compreendido como o resultado do encadeamento de diversos fatores (Lahire, 1997; Patto, 2010).

Esse processo histórico repercutiu também na compreensão de sucesso acadêmico, ao passo que os diálogos e as produções em torno do tema começaram a transpor de uma relação reducionista de sucesso ao rendimento acadêmico. Desde então, o sucesso acadêmico passou a ser compreendido a partir de uma natureza multidimensional, composto por variáveis cognitivas, motivacionais, comportamentais, escolares e familiares. Bem como, obedecendo a critérios subjetivos, quando relacionados à

277



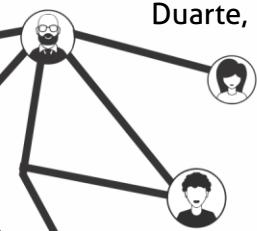


compreensão que cada aluno tem sobre o tema, as suas ambições e perspectivas (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010; Silva & Duarte, 2012; Soares, Almeida & Prime, 2014).

Por isso, para pensar o fenômeno do fracasso/sucesso escolar, primeiro é preciso ultrapassar a visão simplista de fracasso ligado à reprovação e do sucesso a aprovação, pois a escolarização é um espaço para ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de outras habilidades que não se restringem apenas as técnico-científicas (Arroyo 2000; Almeida & Castro, 2016).

Mas ainda segundo Arroyo (2000) e autores como Fávero (1991) e Noble (2015) a discussão de sucesso acadêmico embora tenha sido ampliada através dos estudos supracitados, ainda se faz necessário recordar que as instituições que compõe a sociedade passaram por um processo histórico marcado pelo capital liberal. Um desses processos histórico no qual o ensino superior brasileiro sofreu fortes alterações foi intitulado por Fávero (1991) como um processo de transformação da universidade “modernizada” à universidade disciplinada, em que o rendimento e a eficiência passaram a ser um dos objetivos das universidades brasileiras, impactando a vivência acadêmica dos profissionais e estudantes.

Além disso, o significado atribuído ao sucesso e insucesso pode ser diverso, pois dependem dos diversos aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem (Silva & Duarte, 2012). Tais como a necessidade pessoal de busca





incessante de conhecimento para obter êxito escolar (Lahire, 1997). Aos sentidos de sucesso escolar que embasam as famílias e que são transmitidas aos membros (Soares, Almeida & Prime, 2014; Guazi & Laurenti, 2015; Mascarenhas & Roazzi, 2015). A metodologia adota pelos professores, a qualificação dos docentes, aos serviços universitários que prestam apoio ao estudante, ao acesso a espaços e materiais precisos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, bem como o planejamento da matriz curricular (Bisnoto & Marinho-Araújo, 2014).

E no caso dos participantes da pesquisa, universitários do curso de Psicologia, a matriz curricular foi estruturada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. De acordo com essas diretrizes, a formação do profissional psicólogo é formulada através de uma metodologia integrativa que visa o desenvolvimento global por meio de uma estrutura curricular que objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes para a atuação profissional (Brasil, 2004).

Diante das perspectivas sobre sucesso acadêmico, vem o questionamento: O que o estudante de Psicologia tem compreendido por sucesso acadêmico? Nesse seguimento, o presente estudo buscou compreender quais são os sentidos atribuídos ao sucesso acadêmico por estudantes do curso de Psicologia de uma universidade pública do Nordeste do Brasil e diante disso verificar fatores de constituição desses sentidos.



MÉTODO

Tipo de Estudo

Esse estudo foi realizado através de uma modalidade de pesquisa qualitativa (Gerhardt & Silveira, 2009). E de acordo com os objetivos da pesquisa, o estudo se classifica como do tipo descritivo, pois, descreve os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (Gil, 2010).



Local do estudo

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade pública federal de um estado do Nordeste do Brasil, especificamente no departamento de Psicologia. Este curso entrou em funcionamento na presente instituição no ano de 2007.

Segundo os dados da Coordenação de Estatística e documentação de Ensino/ CEDE (2016) dessa universidade, com dois anos de funcionamento o curso de Psicologia contava com um número de 231 alunos. No ano de 2015 o curso possuía quase o dobro de matriculados, 394 estudantes e com um índice de evasão de 12%. Já no período de 2017.1, o curso abrangia um total de 409 alunos com matrículas ativas.

Participantes

Foi composta por 29 participantes, estudantes com matrícula ativa no curso de Psicologia, do segundo período em diante, visto que apenas a partir desse período o Índice de



Rendimento Acadêmico (IRA) é contabilizado, já os estudantes do 10º período também não foram inclusos na pesquisa, pois fazem parte do período em que um dos pesquisadores estava matriculado, logo poderia enviesar a pesquisa.

Os participantes possuem uma média de idade de 23,10 anos ($DP = 4,723$), variando de uma idade mínima de 18 anos a uma máxima de 36. A maioria dos participantes é do sexo feminino (65,5%), solteiros (89,7%), e oriundos em sua maioria do estado do Piauí (65,5%). Quanto a renda mensal, os participantes indicaram ter de 1 a 2 salários mínimos (37,9%) e de 2 a 3 salários mínimos (37,9%). Em relação à escolaridade dos genitores, grande parte dos participantes disseram ter a mãe com Ensino Médio completo (41,4%) e pai também com Ensino Médio completo (37,9%), sendo que dois estudantes não souberam indicar a escolaridade do pai, por não ter contato com o mesmo.

Em relação às perguntas breves sobre as etapas de escolarização, a maioria dos entrevistados estudaram o Ensino Fundamental na rede privada de ensino (55,2%), e no Ensino Médio se distribuíram entre rede privada de ensino (48,3) e pública (41,4). E atualmente no Ensino Superior o estudo abrangeu participantes do 2º período (20,7%) ao 9º período (17,2%). A média do IRA dos participantes foi de 9,04, variando de 7,00 a 9,73.



Instrumentos

Com o intuito de caracterizar os participantes foi utilizado um questionário sociodemográfico com perguntas referentes à idade, sexo, estado civil, grau de escolaridade e Índice de Rendimento Acadêmico. Além disso, por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada (Gerhardt & Silveira, 2009), abordando como eixo temático gerador os sentidos atribuídos ao sucesso acadêmico.

Procedimentos

De acordo com a resolução 466/ 2012 e complementada com a 510/2016, a pesquisa primeiramente foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos. Essa foi aprovada sob o número de parecer 2.164.850, do Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP).

Seguido esses passos, a coleta de dados foi realizada por meio da inserção no contexto acadêmico, e para a seleção dos entrevistados foi utilizada a técnica de bola de neve-Snowball (Dewes, 2013). E para o fechamento amostral foi utilizado o critério de ponto de saturação (Fontanella, Ricas & Turato, 2008). Embasados nesse método, para o contato com a população alvo desse estudo, os pesquisadores entraram em contato com o Centro Acadêmico de Psicologia, cujos membros são compostos por estudantes do primeiro ao décimo período de Psicologia, onde estes ocupam uma função de representantes da turma e respectivamente do curso.



Os pesquisadores, entraram em contato com cada membro representante de uma turma, explicaram os objetivos da pesquisa e pediram para que a partir do exposto cada membro indicasse três nomes de colegas de turma que pudesse contribuir com a pesquisa, destacando a importância de eles indicarem membros a partir dos objetivos da pesquisa e não por afinidade, com o intuito de encontrar indivíduos que produzissem uma amostra menos enviesada.

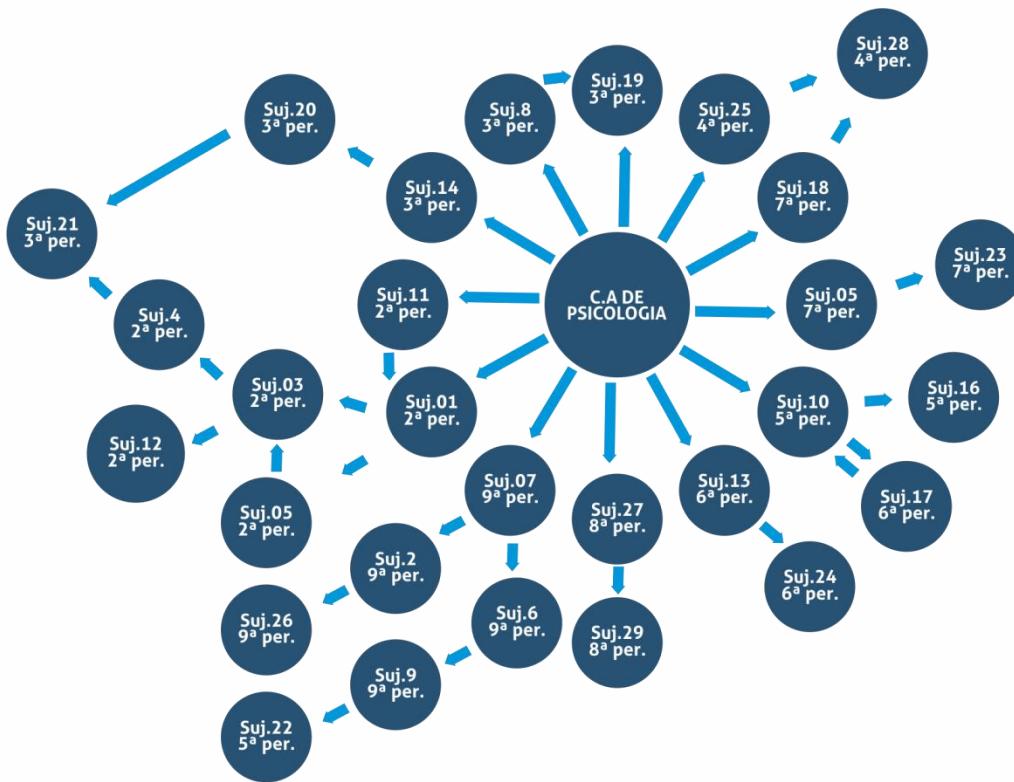
A cada estudante indicado eram concedidas as primeiras informações, se o aluno concordasse em participar do estudo a pesquisa dava prosseguimento. E ao finalizar a entrevista, os pesquisadores solicitavam que o entrevistado indicasse mais três nomes de estudantes que atendesse aos objetivos do estudo, ressaltando que dentre os nomes indicados, houvessem aqueles que o entrevistado não tivesse vínculo afetivo.

As entrevistas cessaram quando foi atingido o ponto de saturação, se verificou a redundância e repetição dos discursos na 26^a entrevista, e depois se realizou algumas entrevistas em caráter confirmatório para se certificar que se atingiu o ponto de saturação, e assim chegou ao número de 29 estudantes. A representação gráfica da utilização da técnica de bola de neve (snowball) está ilustrada na figura 1, logo abaixo.

Cada entrevistado passou por duas etapas, a primeira consistiu na coleta dos dados sociodemográficos, prosseguindo com a entrevista estruturada composta por três perguntas norteadoras: Para você, o que é sucesso acadêmico?

O que leva/levaria um estudante de psicologia, na sua instituição de ensino, a ter sucesso acadêmico? Qual o impacto do seu IRA na sua concepção de sucesso?

Figura 1. Representação esquemática da técnica de bola de neve (snowball) para a escolha dos participantes





Análises de dados

Para a análise descritiva dos dados quantitativos do questionário sociodemográfico foi utilizado o software IBM SPSS Statistic 21. E para a análise das entrevistas foi aplicado o software Iramuteq® versão 0.7 alpha 2 (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Para a realização dos dados estatísticos, o programa usa a estrutura do software R (www.r-project.org) (LAHLOU, 2012).

A partir do software Iramuteq® pode ser feitas análises simples até análises multivariadas das entrevistas. Dentre as quais, para a presente análise dos dados, utilizou-se a Classificação Hierárquica Descendente e Análise de Similitude. (Camargo & Justo, 2013). Segundo esse autor, esse software permite através da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) uma apreciação lexical do material textual que viabiliza a divisão do corpus textual em classes lexicais. Em que essas são agrupadas pelos segmentos de textos que compartilham um vocabulário específico. Já a análise de similitude permite a visualização da co-ocorrência entre as palavras e da conexidade entre as mesmas. (Camargo & Justo, 2013).

RESULTADOS

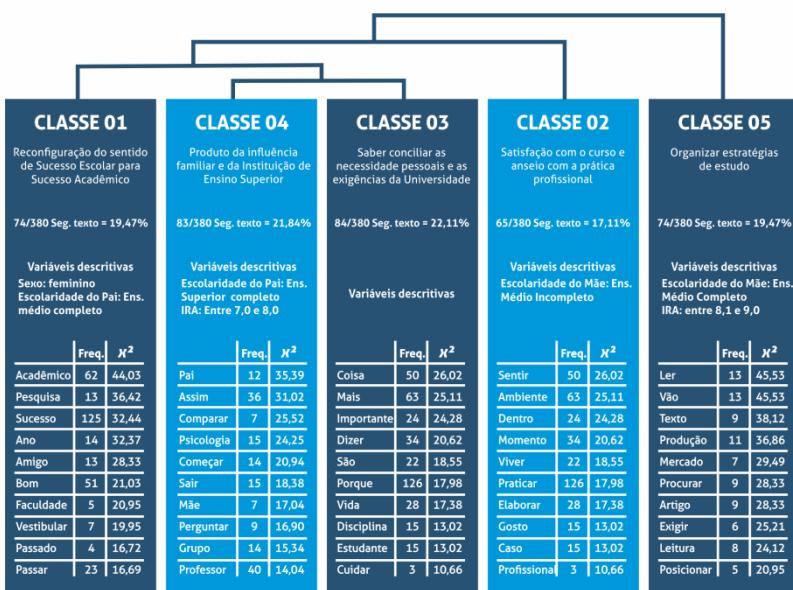
Em relação as entrevistas, o software Iramuteq® versão 0.7 alpha 2 analisou os três corpus textuais atribuídos as três



perguntas respondidas pelos participantes. As 29 respostas obtidas com a pergunta realizada aos estudantes participantes da pesquisa, “Para você, o que é sucesso acadêmico?” compuseram o corpus inicial (Corpus 1), este foi analisado e dividido em 476 segmentos de texto, com 16989 palavras distintas que com a redução às suas raízes lexicais, obteve-se um número de 2137 formas analisáveis divididas em cinco classes de palavras, das quais 79,83% foram consideradas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), satisfazendo critério mínimo de 75%, apontado pela literatura (Camargo & Justo, 2013).

Das cinco classes originadas pelas divisões sequenciais do corpus. A primeira divisão deu origem a um subgrupo, que gerou a classe 5. O primeiro subgrupo divide-se gerando a classe 2 e a classe 1 e divide-se novamente gerando a classe 4 e a classe 3. Cada uma dessas classes resultante pela CHD é formada pelas palavras mais significativas (maior frequência dentro da classe) e pelas respectivas associações com a classe (chi-quadrado). Nessa sequência, a Figura 2 apresenta as 10 palavras que melhor caracterizam cada uma das classes.

Figura 2. Dendograma do corpus sobre os sentidos de sucesso acadêmico.



A classe de maior percentual entre os depoimentos dos participantes é a classe 3, denominada como "Saber conciliar as necessidades pessoais as exigências da Universidade", representa 22,11% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionam a esta classe fazem menção a importância que outros aspectos da vida pessoal possuem, juntamente com o cuidado que se tem com o acompanhamento das disciplinas, fazendo-se necessário conciliar esses dois aspectos.

No caso dessa classe, não houve um perfil de grupo de participantes em particular, variável descritiva. O seguimento de texto mais representativos desta classe, com base na média dos χ^2 das formas ativas em cada segmento é: "as vezes as pessoas dizem não ter sucesso acadêmico porque não



participou de nenhum grupo, não apresentou um trabalho e acaba deixando de refletir outras coisas que eu acho que são importantes" (estudante do 8º período, sexo feminino, χ^2 120,59).

A classe 4 , a segunda classe de maior representatividade na atribuição de sentidos dos participantes, nomeada como "Produto da influência familiar e da Instituição de Ensino Superior" representa 21,84% do corpus e as palavras que melhor se relacionam fazem alusão a como a família e a Instituição de Ensino podem influenciar no sentido de sucesso acadêmico dos estudantes. O perfil de grupo de participantes em particular, são estudantes cujo pai tem Ensino Superior Completo e participantes com um IRA entre 7 e 8.

Como segmento representativo referente a classe 4 encontra-se o seguinte trecho: "e eu acho que essa visão foi construída na família, eu tenho um pai que valoriza muito a questão do sucesso a partir do quanto você ganha, minha mãe é menos assim, ela já propõe ajudar os outros a partir do conhecimento" (estudante do 5º período, sexo masculino, χ^2 110,08). As demais classes estão apresentadas no dendograma.

As respostas à pergunta "Quais aspectos você considera importantes para que o estudante de psicologia tenha sucesso acadêmico?" formaram o corpus 2, formado por 29 textos, esse foi analisado e dividido em 259 segmentos de texto, com 9031 palavras distintas que com a redução às suas raízes lexicais, obteve-se um número de 1525 formas analisáveis divididas em cinco classes de palavras, das quais



79,92% foram consideradas pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD).

Foram realizadas divisões sequenciais no corpus até se originarem 5 classes. A primeira divisão originou dois subcorpus. O primeiro subcorpus dividiu-se gerando as Classes 3 e 4, enquanto o segundo subcorpus dividiu-se gerando as Classes 2 e dividiu-se novamente gerando a classe 1 e 5.

Então os resultados dessa CHD abrangeu um universo de cinco classes de palavras. A classe 2, a de maior representatividade na atribuição de sentidos dos participantes, denominada "Responsabilidade com o curso e com as escolhas advindas com a vivência acadêmica" representou 22,22% do corpus, e as palavras que melhor se relacionaram a esta classe fizeram associação ao escopo de atividades que o estudante entra em contato no ensino superior e a responsabilidade advinda com esse contato. As variáveis descritivas desta classe foram pai com Ensino Fundamental Incompleto e estudantes com IRA entre 8,1 e 9,0.

Considerando como base a média dos χ^2 das formas ativas em cada segmento de texto, o seguinte segmento foi o mais representativo no que se refere a classe 2: "é eu deixar de ser estudante e realmente chegar no objetivo final que é trabalhar na área, o sucesso acadêmico com certeza é abdicação, compromisso e estudo" (estudante do 7º período, sexo feminino, χ^2 96,70).

A segunda classe de maior percentual entre os depoimentos dos participantes foi a classe 1 nomeada "Conquistar autoridade de fala através da formação



acadêmica" fez parte do segundo subgrupo como segunda divisão a partir da classe 2. A classe 1 representou 21,74% dos segmentos de texto, e as palavras que melhor se relacionaram a esta classe fizeram menção do respeito e aceitação do discurso que é adquirido através da formação acadêmica. A variável descritiva desta classe foi mãe com Ensino Superior Incompleto.

Assim, partindo da análise dos segmentos de texto mais representativos de cada classe, encontrau-se como mais recorrente e com maior χ^2 o seguinte segmento: "pois o título dá a ele autoridade no sentido do que ele está falando a gente vai aceitar, vai pensar, porque como ele chegou, passou por graduação, mestrado, doutorado" (estudante do 2º período, sexo feminino, χ^2 132,81).

A Classe 3, designada como "Não restringir o sucesso acadêmico às notas" representou 20,77 % do corpus e as palavras que melhor se relacionaram fizeram alusão do sucesso acadêmico relacionado a outras atividades acadêmicas que estão além da nota adquirida com as provas. A variável descritiva desta classe foi estudantes que estudaram o Ensino Médio parte na rede pública e parte na particular.

A classe 4 nomeada como "Desenvolver a sensibilidade profissional a partir da prática de campo" correspondeu a 20,29% do corpus e as palavras que melhor se relacionaram fizeram menção a prática de campo como um dos mecanismo para desenvolver sensibilidades que são importantes para o



exercício profissional. A variável descritiva desta classe foi estudantes com um IRA entre 9,1 e 10,0.

Por fim, a classe 5 nomeada como "Desenvolver as habilidades e competências para o cuidado do outro e do autocuidado representou 14,98% dos segmentos de texto e as palavras que melhor se relacionaram a esta classe fizeram referência da importância para o desenvolvimento profissional de competências e habilidades que além de cuidar do outro, também desenvolva no estudante a capacidade de cuidar de si e esse cuidado vai além de uma prática individual, mas que envolve o apoio de outros profissionais. A variável descritiva desta classe foi estudantes com um IRA entre 7,0 e 8,0.

Já na análise dos dados provenientes do terceiro corpus relacionado à pergunta "Qual o impacto do seu IRA na sua concepção de sucesso? Inicialmente os dados foram tratados a partir da análise do tipo CHD. Através dessa foi obtido 29 textos, divididos em 192 segmentos de texto, com 6873 palavras distintas que com a redução ás suas raízes lexicais, obteve-se um número de 1233 formas analisáveis divididas em cinco classes de palavras, das quais 65,62% foram consideradas pela Classificação Hierárquica Descendente, não satisfazendo o critério mínimo de 75% proposto pela literatura. Sendo assim, ainda de acordo com Camargo & Justo (2013) foi utilizado outro recurso, a análise de similitude.



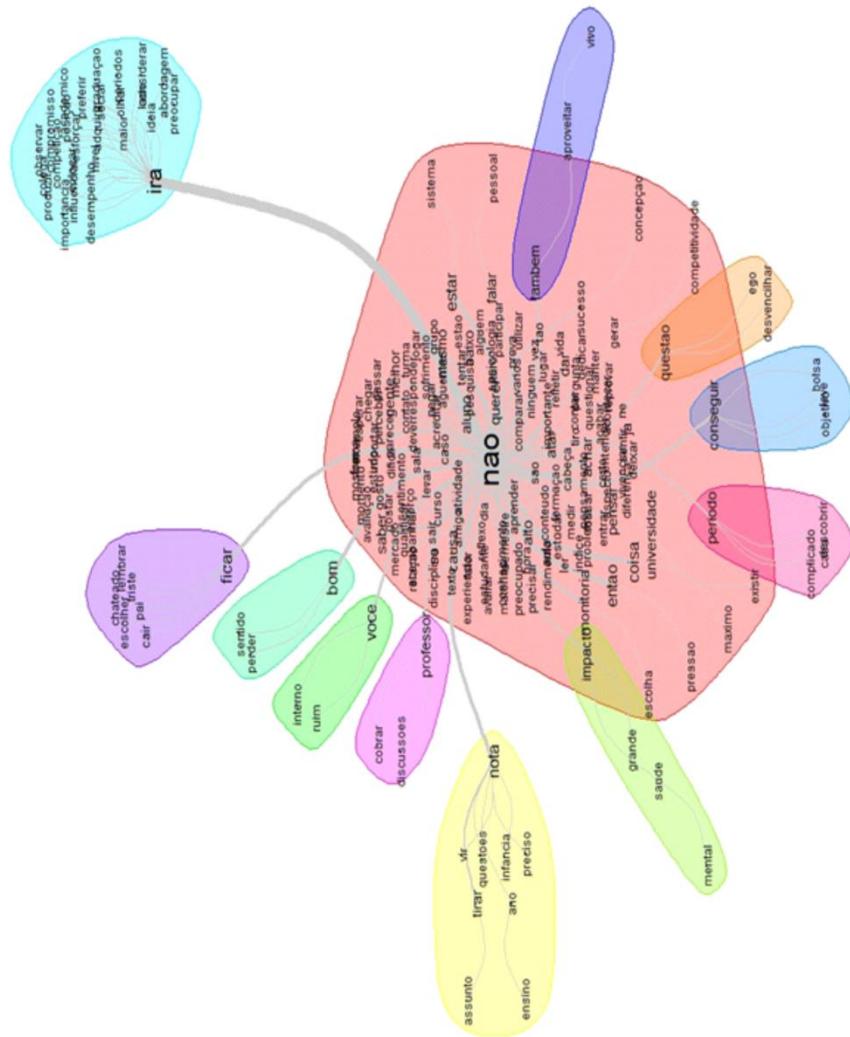
De acordo com essa análise foi possível constatar que a posição central foi ocupada pelo verbete “não”. E desse partiram os seguintes elementos organizadores “IRA”, “nota”, “impacto”, “período”, “conseguir”, “questão”, “nota”, “professor”, “você”, “bom”, “ficar”. Os resultados dessa análise podem ser visualizados através da figura 3.

As arestas presentes na análise da figura 3 indicam a força de coocorrência entre as palavras. A aresta de maior força está direcionada para as comunidades dos elementos organizadores “IRA”, com maior força, seguido de “ficar” e “nota”.

Dentro da comunidade do elemento organizador “IRA” as palavras encontradas dentro da comunidade são: graduação, abordagem, ideia, desempenho, adquirir, preocupar, competição, social, produzir, esforçar, dentre outras. O agrupamento dessas palavras retrata o impacto que o IRA possui na vivência acadêmica dos estudantes.

Já as palavras dentro da comunidade do elemento organizador “ficar” são: chateado, triste, escolher, cair, pai, lembrar. Cujas palavras remetem aos impactos motivacionais. E dentro da comunidade do elemento organizador “nota”, são encontradas as seguintes palavras: preciso, questão, infância, ensino, tirar. Em que o agrupamento dessas palavras é referente a como a nota é um aspecto incluso no ensino e que está presente desde as etapas de escolarização da infância.

Figura 3. Análise de similitude do Impacto do IRA no sentido de sucesso acadêmico.



DISCUSSÃO

Através dos resultados foi possível apreender que o sucesso acadêmico esteve associado ao desenvolvimento de aspectos que transpõem as exigências acadêmicas, como foi destacado na classe mais representativa do Corpus 1. E para autores como Almeida e Castro (2016) esse aspecto destaca a importância do desenvolvimento de outras habilidades dentro do contexto acadêmico, que formem universitários capazes de gerir as transições e desafios presentes na vida acadêmica. Logo, o ingresso na universidade suscita o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e pessoais (Bisinoto, Marinho & Almeida, 2010).

Ao passo que os estudantes apontaram essas habilidades como um dos aspectos significativos, observou-se que essa visão é produto de uma transformação advinda com a vivência acadêmica. Como apontado em alguns segmentos de textos da classe 1, presente no Corpus 1, em que o sucesso escolar está atrelado a uma aprovação. Mas com a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior outros aspectos passam a ser requeridos, como a autonomia para a organização pessoal de estudo advinda com uma nova dinâmica de disciplinas que almejam formar profissionais, além das mudanças relativas a aspectos pessoais (Pinho et al, 2015). Nesse seguimento, é possível apreender como o contato com as instituições de ensino anteriores ao ingresso na Universidade impacta nos sentidos e significados de sucesso acadêmico.



A família também foi apontada como uma variável, em que 21,84% dos segmentos do corpus 1 indicaram que o sucesso acadêmico também é produto da influência familiar. E desde a década de 90, Lahire já discute que a família é um dos fatores que repercutem no sucesso dos alunos, através do apoio nas tarefas escolares, o auxílio na organização do tempo, o suporte ao aluno e a participação da criança em atividades coletivas da família.

E transcendendo essa relação para o entendimento de como os membros contribuem para formar os sentidos de sucesso acadêmico, alguns autores destacam a valorização que o Ensino superior pode ter para a família, a partir das recompensas advindas com o curso superior, associando-o também à possibilidade de ascensão econômica, social e como um meio de enfrentamento dos sofrimentos dos antepassados (Guazi & Laurenti, 2015; Mascarenhas & Roazzi, 2015).

No que se refere à influência da Instituição de Ensino Superior na constituição dos sentidos e significado de sucesso, Mesquita (2014) destacam que os sentidos são produzidos a partir de uma dialética entre o sujeito e o meio. E nesse seguimento, Bisinoto; Marinho- Araújo (2014), Bardagi; Hutz (2012) e Garcia (2009), destacam que os diversos aspectos de ensino-aprendizagem presentes na universidade, tais como a política educacional, a metodologia de ensino, a ambência da instituição educacional, devem ser considerados na avaliação, por exemplo, do desempenho acadêmico dos estudantes.



E essa relação com a política educacional foi possível de ser visualizada, através da classe 5 do corpus 2, em que os participantes da pesquisa apontaram o cuidado com o outro e o autocuidado como uma habilidade a ser desenvolvida. E este desenvolvimento é uma das mudanças preconizadas pela DCN para os cursos de graduação em Psicologia, o desenvolvimento de competências e habilidades, em que também preconiza um novo modelo de ensino pautado na aprendizagem do estudante, percebendo-o como sujeito ativo, nesse sentido apreende os aspectos que o psicólogo deve possuir através de um processo gradual, de desenvolvimento de competência e habilidades (Brasil, 2004; Bisinoto & Almeida, 2016).

E nessa sequência a sensibilidade profissional foi apresentada na classe 4 do corpus 2 como uma característica também a ser desenvolvida com a prática de campo. Nesse sentido, essa sensibilidade profissional, foi compreendida pelo Conselho Federal de Psicologia, por meio de uma atuação aplicada à realidade brasileira, fundamentada por uma aproximação de teoria a prática, questão que se constituiu como uma fonte de reflexão sobre a formação e o papel do psicólogo, cuja preocupação estava atrelada ao desencadeamento de psicólogos com práticas alienadas (CFP, 2013). Logo, apreende-se como os objetivos da política educacional do curso de Psicologia advindas com as transformações históricas da profissão impactam na constituição dos sentidos e significados de sucesso acadêmico.



Outro aspecto apontado como importante para que um estudante de Psicologia tenha sucesso acadêmico (Corpus 2), representando os segmentos de textos mais recorrentes desse corpus é a “Responsabilidade com o curso e com as escolhas advindas com a vivência acadêmica”. Uma evidência que aponta para o sucesso acadêmico relacionado as ambições e perspectivas que o estudante possui, onde o estudo pode estar atrelado a uma necessidade interna e pessoal de busca incessante por êxito escolar (Lahire, 1997; Silva & Duarte, 2012).

E essa responsabilidade com o curso também foi apresentada no Corpus 1, mais especificamente, através da classe 5, nomeada como “Organizar estratégias de estudo”. Onde nessa classe teve mais um acréscimo de sentidos para essa análise, pois além dos estudantes apontarem estratégias de estudo como um recurso importante de aprendizagem, também apontaram que esse estudo deve corresponder às exigências do mercado de trabalho. Apontando para as marcas do ideário político liberal que fundamentam um mesmo Estado e que consequentemente embasam as Instituições sociais que podem difundir uma visão neoliberal de que o aluno de sucesso é aquele que por esforço e capacidade detêm os conhecimentos necessários para ingressar no mercado de trabalho (Arroyo, 2000; Oyarzabal, 2007).

Nesse sentido é possível apreender que as análises discutidas até o presente momento indicam para um sentido de sucesso acadêmico que ultrapassa uma visão reducionista



de sucesso ligado apenas a aprovação e de fracasso a reprovação, constituindo um dos aspectos proposto por Arroyo (2000) para pensar esse fenômeno do sucesso. No entanto, há um segundo aspecto proposto pelo mesmo autor e por Noble (2015) que é pensar como a história marcada pelo capital liberal implica, por exemplo, nas universidades, e, por conseguinte na compreensão do sucesso acadêmico. Essa discussão foi destacada, visto que os estudantes pesquisados apontaram um sentido de sucesso acadêmico que ultrapassa uma visão reducionista de sucesso ligado apenas a aprovação.

Não obstante durante as entrevistas através da análise do corpus 2, a nota, foi apresentada como um aspecto para não ser restringido o sucesso acadêmico; e por meio da análise de similitude da pergunta qual o impacto do IRA na sua concepção de sucesso (corpus 3) os estudantes não reconheceram o IRA como um fator de impacto, mas quando o mesmo é ligado apenas a aprovação. Porque de acordo com as comunidades dos elementos organizadores em torno do verbete central, “não”, observa-se que há o impacto, por exemplo, em variáveis pessoais (você, interno, ruim, ego, desvincilar); motivacionais (chateado, triste, escolher), impacto econômico (conseguir, bolsa, objetivo), impacto na saúde mental (grande, saúde, mental).

Essa análise que a princípio apresenta contradições nos sentidos dos estudantes sobre sucesso acadêmico é entendível quando Fávero (1991) e Cunha (2007), descontinham as mudanças que as universidades sofreram com o Golpe de



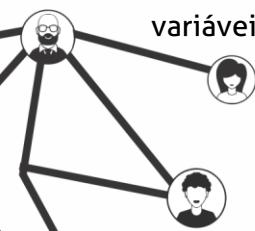
64, cujas transformações ocorridas impactaram na concepção de educação da sociedade brasileira, ao passo que foi implantado ao Ensino Superior uma estrutura administrativa baseada no modelo empresarial em que o rendimento e a eficiência passaram a ser uma das finalidades das universidades brasileiras.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A compreensão sobre os sentidos e significados de sucesso acadêmico foi ampliada através do olhar dos universitários da IES pesquisada. Em que além desses discentes terem contribuído para a pesquisa, através das entrevistas, um espaço para a expressão de concepções, memórias, sentimentos e sugestões foi construído, possibilitando o acesso a conteúdos construídos e resignificados, relacionados ao sucesso acadêmico. E nesse seguimento, é possibilitado aos estudantes pensar o sucesso acadêmico a partir do que foi e vem sendo estudado sobre o tema.

E como foi apontado nos resultados, os sentidos de sucesso acadêmico e o IRA podem ter um impacto em diversos âmbitos da vida de um universitário do curso de Psicologia, como motivacional, na saúde mental, econômico no desenvolvimento de habilidades pessoais. Portanto, os resultados deste estudo, incitam um debate nas IES sobre as variáveis que influenciam nos sentidos de sucesso acadêmico





e os impactos que esses sentidos causam no corpo discente e, por conseguinte a toda comunidade acadêmica. E a partir disso, impulsiona um debate coletivo entre a comunidade acadêmica e demais instâncias da sociedade, de âmbito regional e nacional, para pensar determinados fenômenos que surgem, como a evasão, a repetência.

Esse estudo também instiga o debate sobre sucesso escolar nas instituições de ensino da educação básica, já pensando na transição para o ensino superior, e com isso podendo colaborar com a ampliação de processos formativos durante a escolarização que levem em consideração a geração de bem-estar subjetivo ao participarem de atividades que suscitem aprendizagem e desenvolvimento ensejado pelas instituições de ensino.

Esse estudo também apresentou limitações, logo que ele descreve a experiência de pessoas de um determinado contexto histórico-cultural, e que por isso não pode ser generalizado. Portanto, apesar dos dados significativos, as investigações acerca da temática não podem se esgotar com esse trabalho. Mas novos estudos podem ser realizados, que abordem estudos longitudinais com as próprias pessoas em escolarização ou em vida acadêmica, ou mesmo, inquirir educadores e/ou familiares acerca de suas experiências e sentidos acerca desse processo.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. & Castro, R. V. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Arroyo, M. G. (2000). Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em aberto*, 17 (71), p. 33-40. Brasília.

Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas*, 46 (1), 183-198.

Bisinoto, C., & Almeida, L. S (2016). Avaliação da qualidade do ensino na perspectiva dos estudantes universitários. In *Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (127- 134). Portugal: Universidade de Lisboa.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 28-46.

Bisinoto, C., Marinho, C., & Almeida, L. (2010). Contribuições da Psicologia escolar à promoção do sucesso acadêmico na educação

superior. In I Seminário Internacional: Contributos da Psicologia em contextos educativos (p. 102-116). Braga: Universidade do Minho.

Brasil. (2004). Resolução CNE/CES 8/2004. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília.

CEDE (2016). Informações sobre os dados educacionais dos estudantes do Campus Ministro Reis Velloso. Coordenação de Estatística e documentação de Ensino, UFPI.

Conselho Federal de Psicologia – CFP. (2013). Contribuições do Conselho Federal de Psicologia à discussão sobre a formação da(o) psicóloga (o). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Cunha, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior (2007). Ed. UNESP, São Paulo.

Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, 21, 513-518. Recuperado em 22 de julho, 2016, de <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>.

Dewes, J. O. (2013). Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos. (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Fávero, M. L. A. (1991). Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos. Ed. Cortez, São Paulo.

Fontanella, B. J. B.; Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, 24 (1), 17- 27, Rio de Janeiro.

Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*. 20 (43), 201-213.

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS. Gil, A. C.(2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Guazi, T. S. e Laurenti, C. (2015). Algumas contingências da produção acadêmica universitária: um estudo preliminar. *Psicologia Ciência e Profissão* 35(1), 139-153.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução: Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. Ed. Ática, São Paulo.

Lahlou, S. (2012). Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. *Papers on Social Representations*, 20 (38), p. 1-7, 2001.

Mascarenhas, S., & Roazzi, A. (2015). Relações família-universidade, rendimento acadêmico e gênero no ensino superior brasileiro. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (05), 079-082.

Mesquita, G. R. (2014). Configurações subjetivas de alunos com histórico de fracasso escolar/ Giovana Reis Mesquita. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

Noble, D. M. (2015). Sujeitos do sucesso X sujeitos do fracasso: construções de um imaginário de realização pessoas na escola e na publicidade. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 3(2), p.77-84.

Oyarzabal, G. M. (2007). Sentidos discursivos sobre a formação profissional no dizer de professoras do ensino fundamental porto-alegrense. *Signo*, 32(52), 99-113, Santa Cruz do Sul.



Patto, M. H. S. (2010). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Ed. Casa do Psicólogo, São Paulo.

Pinho, A. P. M., Dourado, L. C. D. C., Aurélio, R. M., & Bastos, A. V. B. (2015). A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Revista de Psicologia*, 6(1).

Soares, D. L., Almeida, L. S., & Primi, R. (2014). A convergência de variáveis pessoais e familiares na construção do sucesso académico. *I Seminário Internacional sobre Cognição, Aprendizagem e Rendimento*, 88-97.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 11

A RELAÇÃO ENTRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PSICOLOGIA

**VÂNIA APARECIDA CALADO
HERCULANO RICARDO CAMPOS**

BRASIL



A RELAÇÃO ENTRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, A FORMAÇÃO DOCENTE E A PSICOLOGIA

Vânia Aparecida Calado | Herculano Ricardo Campos

No ano de 2016 a Câmara dos Vereadores do município de São Paulo elaborou e publicou um documento (São Paulo, 2016) por meio da Comissão de Saúde, Promoção, Trabalho e Mulher, que traz dados acerca do consumo de medicamentos no Brasil. A publicação apresenta informações sobre os gastos do Ministério da Saúde com aquisição de medicamentos entre 2003 e 2011, indicando que o país dispendera cerca de dois bilhões no ano de 2003 e quase oito bilhões de reais em 2011, na compra de remédios para a população.

O aumento de consumo de medicamentos pode ser observado em crianças, adolescentes e em adultos. No caso de crianças e adolescentes, é importante destacar a prescrição do Metilfenidato ou Ritalina para o Transtorno de Déficit de Atenção, com ou sem Hiperatividade (TDAH), geralmente para crianças com problemas comportamentais e de aprendizagem na escola (Brats, 2014). Trata-se de um psicotrópico que estimula o sistema nervoso central, aumentando o nível de



dopamina no cérebro e a produção de neurotransmissores relevantes para a memória, atenção e regulação do humor. Ele pode prejudicar o funcionamento de vários sistemas e aparelhos do organismo, com destaque para o sistema nervoso, endócrino e cardiovascular (Moysés & Collares, 2013a).

Em 2013, a produção mundial foi de 77 toneladas, sendo os EUA os maiores produtores e grande consumidor. Dados da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), levantados por Harayama et al (2015), revelam que a tendência de alto crescimento do consumo desse medicamento se manteve no Brasil, sendo que os estados que mais compraram Ritalina foram São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entre 2009 e 2014 o consumo no Sudeste e Sul quase triplicou, pulando de 167.989 para 500.940 caixas. Por outro lado, as regiões Norte e Nordeste apresentaram um crescimento no consumo da ordem de 700%, saindo de 9.751 para 70.893 caixas.

Nesse levantamento, outro medicamento que merece destaque em função do aumento vertiginoso no consumo é o Clonazepan, benzodiazepínico que age como depressor do sistema nervoso central, considerado como antiepileptico e prescrito com frequência para tratamento de transtorno de ansiedade e de humor. O laboratório Roche é o maior produtor desse remédio, cuja venda também ocorre com o nome de Rivotril. No Brasil, em 2007, o consumo foi de 425 caixas; já em 2013, cresceu para 4.769.692 caixas. Em 2013 o país



assumiu a liderança mundial na fabricação do medicamento com esse nome, ao mesmo tempo em que o Clonazepan passou a ser o 13º medicamento mais vendido. Para Harayama et al (2015), enquanto a Ritalina é consumida em sua maior parte por crianças e adolescentes, o consumo do Clonazepan merece destaque, pois há pesquisas que indicam que os profissionais da Educação são seus maiores consumidores.

Recentemente, um estudo (Brasil, 2017) acerca da condição dos serviços de saúde mental do Sistema Único de Saúde, que investigaram como diagnósticos e tratamentos de crianças e adolescentes são feitos no país, indicaram que 88,4% das crianças receberam prescrição de psicotrópico no primeiro atendimento e que esse tratamento medicamentoso foi o único e por longo período de tempo, revelando que a maior parte dessas crianças não foi submetida à reavaliação médica. Tal realidade é grave, inclusive porque são poucas as pesquisas que tratam dos efeitos da medicalização sobre crianças, de modo que não há como afirmar que seus efeitos não afetarão o desenvolvimento infantil.

Esses dados alarmantes traduzem o fenômeno compreendido como medicalização de crianças e adolescentes (Brasil, 2017). Tendo em vista o importante papel desempenhado pelos educadores em face do fenômeno em tela, seja pela patologização das relações pedagógicas, seja pela efetiva disseminação de medicamentos no interior das escolas – revelando em parte como os problemas da Educação estão sendo tratados no país -, o presente capítulo tem como



objetivos: resgatar aspectos históricos que evidenciam a gênese do fenômeno da medicalização na Educação; compreender a relação entre formação docente e medicalização na Educação brasileira; e identificar a influência da Psicologia nesse processo.



A MEDICALIZAÇÃO

Medicalização é o fenômeno que se refere à generalização da compreensão de que problemas de ordem comportamental, atitudinal e sentimental têm como causa principal aspectos orgânicos, localizados no corpo da pessoa, cujo tratamento pode ser medicamentoso ou não. Ou seja, nessa perspectiva é desprezada a possibilidade de que aspectos de ordem social, política, econômica, cultural possam estar contribuindo de forma predominante para o aparecimento das doenças, confirmando assim a Medicina como área do conhecimento que tem o saber e a legitimidade para diagnosticar e tratar (Conselho Federal de Psicologia, 2015).

A medicalização transforma a dor, o sofrimento e o contexto subjetivo em problemas técnicos que devem sofrer intervenção médica, retirando do ser humano a oportunidade de se responsabilizar pelas transformações de sua condição e de seu meio. Nesse sentido, o saber médico define o que é saúde e doença, normal e patológico, realizando a classificação e o controle da população por meio de uma



relação de submissão às intervenções médicas. Na sociedade capitalista, tais relações de submissão e dependência se intensificam, gerando o consumo por serviços médicos e medicamentos, contribuindo com a 'medicalização' do orçamento do Estado e o crescimento da indústria farmacêutica. Nessa lógica, também são medicalizados a orientação sexual, a cor da pele, o quociente intelectual (Illich, 1975).

Mas, como esse processo de medicalização teve início? Quais transformações sociais ocorreram e que promoveram esse fenômeno? De acordo com Guardo (2010), no contexto da emergência da ciência moderna, quando se consolidam os critérios de feição positivista, o estudo dos fenômenos observáveis era feito tendo em vista sua quantificação e controle, de modo que essa perspectiva, que tinha na Biologia um modelo, foi adotada pela medicina, em face do que ela passa a ter status de ciência. Para Foucault (1977), a medicalização da sociedade tem efeito com o surgimento da medicina social, em alguns países europeus. Esclarece o autor que, na transição entre o séc. XVIII e XIX, se observou a medicalização do Estado, na Alemanha, das cidades, na França, e da força de trabalho, na Inglaterra. O Estado Alemão criou a medicina estatal e a polícia médica, com o objetivo de controlar e realizar ações voltadas para a saúde da população. A medicina desenvolvida na França contribuiu com a organização sanitária e a urbanização das cidades, assim possibilitando o surgimento de uma tecnologia disciplinar,



tendo em vista a governabilidade. Na Inglaterra, o desenvolvimento industrial levou a que os operários e sua força de trabalho se tornassem foco da medicina social, que passou a cuidar de suas necessidades de saúde e a definir quem eram os mais e os menos aptos.

De modo geral, esse processo caracterizou o surgimento da clínica médica ancorada na descrição incessante sobre o sujeito, com foco na doença e nos sintomas, fazendo surgir uma medicina classificatória. O saber da medicina tornou-se difuso e penetrou em todos os espaços sociais, promovendo a vigilância sobre os comportamentos e a moralidade, normatizando a sociedade. O saber de caráter biológico e médico também influenciou o surgimento das ciências do homem, na medida em que se ancoravam nas noções de normalidade e patologia (Foucault, 2011).

De acordo com Moysés e Collares (2013b), na medida em que a Psiquiatria propunha os primeiros diagnósticos nessa nova lógica conformava-se a patologização da diferença, explicada biologicamente, sem a contribuição da historicidade e do contexto social. Essa perspectiva acenava com a erradicação das doenças, muito embora o resultado obtido tenha sido o aumento quantitativo e a intensificação do quadro de adoecimento da população, avolumando-se em paralelo a produção de diagnósticos e o uso de medicamentos como base do tratamento, de forma que o século XXI é denominado 'a era dos transtornos' (Moysés & Collares, 2013b). Os dados mais acima referidos, acerca do consumo de



medicamentos por crianças, adolescentes e adultos, com destaque para profissionais da Educação, exemplificam a reflexão das autoras.

Assim como Illich (1975), Guarido (2010) destaca a relevância do papel da indústria farmacêutica na medicalização da sociedade em contexto capitalista, levando a que os remédios sejam entendidos e aceitos como bens de consumo para o bem-estar e à autorrealização, um significado muito além do uso para a cura de doenças. Algumas críticas a esse estado de coisas têm apontado que, "ao invés de se fabricarem remédios para doenças, fabricam-se doenças para remédios, com vistas ao aquecimento de um mercado que se abre para a indústria farmacêutica com a criação de supostas doenças" (Conselho Federal de Psicologia, 2015, p. 12), fenômeno curiosamente ancorado em pesquisas financiadas pela própria indústria farmacêutica. É exemplo dessa situação a indústria farmacêutica Novartis, fabricante da Ritalina, que financia pesquisas, publica materiais que afirmam a eficácia do medicamento e apoia sites de associações que defendem a existência de doenças, como a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (Bonadio, 2013).

Como antes sinalizado, a medicalização abarca todo o tecido social, incluindo a Educação. Aqui, de acordo com a visão médica, os problemas que acometem os atores do sistema educacional são consequência de doenças individuais, por um lado justificando a defesa de que apenas por meio dos seus serviços será possível a melhora e mesmo a resolução



dos déficits educacionais, e por outro garantindo demanda para os diagnósticos e laudos, para os atendimentos médicos e para a disseminação de medicamentos. Nessa linha de raciocínio, é patente a desconsideração das diferentes formas de aprender, bem como dos problemas inerentes à estrutura do sistema educacional e às teorias que embasam as práticas pedagógicas. O não aprender é entendido como problema de origem biológica e os alunos são diagnosticados com transtornos neurológicos, ou com as doenças do não-aprender (Moysés & Collares, 2013a).

A relação entre a medicalização e a Educação também pode ser apresentada como uma construção histórica, fruto de transformações econômicas, sociais e culturais que implicaram mudanças significativas na Educação. Segundo Bonadio (2013), até o surgimento das civilizações Oriental e Grega, caracterizadas pela constituição de cidades, governos absolutos, centralização do poder e classes sociais, a Educação era difusa e igualitária, não havendo a figura do professor. As mudanças geraram demandas, como o ensino da escrita e da leitura, embora apenas para as classes sociais dominantes. A divisão do trabalho imposta criou propostas educativas diferenciadas, de modo que para as classes dominadas restava a aprendizagem de conteúdos voltados para o trabalho. Desde então, a Educação contribuía para afirmar o papel social que uma pessoa ocuparia na sociedade.

Durante a Idade Média, após o declínio do Império Romano e a emergência do modo de produção feudal, coube à



Igreja controlar a Educação da população. Naquele contexto as escolas foram eliminadas, de modo que o acesso à Educação era restrito aos clérigos e à nobreza. Posteriormente, no Renascimento, com o avanço da ciência, o surgimento do comércio e da nova classe social burguesa, a Igreja perdeu o controle do poder e da Educação. As mudanças na forma de compreender o homem, agora marcada pelo individualismo, e a sociedade, que então acena com a perspectiva de deslocamento dos cidadãos entre os diferentes estratos, associadas ao nascimento do capitalismo, resultaram, por seu turno, em profundas alterações na Educação (Bonadio, 2013).

Como esclarece Souza (2014), o século XVIII se caracterizou por muitas mudanças decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas e das transformações culturais, oportunizados pela Revolução Industrial Inglesa (1780), primeiro, e pelo Iluminismo e a Revolução Francesa, depois. De acordo com Patto (2008), entender essas revoluções é essencial para compreender historicamente as mudanças relacionadas com a Educação, associadas ao surgimento das concepções biologizante e reducionista sobre as dificuldades de aprendizagem, afetas à racionalidade médica, dos fisiologistas e biólogos, mas que serviram como modelo para o desenvolvimento de outras áreas, como as Ciências Sociais e a Psicologia.



PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO NO BRASIL

É justamente a partir da relação entre a Psicologia e a Educação que se propõe compreender a história da medicalização no Brasil. Depois que as práticas educativas dos Jesuítas foram suspensas por efeito da Reforma Pombalina de 1759, de matiz Iluminista, o século XIX viu surgirem as escolas normais, destinadas à formação de professores (Barbosa & Souza, 2012). Foi nessas escolas que se desenvolveram as primeiras pesquisas e práticas em Psicologia, embrião da Psicologia Educacional, de clara orientação biológica e médica. Os profissionais estudavam prioritariamente a criança que não aprendia, considerada anormal, portadora de patologias orgânicas que justificariam o insucesso escolar. A Psicométrica e a Higiene Mental Escolar foram adotadas para tal fim de estudo (Barbosa & Souza, 2012), de modo que no período entre o final do século XIX e o início do século XX surge no país a Psicologia Diferencial, cujos testes psicológicos serviam para medir a capacidade intelectual e orientar a busca das causas genéticas das diferenças. Os testes identificavam quem era bem dotado ou retardado, justificando sua aplicação o mais cedo possível, para apontar nos sujeitos suas reais possibilidades de prosseguir na escola (Patto, 2008). De acordo com o entendimento de Bonadio (2013),



A Psicologia, com seus testes, tornou-se necessária para demarcar a linha entre o normal e o patológico, contribuindo a identificação, classificação e rotulação da deficiência e da doença mental e pela organização de classes homogêneas. Em meio às péssimas condições em que a maioria da população brasileira se encontrava, era mais prudente conceber a pobreza como consequência de problemas biológicos vinculados à raça, sendo urgente eliminá-la. Neste cenário, a escola configurou-se como instrumento indispensável ao estabelecimento da ordem social, tornando-se espaço ideal à divulgação da ideologia da classe dominante, entendida como verdade absoluta e representada pelo movimento higienista (p. 110-111).

O Higienismo surgiu no Brasil em meados do século XIX, em uma época de muitas transformações, dentre as quais o fim da escravidão, a proclamação da república, a industrialização e o êxodo rural. A migração de grande número de escravos libertos para as áreas urbanas ocasionou problemas sanitários e o surgimento de muitas doenças, pois além de não haver saneamento básico e água potável, suas condições de moradia eram inadequadas. Ademais, a população trabalhava excessivamente, não tinha boa alimentação, apresentava maus hábitos de higiene e alcoolismo (Figueira & Boarini, 2014). Associada às altas taxas de mortalidade, principalmente de crianças, difundiu-se entre os médicos a ideologia “de que eram a doença e a ignorância



que minavam a possibilidade de o Brasil se tornar uma grande nação" (Boarini, 2006, p. 6519). Em decorrência, os médicos higienistas criaram medidas sanitárias para controlar as epidemias e organizar e limpar as cidades, o que incluía a superação dos problemas mentais da população pobre (Figueira & Boarini, 2014).

Da mesma forma, a preocupação com a infância levou à proposta da Educação escolar. No entanto, o que embasava essa proposta da 'Educação como cuidado' ajuda a compreender a gênese do fenômeno da medicalização nessa área, no país. No dizer de Boarini (2006),

Em linhas gerais, historicamente o reconhecimento da infância é gerado, estimulado e fortalecido pelas contingências colocadas pela transição de uma sociedade escravista para uma sociedade baseada no trabalho livre, que requisitava para seu desenvolvimento um grande número de pessoas sadias e disciplinadas para o trabalho. Coube ao médico e ao educador a tarefa de cuidar do corpo e modelar as idéias (p. 6520).

A ideologia tratava de argumentar que muitas famílias não teriam capacidade de educar as crianças com bons hábitos, para que pudessem ter um bom desenvolvimento, uma adequada saúde mental e física com vistas a se tornarem adultos saudáveis. Apenas os especialistas poderiam fazer isso, dentre eles os educadores e os médicos, que receberam a responsabilidade de intervir nos problemas da sociedade. Em



decorrência, tendo como base o Iluminismo e as ciências da natureza, a escola foi reestruturada em aspectos como arquitetura, mobília, métodos de ensino, padrão de comportamento e de inteligência, formação do professor, entre outros (Boarini, 2006; Figueira & Boarini, 2014).

Amparando-se na perspectiva da Higiene Mental Escolar, a proposta foi que a escola realizasse uma profilaxia mental, na qual o professor deveria ser um parceiro fundamental. Para tanto, ao mesmo tempo em que a formação inicial dos professores passou a contar com disciplinas de Psicologia, ministradas por médicos higienistas, a organização da instituição escolar seguiu o modelo da indústria, com a contribuição da Psicologia Experimental e da Psicometria, também ancorada no ideário higienista. Para auxiliar o processo de 'prevenção dos problemas psíquicos da juventude' clínicas especializadas foram criadas, a primeira das quais pela Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) – Clínica de Eufrenia. A mesma Liga criou ainda o setor de Ortofrenia e Higiene Mental, no município do Rio de Janeiro, para realizar exames médicos e psicológicos nos alunos problemas, visando reajustá-los (Wanderbroock, 2009 apud Figueira & Boarini, 2014).

Conforme Barbosa e Souza (2012), os primeiros serviços psicológicos, voltados para a saúde do escolar, foram criados na década de 1930, por médicos, revelando a articulação entre a Psicologia, a Educação, a Medicina e o



projeto capitalista em curso naquele momento, de desenvolvimento de uma grande nação:

[...] Essa configuração fica evidente nos primeiros serviços de atendimento psicológico do país que tiveram configuração "educacional". Em 1938 são criados o Serviço de Saúde Escolar, que teve o médico Durval Marcondes como coordenador em São Paulo, a Seção Técnica de Ortofrenia e Higiene Mental do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal no Rio de Janeiro e a Clínica de Orientação Infantil no Rio de Janeiro. Esta última tinha o médico Arthur Ramos (1903-1949) como responsável. Tanto Durval Marcondes como Artur Ramos demonstraram ter forte ligação ao pensamento psicanalítico (p. 168).

A adoção da psicanálise por parte dos profissionais da saúde ampliou, em certa medida, a compreensão acerca das causas dos problemas de aprendizagem, ao ressaltar a influência dos aspectos subjetivos e das relações familiares para o desenvolvimento e a aprendizagem. A criança anormal passou a ser considerada problema, no sentido de que a causa para o fracasso escolar era atribuída a um conflito psíquico, não como doença de origem biológica, de modo que, com tratamento terapêutico adequado, poderia voltar a aprender dentro dos padrões de normalidade vigentes (Patto, 2008). Por outro lado, a psicanálise intensificou a higiene mental escolar, ao propor que os professores fossem treinados para



identificar precocemente problemas emocionais dos alunos e encaminhá-los para tratamento, tendo em vista o objetivo da profilaxia mental. É importante ressaltar que essa prática existe até hoje (Barbosa & Souza, 2012).

Nesse contexto de surgimento de clínicas especializadas a prática escolar era baseada na Pedagogia Tradicional, centrada na transmissão do conteúdo, tendo o professor como detentor do saber e responsável pela transmissão do conhecimento, para tanto se valendo de rígida disciplina e castigos. Posteriormente, muitos questionamentos foram dirigidos à proposta de escola vigente, que se mostrava incapaz de superar a ignorância da população e transformar a sociedade. Para substituí-la foi proposto outro modelo, denominado Escola ou Pedagogia Nova, que focava mais os métodos, a solidariedade, o desenvolvimento dos sentimentos. Em decorrência, o aluno foi valorizado e se tornou o centro do processo educativo, cabendo ao professor organizar o ensino. Contudo, como ressalta Bonadio (2013), no cerne da Pedagogia Nova se encontravam as ciências biológicas, a Psicologia e a Psicométrica, que contribuíram para o acirramento do processo de medicalização e 'higienização'. Dessa forma, com a exclusão de aspectos sociais e históricos do processo de ensino, eram reiteradas a individualização e a rotulação daquelas crianças que não conseguiam progredir na escolarização.

Posteriormente, na segunda metade dos anos 1950, fez furor na Educação brasileira a Teoria da Carência Cultural,



elaborada nos Estados Unidos e logo importada, usada como ideologia justificadora para o fracasso escolar de muitos. De acordo com Patto (2008), a teoria buscava fundamentar 'cientificamente' os alegados déficits cognitivos de crianças pobres, tendo em vista sua condição socioeconômica. O argumento era que a criança pobre, latina e não branca seria inferior, porque os laços afetivos e a moralidade de suas famílias, assim como a falta de estímulo para conversar e para a leitura, não ofereciam as condições para que tivesse uma boa trajetória escolar. Esse discurso, juntamente com o viés medicalizante, embasou práticas excludentes de psicólogos e profissionais da Educação, que atribuíam à classe social do aluno a causa para seu fracasso escolar.

Não obstante a Psicologia, na sua relação com a Educação, passou por várias transformações que fizeram com que ora estivesse a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora produzisse reflexões e práticas na perspectiva da emancipação. De acordo com Barbosa e Souza (2012), essas diferenças são expressas nos temas de interesse, finalidades e métodos de investigação e intervenção, visão de homem, de mundo, de sociedade, de Educação e de escola (Barbosa & Souza, 2012). O modelo clínico-médico de atuação do psicólogo foi predominante até a década de 1980, quando surgiu um conjunto de questionamentos acerca do seu papel social, da base teórica e de suas finalidades em relação à escola. Observaram-se críticas em relação à orientação individualizante e patologizante adotada até então, ancorada

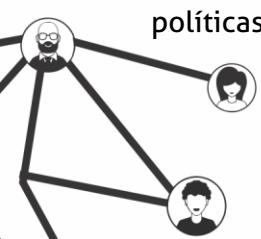


em preconceitos sociais, de modo que a partir desse momento a maioria das pesquisas sobre o fracasso escolar contemplariam aspectos como o cotidiano escolar, as relações institucionais, os preconceitos sociais e as práticas educativas efetivamente desenvolvidas (Souza, 2010). Essas pesquisas tinham como base a Sociologia e a Antropologia e inauguraram um novo posicionamento político na Psicologia Escolar, de compromisso com a população e superação dos referenciais e da prática medicalizante e excludente (Souza, 2010).

Esse movimento de transformação na Psicologia Escolar e Educacional se deu concomitante com outras mudanças sociais, econômicas e políticas, que também geraram alterações na escola. Na década de 1990, a Pedagogia Tecnicista foi criticada tendo em vista o neoliberalismo, visto que agora se defendia que todas as pessoas poderiam escolher ou não ascender socialmente, o que dependeria apenas de sua aptidão, capacidade e esforço. Tal concepção destacava ainda mais a ideia de que o fracasso do aluno é da sua responsabilidade, ressaltando o âmbito individual em detrimento das questões sociais (Eidt & Tuleski, 2010). Se, antes, o fracasso era explicado em face de carências ou déficits, agora a ideologia se vale do recurso da meritocracia. Nesse contexto, os professores também foram culpabilizados, por sua alegada formação insuficiente para educar alunos criativos, flexíveis e adaptáveis ao mundo do trabalho.



O neoliberalismo, na economia, na cultura e na Educação e na Psicologia, acabou contribuindo com a intensificação da medicalização. O diagnóstico, que lhe serve de base, possibilita isentar o professor, a escola, as políticas públicas, a sociedade e a família de sua responsabilidade, resolvendo o desafio de forma mais rápida, principalmente com o tratamento medicamentoso. Avaliar a proposta pedagógica e as políticas públicas, analisar a sociedade, o individualismo, a violência, a imposição para que os cidadãos realizem várias atividades ao mesmo tempo, busquem se informar de forma constante, além do consumo e da alienação, é um processo bem mais complexo, principalmente para cidadãos que, fustigados pela mídia a serviço da indústria farmacêutica, buscam soluções rápidas. Por fim, o diagnóstico e o medicamento resolvem o problema de (quase) todos, exceto da criança e do adolescente a eles submetidos (Bonadio, 2013).



Os defensores dessa lógica medicalizante ressaltam que é um direito da criança e da família ser diagnosticada e receber tratamento, cabendo ao Estado o custeio desse atendimento, de modo que se observa um crescente movimento de elaboração e aprovação de projetos de lei com essa finalidade, qual seja o diagnóstico em massa e o tratamento das pessoas a ele submetidas. Tal situação representa um retrocesso no campo educacional, que transforma em patologias uma história de descaso das políticas públicas para com a Educação (Souza, 2010). Além do



mais, ao ser negada ao sujeito a compreensão sobre as efetivas razões para o que lhe acontece, resta a impotência para lidar com os sofrimentos e dificuldades e a busca pelo especialista. Para Boarini (2006), "[...] há sinais de aproximações com os discursos e encaminhamentos de caráter higienista quando educadores recorrem com freqüência ao campo da saúde para sanar dificuldades geradas no processo pedagógico" (p. 6523).

A análise do perfil de crianças e adolescentes diagnosticados e encaminhados para serviços de saúde traz importantes revelações. De acordo com Lucena (2016), que analisou os dados de quatro cidades do Paraná de crianças entre 0 e 6 anos, da Educação Infantil, que foram diagnosticadas com algum transtorno mental e medicadas, os meninos recebem mais prescrição de medicamentos do que as meninas; o diagnóstico mais comum é o TDAH, com indicação da Risperidona, uma medicação antipsicótica; o responsável pelo diagnóstico geralmente é um neurologista ou pediatra e o tratamento fica restrito ao remédio. Conforme aponta Collaço (2016), que fez sua pesquisa no mesmo estado, mas com crianças diagnosticadas e medicadas que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental (entre o 1º e o 5º ano) do município de Maringá, os dados se repetiram. No município, de mais 360 mil habitantes, 45 escolas foram pesquisadas e 11.672 questionários respondidos. No total, 819 crianças tinham diagnóstico e tomavam remédio, sendo 608 meninos e 207 meninas; 656 tomavam Ritalina, 85 Risperidona e outras



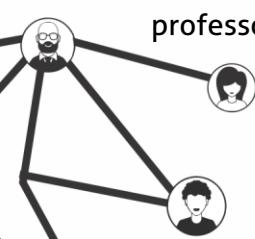
crianças foram medicadas com Clonazepan e o Concerta. O diagnóstico mais frequente foi o TDAH, para 708 crianças, sendo os médicos neurologistas e neuropediatras quem mais diagnosticaram e prescreveram o remédio.

A pesquisa de Legnani e Pereira (2015) foi feita junto aos professores. Os entrevistados expressaram a opinião de que todos os alunos deveriam ter o mesmo ritmo de aprendizagem, dentro de um padrão de normalidade, de modo que cabia encaminhamento médico aos que não se adequavam. Para os mestres, o diagnóstico registrado no laudo passava a ser mais valorizado do que refletir sobre a prática pedagógica, pois o medicamento favoreceria a aprendizagem. Curiosamente, alguns apresentavam questionamentos acerca do metilfenidato, prescrito para TDAH, pois percebiam que as crianças ficavam aéreas, dopadas e não necessariamente melhoravam as notas. Por fim, Legnani e Pereira (2015) identificaram que os docentes desconheciam a discussão acerca do fenômeno da medicalização e não percebiam o ciclo de impotência e piora das dificuldades que envolvia alunos, equipe e familiares. Os alunos com TDAH tinham se tornado uma categoria, eram vistos apenas pela doença, o que impedia que fossem desenvolvidas outras possibilidades de aprendizagem.

Leonardo e Suzuki (2016) também realizaram pesquisa com professores da rede pública e privada, constatando que as concepções acerca da aprendizagem dos alunos e os motivos para encaminhamento para os serviços de saúde eram os



mesmos que os apontados por Legnani e Pereira (2015). Os profissionais que participaram da pesquisa também disseram do sentimento de impotência por não se sentirem capazes de contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, reafirmando assim o papel do medicamento. Como se pode constatar, os medicamentos enquanto mercadoria se tornaram o veículo da nova ideologia, por uma lado justificando o fracasso escolar, e por outro se apresentando como a condição de sua superação: mercadorias que, se consumidas, 'resolvem' os problemas da Educação. De acordo com Leonardo e Suzuki (2016),



O não reconhecimento do trabalho do professor como mediador da construção da aprendizagem e desenvolvimento, assim como o não reconhecimento do aluno como matéria-prima do seu trabalho, apresenta-se de forma objetivada no processo de medicalização na sociedade atual. O professor passa a dar importância ao medicamento, pois já não consegue administrar a relação escolar. Ao mesmo tempo, tornando-se "redentor" da sociedade no Estado burguês, esse professor se encontra respaldado pela medicação, quando precisa dela para que a aprendizagem ocorra nos limites da escola (p. 51).

Na direção apontada pelos autores acima referidos, Santos, Tuleski e Franco (2016) realizaram pesquisa com professores de uma escola pública do estado do Paraná que



possui IDEB acima da média nacional, para investigar se realizavam práticas pedagógicas diferenciadas e não medicalizantes. Observaram, contudo, que a escola possuía 5,35% de crianças diagnosticadas, a maioria com TDAH, e medicadas com Ritalina. As professoras entrevistadas conheciam as consequências do uso do medicamento e algumas compreendiam que havia excesso de diagnósticos, mas atribuíam essa prática à tentativa de compensar a falta de responsabilidade da família com uma Educação dos filhos pautada em limites. As profissionais não revelaram compreensão aprofundada acerca do TDAH, nem tinham consciência do impacto de uma prática pedagógica intencional para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária.

Como escreveu há muito tempo o psicólogo russo Vygotsky, a atenção voluntária é função psicológica superior desenvolvida a partir da apropriação e internalização dos signos da cultura em que a pessoa é inserida, por meio de mediações realizadas pelos adultos, de modo que é diferente da atenção como função psicológica elementar, que é natural ou biológica. A concepção subjacente ao TDAH é que a atenção é biológica, dependendo apenas do amadurecimento orgânico. Essa compreensão desconsidera a relação entre indivíduo e sociedade, ou seja, os elementos da cultura e sua importância para o desenvolvimento (Eidt & Tuleski, 2010).



A PSICOLOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A compreensão falseada do que gera os problemas de aprendizagem e comportamento na escola, ancorada na medicalização, também é reflexo da precarização da formação docente, que faz com que os professores compreendam a realidade de forma fragmentada (Silva, 2014 apud Santos, Tuleski & Franco, 2016). De acordo com Carvalho (2000), historicamente a Psicologia exerce grande influência na formação do professor e nos discursos pedagógicos escolares, sendo a alfabetização a área que mais recebeu essa influência. As teorias estudadas pelos professores, em sua maioria, abordam o desenvolvimento infantil com foco na subordinação da prática pedagógica – sequência de conteúdos – ao desenvolvimento cognitivo da criança, cabendo apenas observar, acompanhar a criança e organizar o material didático. Nessa direção, a aprendizagem da leitura e da escrita se torna mecânica, dependente dos aspectos maturacionais. Tratam-se de teorias baseadas no comportamentalismo e no construtivismo, que influenciaram as práticas de alfabetização nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, a autora critica essa visão tradicional, em que não é observada a diferença entre processos naturais e culturais para o desenvolvimento, e tampouco são consideradas as mudanças que a alfabetização promove no desenvolvimento psíquico (Carvalho, 2000, p. 06).



Também se valendo dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, Asbahr (2005) reitera o quanto as condições de trabalho do professor em um contexto capitalista colocam obstáculos para que estes se humanizem na realização da atividade pedagógica, visto que tais condições provocam alienação e prejudicam sua consciência. Por outro lado, a autora afirma que as possibilidades de superar tal alienação se encontram nas tentativas cotidianas e contraditórias em que os professores refutam e resistem “a discursos ideológicos que culpabilizam o aluno e a família pobre pelo fracasso escolar” (p. 177), por meio de tentativas de trabalhar em equipe, planejar suas aulas e conduzir suas atividades de forma mais humanizadora: nessas contradições, o sentido e o significado da atividade docente se encontram. Nessa direção, a autora propõe insistir na formação docente e nos momentos coletivos de trabalho para a construção do projeto político-pedagógico da escola, pois esse documento representa um projeto-atividade que ajuda a enfrentar a fragmentação do trabalho do professor.

Também na perspectiva de desenvolver reflexão crítica que contribua com o enfrentamento do quadro da medicalização da Educação, Asbahr (2005) e Souza (2010) ressaltam a importância do referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural. Apontam a necessidade de se oferecer espaços de formação inicial e continuada de professores ancorados na perspectiva crítica em Psicologia Escolar, com o objetivo de construir e/ou resgatar a



consciência do professor em relação ao lugar social que ocupa na sociedade, de modo a integrar o significado social e o sentido de seu trabalho. Em consonância, Souza (2014) defende a elaboração de práticas humanizadoras e desmedicalizantes nas instituições educacionais, a exemplo das escolas que possuem gestão democrática, para reverter a lógica de normatização e homogeneização, bem como o fluxo de encaminhamentos para serviços de saúde.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015) sugere estudar aspectos teóricos e discutir casos de forma coletiva, interdisciplinar, incluindo os diferentes serviços envolvidos; valorizar o trabalho docente, para que novas práticas pedagógicas possam ser elaboradas; resgatar a trajetória escolar; e valorizar o que os alunos sabem e querem aprender. Alguns trabalhos (Collaço, 2016; Santos, Tuleski & Franco, 2016) propõem que a formação docente inicial e continuada, envolvendo a Pedagogia e as Licenciaturas, deve ser contemplada com teorias críticas, sócio-históricas sobre aprendizagem, desenvolvimento humano, práticas pedagógicas, mas a temática medicalização também deve ser abordada, pois os futuros docentes precisam ter consciência crítica sobre esse fenômeno. Além disso, é fundamental potencializar a prática pedagógica para o enfrentamento da medicalização.

Nessa linha de raciocínio, Carvalho (2000) reitera que uma contribuição da Psicologia seria dar subsídios ao professor para que compreenda a gênese dos processos



psíquicos e seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, Santos, Tuleski e Franco (2016) propõem que os docentes, profissionais da saúde e familiares precisam ser informados e conscientizados sobre o impacto dos medicamentos no desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de desnaturalizar seu uso: os profissionais da Educação precisam ter consciência da responsabilidade que assumem ao encaminhar alunos de forma indiscriminada para serviços de saúde. Por fim, as autoras sugerem que é fundamental que os docentes recebam formação que subsidie o exercício de práticas pedagógicas mediadoras do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que libertem as crianças de uma escolarização medicalizada.

Em se tratando da formação inicial, Groetaers, Lima e Peixoto (2013) relatam uma experiência no contexto de formação inicial de professores, sobre medicalização da Educação. De acordo com os autores, foram proferidas palestras e debates em que muitas informações sobre os supostos transtornos de aprendizagem, os medicamentos e a indústria farmacêutica foram apresentadas. No contexto da pós-graduação, Ferreira, Gasparetto, Monteiro e Aquime (2013) organizaram um grupo de reflexão com professores de uma escola pública, oportunizando apresentação das dificuldades no processo de trabalho e a reflexão crítica sobre informações acerca da medicalização. Também Santos, Balsani, Basoli e Navarro (2013), a partir da experiência estética com o cinema, conseguiram favorecer a reflexão de docentes,



estudantes e membros da comunidade sobre o fenômeno da medicalização, pois discutir um filme distanciava os participantes da realidade, mas ao mesmo tempo trazia elementos dela. Por fim, Calado e Campos (2018) relatam experiência em contexto de formação inicial do pedagogo, a partir de práticas pedagógicas que visavam a compreensão crítica do fenômeno da medicalização na Educação, da importância do brincar para a humanização de práticas pedagógicas, e a consciência do papel do professor no enfrentamento desse fenômeno. Os estudantes concluíram que, para enfrentar a medicalização, é fundamental propor práticas pedagógicas mais humanizadoras, que considerem a diversidade, rompendo com os encaminhamentos aos serviços de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate histórico das relações entre transformações sociais, políticas e econômicas e a produção de conhecimento, a cultura e a Educação revelou a profunda identificação das ações voltadas ao campo educacional com o projeto capitalista. Seja a medicina, cujos discurso e prática ancorados em supostos padrões de normalidade e anormalidade se voltavam para a classificação dos escolares e exclusão dos considerados não aptos, seja a Psicologia, cujas teorias acríticas sobre desenvolvimento, aprendizagem e comportamento, bem como o instrumental de trabalho do



psicólogo serviam de apoio à prática higienista dos médicos, uma e outra se articulavam com o projeto de desenvolvimento em curso, de evidente matiz capitalista, e assim influenciavam clara e profundamente as ações educacionais. Em decorrência, ao mesmo tempo em que a exclusão era a tônica, as alegações de que os problemas tinham origem biológica apontavam para o diagnóstico, para o tratamento pelos profissionais da saúde e para a medicalização.

Em contraposição, o movimento interno à Psicologia, de crítica às suas práticas e aos seus pressupostos, que a partir da década de 1980 resultou nas assim denominadas teorias críticas, trouxe nova compreensão acerca da formação docente, dos processos de ensino e aprendizagem e da atuação do psicólogo escolar. Tais teorias eram decorrentes de pesquisas e práticas que, fundadas em novos referenciais teóricos, permitiram compreender que o processo de escolarização era diretamente influenciado pelos processos sociais e históricos mais amplos, de modo que as práticas pedagógicas, a formação docente, os materiais didáticos, a infraestrutura das escolas, as teorias pedagógicas, as políticas educacionais expressavam tais influências, da mesma forma como configuravam os altos índices de fracasso escolar. A nova compreensão permitia analisar as queixas escolares para além das categorias doente e saudável, normal ou anormal, de modo a contribuir para a elaboração de práticas escolares mais coerentes com a realidade dos estudantes, mais horizontais, no sentido da relação professor-aluno, e mais dinâmicas, na



perspectiva da relação mediada. Por seu intermédio se tornou possível desmistificar os supostos transtornos associados ao processo ensino-aprendizagem, bem como contribuir para o efetivo desenvolvimento dos estudantes (Tada et al. 2017).

Contudo, como não deixa margem para dúvidas a nova realidade da medicalização da Educação, novamente integrando médicos, psicólogos e educadores, há que se estar sempre vigilante para as alternativas que encontra o capitalismo para se reproduzir, notadamente por meio de uma cultura que lhe orgânica: a infraestrutura em relação direta e orgânica com a superestrutura, construindo consensos e justificativas para a manutenção e aprofundamento da exploração. Diante do exposto, apenas alterações de ordem teórica não foram e nem serão suficientes para mudar substancialmente as concepções e as práticas relativas ao processo educacional, notadamente porque a escola encontra-se diretamente relacionada com a dinâmica social mais ampla, e portanto com os significados ideológicos que conformam a lógica social. Expressão desse estado de coisas, a derivação das justificativas para o fracasso escolar na direção da medicalização, transformando o processo que integra o diagnóstico, o laudo e o medicamento na nova suposta tábua de salvação para os alegados problemas de aprendizagem, tem sua constituição umbilicalmente relacionada com a dinâmica interna do modo de produção capitalista, requerendo também novas e mais eficientes formas de desmascará-la.



Portanto, visto que a função do educador crítico é explorar as contradições que configuram a realidade capitalista e seu reflexo sobre a escola, tanto a formação inicial quanto a continuada do pedagogo se revelam espaços possíveis e necessários para a atuação. Observa-se que ainda é muito incipiente o conhecimento dos estudantes futuros professores relativos aos determinantes da sua prática e à perspectiva mais adequada para exercê-la, restando contribuir para o desvelamento de uns e a construção de outra. É nessa direção e para esse compromisso que se convoca o psicólogo escolar, enquanto educador que detém conhecimentos específicos sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento. Sua tarefa imediata é explicitar os determinantes do fenômeno da medicalização e seus efeitos sobre ao processo educativo, bem como buscar, junto aos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas e aos profissionais da educação, a construção de uma escola de qualidade, caracterizada por mediações pedagógicas também de qualidade.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asbahr, F. da S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24112005-195626/pt-br.php>

Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. de. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>.

Boarini, M. L.. (2006) *O higienismo na Educação escolar*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Boletim Brasileiro de Avaliação e Tecnologias de Saúde (2014). *Metilfenidato no tratamento de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Ano VIII (23). Recuperado em 31 de janeiro de 2016 de [http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+\(BRATS\)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187](http://portal.anvisa.gov.br/documents/33884/412285/Boletim+Brasileiro+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+Tecnologias+em+Sa%C3%BAde+(BRATS)+n%C2%BA+23/fd71b822-8c86-477a-9f9d-ac0c1d8b0187).

Bonadio, R A. A. (2013). *Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de tda na prática pedagógica*. Tese de doutorado (Pós-graduação). Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 20 de

dezembro de 2017 de
<http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/teses/2013%20-%20Rosana.pdf>

Brasil. (2017) Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. *Assistência Farmacêutica em Pediatria no Brasil: recomendações e estratégias para a ampliação da oferta, do acesso e do Uso racional de Medicamentos em crianças*. Brasília: Ministério da Saúde.

Calado, V. A., Campos, H. R.. (2018). A formação inicial do pedagogo e o enfrentamento da medicalização na educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 435-438. Recuperado em 20 de setembro de 2018 de <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018023222>

Carvalho, D. C. de. (2000). *A relação Psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores*. 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Recuperado em 18 de dezembro de 2017 de <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2008t.PDF>.

Collaço, L. C. (2016). *A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação). Universidade Estadual de Maringá. Recuperado em 16 de dezembro de 2017 de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2016-1/lorena-carrillo>

Conselho Federal de Psicologia (2015). *Subsídios para a campanha não à medicalização da vida – medicalização da Educação*. (2ª ed. rev.) Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 12 de abril de 2016 de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Caderno_AF.pdf



Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 121-146. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>



Ferreira, E. T. A., Gasparetto, D., Monteiro, E. F., & Aquime, R. (2013). Conversas sobre medicalização da Educação numa escola pública na cidade de Belém. Em *Anais do III Seminário Internacional Educação Medicalizada: reconhecer e acolher as diferenças* (pp. 20-22). São Paulo, SP.

Figueira, Fernanda Figueira, & Boarini, Maria Lucia. (2014). Psicología e higiene mental en Brasil: la historia por contar. *Universitas Psychologica*, 13(spe5), 1801-1814. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.phmb>

Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015). *Recomendaciones de prácticas não medicalizantes para profissionais e serviços de Educação e saúde*. Conselho Federal de Psicologia, Brasília.

Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*, 11 (1): 3--25. Recuperado de <http://hist.library.paho.org/Spanish/EMS/4839.pdf>

Foucault, M. (2011). *O nascimento da clínica* (7^a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Forense-Universitária. 7^a ed. Brasileira.

Guardo, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre Educação. 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 doença de indivíduos* (pp. 57-67). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 12

MEDICALIZAÇÃO DAS CONDUTAS NO PRESENTE: ALGUMAS INQUIETAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE PERFORMANCES

**FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS
DOLORES GALINDO
LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR**
BRASIL



MEDICALIZAÇÃO DAS CONDUTAS NO PRESENTE: ALGUMAS INQUIETAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE PERFORMANCES

Flávia Cristina Silveira Lemos | Dolores Galindo |
Leandro Passarinho Reis Júnior

Como reconhece Debora Lupton (1999), diferentemente das vertentes críticas emergentes nas décadas de 1960 e 1970 a respeito da medicalização que se concentraram na figura do médico e nas práticas atinentes aos saberes da Medicina, os aportes foucaultianos se apresentaram como uma clara deriva que não nega a importância das primeiras, mas descentraliza um objeto sobre o qual se debruça.

As pesquisas do autor sobre medicalização abordam diversos domínios, deixando claro que a figura do médico e do saber médico são fundamentais para análise, mas que esta não deve se restringir a estas. Michel Foucault se recusa a efetuar uma história linear de pretensas descobertas científicas e também a engendrar os efeitos de um saber médico cujos limites estão pré-fixados. É preciso examinar as condições de existência, as leis de funcionamento e as regras de

340



transformação das práticas medicalizantes. Propomos a problematização das práticas que forjam a medicalização das capacidades e funcionalidades da vida, bem como do que vem sendo denominado resiliência e disfuncionalidade a compensar, na gestão de riscos, tendo em vista as análises de Castel (1987).

O sonho de uma sociedade neoliberal é empresariar os rendimentos e desempenhos, efetivando uma educação baseada na pedagogia de competências e habilidades. Esta lógica empresa de viver busca investir em todas as capacidades e até mesmo em reduzir *déficits* em prol do empreendedorismo focado na diminuição das limitações e das disfuncionalidades por meio de associações, cooperativas e reserva de vagas por cotas e no aumento dos desempenhos que já são altos para fazer produzir cada vez mais os que têm resultados medianos e altos, mas que podem render mais e mais.

Tanto Foucault (2008) quanto Castel (1987) nos ajudaram, com suas pesquisas, a pensar estas práticas e a problematizá-las. Portanto, pretendemos usar as ferramentas de ambos para interrogar a gestão de riscos e capacidades, na atualidade, pela medicalização das condutas ditas de superação de si, ou seja, de resiliência no que é chamado de processos de desenvolvimento.



CRIANÇAS E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Michel Foucault problematiza a família medicalizada e medicalizante à qual são dirigidas encomendas para educar e se relacionar em termos de regras de promoção da saúde. Família que polícia e vigia os seus integrantes, sendo regida pelos padrões difundidos nos manuais de saúde, higiene, desenvolvimento, alimentação e atividades físicas. Entre cruzam-se o governo das crianças e o governo das cidades, o governo da vida sexual e o governo das grandes epidemias (1979b). Deparamo-nos com uma trama na qual ninguém está suficientemente a salvo das doenças à espreita, ninguém está isento da condenação a compor os corpos dóceis que tem como contraponto os indóceis pecados da carne infiel, as temidas doenças da degenerescência, a morte a que se chega pelas paixões. Precisam-se dos corpos dóceis, das mentes quietas, das mãos ocupadas.

As práticas de medicalização operam por múltiplas capturas. Especialistas da norma entram na família, dão orientações e conselhos. Instrui-se sobre o cuidar que deve ser especializado com base na obediência à risca das prescrições e das prescrições sobre a educação. Almanaques ilustrados substituem largos manuais de condutas, visando a tornar ampliados os seus círculos de divulgação, bem como se expandem os livros para crianças com regras morais e deveres para conservar e manter uma suposta boa saúde. No decorrer do século XIX, quando as famílias passam ao lugar de



submetidas e fragilizadas, especialistas passam a classificá-las como em risco e desqualificá-las não apenas como negligentes e ausentes, mas também como disfuncionais. Uma insígnia se sobrepõe a outra numa abertura infinita – os malestares vagos passam a ser inscritos na precisão do recorte diagnóstico médico, psiquiátrico, pedagógico e, paradoxalmente, esta sobreposição cria vazão para que o prazer as atravesse num jogo de dupla incitação entre este e as relações de poder.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares podem, muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer não a todas as sexualidades errantes ou improdutivas, mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travestilo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou de resistir. Captação e sedução; confronto e reforço recíprocos: pais e filhos, adulto e adolescente, educador e alunos, médico e doente, e o psiquiatra com sua histérica e seus perversos, não cessaram de desempenhar esse papel desde o século XIX (Foucault, 1988, p. 45).



Costa (1989), em *Ordem médica e norma familiar*, destaca como os médicos buscaram compor forças com as mulheres mães para ajudá-las a quebrar o patriarcado e, assim, interferiram em suas condutas, tanto na dimensão procriativa quanto sexual e materna. Foi pela generalização da medicina social que o Estado pôde fazer da família um operador importante das disciplinas e da governamentalidade, de acordo com Donzelot (1986). A medicalização da família se deu, em grande parte, pela medicalização da mulher, que deveria vigiar o esposo e os filhos, medicalizando-os. Ao mesmo tempo, o lugar de trabalho deveria ser também um espaço medicalizante dos trabalhadores como vimos no item anterior. Desse modo o controle dos corpos dos homens se faria de modo simultâneo ao de sua família nuclear. Controle e incitação de prazeres num jogo de coibições e desejos – gozos solitários e expiação por confissão, leitura de folhetins e exaltação do cunho inofensivo do conteúdo adocicado.

Os estudos de Foucault (1979; 1988; 2002; 2006) auxiliam imensamente a interrogar os efeitos e a produção do poder médico sobre o corpo da mulher e sobre a infância. Ao afirmar que o poder é produtivo, favorece as análises da intervenção da medicina social e suas práticas de cerceamento da mulher, que fica reduzida à função da maternidade e da formação do cidadão. Os filhos pequenos, educados cuidadosamente com vigilância e cautela cresceriam saudáveis e subjetivados pelo empreendimento de si e dos outros caso os pais obedecessem minuciosamente orientações



de educação em saúde, de acordo com as normas médicas (Costa, 1989; Donzelot, 1986).

Aos adolescentes que não se enquadram no cuidado, deseducados e rebeldes, pobres e não branqueados resta-lhes as práticas de formação nas instituições que os guardam enquanto os demais habitantes das cidades estão assustados e investem nos mercados de tecnologias de segurança (Passetti, 2011). Nas instituições correcionais renomeadas sob os auspícios do Estatuto da Criança e do Adolescente, estes são chamados a participar e integrar o próprio processo de obediência que inclui o de seguir estritamente o seu lugar na participação funcional das cidades.

Em uma dobra perversa, cabe aos especialistas avaliar a capacidade de resiliência dos adolescentes empobrecidos e não branqueados, capacidade esta que em última instância consiste em continuar resistindo mesmo frente às adversidades. Ao chamado resiliente se exige conformidade e a resiliência nada cobra de uma participação menos desigual que faz com que a alguns lhes reste ser dessa maneira examinados. Nesse aspecto, a utilização do conceito de sujeito resiliente abarca a visão que analisamos, qual seja, a de transformar sofrimento em prazer, superar dificuldades e incapacidades e fazer dos supostos riscos oportunidades de crescimento e um empreendimento subjetivo.

A resiliência é um conceito criado na física, em 1807, para referir a resistência à pressão de materiais submetidos a determinados processos de impacto. Foi apropriado pelas



ciências sociais e humanas, após a II Guerra Mundial, ganhando intenso uso na psicologia organizacional e na psicologia do desenvolvimento de base cognitivista comportamental, por volta da década de noventa, no século XX. Passou-se a utilizar o conceito de resiliência para explicar o sofrimento humano frente a riscos e vulnerabilidades enfrentados, seus efeitos às possibilidades de superação dos mesmos (Oliveira, 2012). As famílias são cada vez mais avaliadas em suas competências parentais em nome de políticas sociais compensatórias de educação e de saúde que postulam aos filhos direitos a cuidados advindos dos pais, nomeados como competentes e hábeis para proteger e educar a partir de um conjunto de normas, leis morais e manuais de medicalização.

Quando avaliadas, por meio de escalas aplicadas por peritos médico-psicológicos e psicopedagogos, como disfuncionais e incapazes, com baixas competências e poucas habilidades comportamentais e cognitivas as famílias são classificadas como de risco e vulneráveis, devendo ser alvo de tecnologias sociais e psicológicas. Ou ainda, no que se refere ao plano dos direitos, devem adquirir capacidades de governar-se e de governar seus filhos a partir de saberes da norma. Cada desvio destas famílias nomeadas como incapazes é computado como fator de risco. Um conjunto desses fatores as coloca em um sistema social, em uma rede de proteção destinada à expansão das habilidades de cuidado e educação esperadas pela sociedade de controle, medicalizante e neoliberal.



MEDICALIZAÇÃO DA CIDADE E DAS PERFORMANCES URBANAS

A organização dos espaços urbanos, surgida na França no século XIX, com vistas tanto à limpeza social das cidades quanto a tudo que possibilitasse processos de disseminação de doenças e produção das mesmas, se tornou uma prática de economia política e de gerência de riscos na medicalização das cidades. Em *O nascimento da medicina social*, Foucault (1979) salienta os processos de medicalização, que emergem na Inglaterra e, depois se generalizam voltados aos corpos dos trabalhadores e dos pobres. Nessa conferência, proferida no Rio de Janeiro na UERJ, na década de setenta do século XX, Foucault destaca que a saúde ganha estatuto no controle da força de produção do trabalhador.

Impedir o absenteísmo dos trabalhadores, criar serviços de vigilância da saúde deles, encomendar exames de admissão e demissão dos mesmos; demandar avaliações de saúde periódicas aos trabalhadores, vincular sua produção e ascensão ao estilo de vida saudável e gerir riscos de acidentes e adoecimentos durante o processo de trabalho estão entre as práticas que emergem na esfera da medicalização dos corpos dos trabalhadores. Nesse conjunto de análises, é possível trazer também o que Oliveira (2012) ressalta sobre resiliência, ao apontar que esse conceito tem sido utilizado na gestão de pessoas para se lidar com o nomeado *stress laboral* e com a oferta de instrumentos para superá-lo a partir de receitas



cognitivo-comportamentais, pelo gerenciamento de crises, pelo governo da vida e pela modulação de riscos e vulnerabilidades.

Por meio deste operador produz-se o trabalhador culpado frente aos processos de sofrimento. A resiliência coloca em evidencia uma medicalização desenvolvimentista, materializada na gestão de risco e no recorte da vida em ciclos dos quais se espera atividade contínua. Fazer com que a maior parte do contingente populacional esteja empregada se torna uma obsessão moderna, preferencialmente em empregos formais dos quais se possam controlar os fluxos de força de trabalho e impostos, os fluxos de investimento e os resultados laborais e os custos da previdência, processos que se tornaram um problema com a consolidação de uma racionalidade neoliberal de governo. Um tenso equilíbrio democrático que juntamente com o arregimentamento ao trabalho há que garantir a miséria que os sustenta já que boa parte das suas instituições deriva de antigos dispositivos de filantropia:

No capitalismo, é impossível democracia sem *conservação* da miséria, então, ainda que os dispositivos democráticos tenham ultrapassado o espaço institucional do governo do Estado para combinar-se com os de governo da sociedade pelos próprios cidadãos é preciso manter os desnivelamentos e desigualdades, empolgando os cidadãos a buscarem a reforma, de médio e longo prazo, pelas quais as desigualdades sociais planejadas e equacionadas como *distribuição de renda*,

348



se ajustarão às expectativas de *melhoria de vida*: a face conservadora se mostra rejuvenescida (Passetti, 2011, p.51).

Garantir a funcionalidade da população passa por políticas de segregação espacial e partição do espaço urbano de maneira que a miséria ou o baixo salário de alguns não afete a pureza das cidades organizadas em prol do desenvolvimento: das menores cidades, que visam ser exemplos de planejamento, às maiores, que objetivam se aproximar cada vez mais de modelos chamados sustentáveis, característicos do empresariamento da vida. Essas tecnologias individualizam e levam a um duplo processo de psicologização e medicalização em nome da modulação de performances de modo a cada vez mais ampliá-la e reduzir danos e doenças, que implicam em custos em termos de economia política da saúde. No Brasil, movimentos sociais vêm assinalando a urbanização e a arquitetura voltada a uma perspectiva de pureza e perigo.

As reformas feitas em nome da revitalização/reciclagem dos centros urbanos, que podemos ler como retirada forçada dos pobres e dos chamados refugos da sociedade das áreas pretendidas pela especulação imobiliária, da criação de um paisagismo turístico em prol da circulação securitária e do consumo seguro e do empreendedorismo econômico político. Apesar do investimento maciço no emprego formal, e no controle do recebimento dos parcisos benefícios sociais, existem aqueles



que não trabalham formalmente, a exemplo dos ambulantes. Persistem, assim, aqueles que vivem à margem, nas calçadas, instituindo uma ordenação social em torno do consumo de substâncias psicoativas.

Em várias cidades brasileiras, com destaque para São Paulo, a segregação espacial conduziu à instituição informal de verdadeiras *drugvilles*, conhecidas como *cracolândias* que hoje se configuram como figuras máximas dos disfuncionais, sendo os usuários comparados a *zumbis sociais*. Ora vítimas a serem internadas compulsoriamente numa violação aos Direitos Humanos, ora potenciais criminosos que vagam depois da instauração de uma polícia que visa a impedir novas fixações no espaço das cidades. Raquel Rolnik (2010) vem analisando criticamente estas práticas em São Paulo e em outras cidades brasileiras, ao que vem nomeando como políticas de *gentrificação* frequentemente acompanhadas de políticas de *revitalização*. A ordenação das cidades como faceta da medicalização traz a perspectiva de que o acesso ao espaço deve acontecer com o mínimo de riscos e perigos para que haja segurança na circulação de pessoas e bens, informações e consumo, viagens, passeios, trabalho, estudo, lazer e cuidados diversos.

A limpeza da cidade se tornou uma ferramenta de gestão em saúde para evitar epidemias, disseminação de doenças, possibilidades frequentes de revoltas e práticas de crimes. A medicalização da cidade passou, também, a ser vista



como fundamental para a expansão das capacidades dos corpos e dos grupos sociais.

Barreiras na cidade seriam limites às funcionalidades comportamentais e cognitivas de acesso às oportunidades de desenvolvimento humano e, portanto, causaria prejuízos ao empresariamento dos capitais: humano, social e afetivo e ainda forjaria déficits com alto custo para toda a sociedade em termos de segurança, no caso de acidentes, dos impactos na saúde e na educação, em aposentadorias precoces e a tratamentos caros, por exemplo. Uma cidade dita medicalizada, ou seja, com qualidade de vida, se torna motor de empreendedorismo, portanto, de investimentos em capacidades e autosuperação, na modelação dos corpos a se tornarem resilientes e se desenvolverem em prol da capitalização de suas capacidades, competências e habilidades a serem expandidas. Tal se faz a partir dos recursos ofertados por uma cidade medicalizada. Assim, é possível analisar a oferta de oportunidades como mecanismo de segurança para lidar com a geração de renda, com a educação em saúde, para evitar e minimizar os riscos e os gastos públicos com políticas sociais, bem como a realização de políticas compensatórias para segmentos sociais assinalados como entendo em condição de risco e/ou vulnerabilidade.



MEDICALIZAÇÃO DA SAÚDE E DO DESEMPENHO PRODUTIVO

Evitar perdas severas e graves de capacidades do corpo nomeadas como funcionais é um dos principais objetivos ligados a este conceito e à criação de programas para exercícios físicos e prevenção de possíveis psicopatologias. Recomendam-se práticas de combate ao fumo, ao sedentarismo, estimula exercícios físicos, consultas a nutricionistas e clínicos gerais com frequência, e a busca recorrente e precoce de serviços preventivos às doenças crônicas.

A garantia da saúde é atrelada a práticas que requerem sujeitos aptos ao uso otimizado do tempo: céleres, proativos, eternamente rejuvenescidos. Há uma encomenda à produção da oferta de medicamentos de conforto e à criação de demandas de *vida ativa* como necessidades. Desse modo, na sociedade contemporânea, remédios ganham cada vez mais intensidade, para manter as relações sociais e afetivas, para a estética do corpo e os apelos da eterna juventude e do corpo esbelto, para melhorar o desempenho físico e sexual, para estimular a criatividade, apenas para citar alguns deles, comercializados de modo desmesurado, gerando lucros imensos para a indústria farmacêutica. No Brasil, recentemente, a Agência Nacional Suplementar criou um sistema de bonificação de riscos, em que premia trabalhadores com descontos no pagamento de planos de



saúde privados empresariais, caso comprovem que fazem exercícios físicos regulares em academias, não fumem, nem bebam álcool, façam exames regulares de saúde, tenham uma alimentação considerável saudável etc.

Os trabalhadores que utilizam os planos de saúde privados podem aderir e assinam um contrato com as regras da adesão. Em troca, recebem benefícios como descontos de 30% na mensalidade do plano de saúde e outras premiações. O objetivo dessa resolução é prevenir o desenvolvimento de doenças crônicas tais como câncer, diabetes, hipertensão e incentivar a prevenção e a promoção da saúde, nomeada como ativa, dos trabalhadores. Dessa maneira, é interessante pensar as práticas de medicalização, gestão de riscos e aumento de capacidades a partir do que Foucault (2008), no curso *Nascimento da Biopolítica*, afirmou como formação do sujeito e da sociedade empresarial. Nela, haveria uma gestão de riscos e o investimento na população na busca frenética para aumentar capacidades e funcionalidades em nome da segurança social e da expansão do mercado.

Do mesmo modo, o trabalho de Castel (1987), quando critica à gerência de riscos para modular performances, pode nos auxiliar a interrogar a busca da vida ativa e a criação de sistemas de bonificação em planos de saúde bem como a indução de dieta e a realização de exercícios e exames de modo permanente como condição de segurança, estimulando o mercado da saúde e da vida, o empreendimento de rendimentos e performances, no plano dos usos das



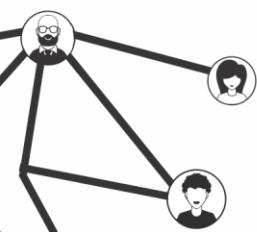
capacidades e funcionalidades de comportamentos, competências e habilidades a governar.

CONCLUSÃO



Em *O poder psiquiátrico*, Foucault (2006) ressalta que foi pelo conceito de desenvolvimento que ocorreu a ampla psiquiatrização da sociedade. A prevenção de crises, riscos e perigos ganha importância no cenário da antecipação do adoecimento. Já no curso *Os anormais*, Foucault (2002) analisou como a medicalização passou a operar pela gestão dos desvios sociais enquanto prevenção, em defesa da sociedade. Os dois cursos reforçam que ao invés de governar com preferência pelo tratamento de doenças, se generaliza o governo pela promoção e prevenção, pela identificação e mapeamento de fatores de risco que estariam antecedendo a perda de capacidades e de bem-estar. Nessa nova lógica, políticas de saúde, educação e trabalho vão se organizando para potencializar ciclos de vida e gerenciar as crises em cada um destes ciclos.

A medicina social ganha legitimidade cada vez maior na medida em que se torna ferramenta de defesa social e gestora de riscos para aumentar a segurança individualizada e minimizar custos de adoecimentos e tratamentos. Aproveitar até mesmo o sofrimento, as deficiências e os limites nas relações sociais e familiares e no corpo para deles extrair lucro





e produtividade é um mercado expandido em nome da segurança e da denominada qualidade de vida.

Aumentar capacidades, reduzir as incapacidades e otimizar performances é uma preocupação permanente dos que operam com a administração e com as psicopedagogias das competências e habilidades. Caminha-se para a instauração de um *mercado da saúde* na gestão da vida, que é caracterizado por terapias, receitas, gestão da vida e pela denominada competência relacional de trabalho e de educação de cada indivíduo, que passa ser um potencial cliente das tecnologias de governo da saúde. Havemos que ser dóceis quando crianças e adolescentes, funcionais na juventude e na vida adulta, ativos no trabalho e na velhice. As noções de gestão de riscos e de resiliência comparecem nas três figuras sobre as quais dissertamos, a saber: resiliência na perspectiva de que governar capacidades/incapacidades em nome da promoção do desenvolvimento humano, dito sadio, como direito é cada vez mais presente.

Castel (1987), em seu livro *A gestão de riscos*, ressalta que o domínio de uma expertise gestora de performances de risco e perigo ganha notoriedade no presente, final do século XX e início do XXI. Para este sociólogo, os perfis humanos passam a ser calculados e gerenciados pela racionalidade de aumentar capacidades e de reduzir danos frente às incapacidades instaladas, avaliadas e nomeadas como déficits, em risco e em perigo, por meio de diagnósticos de peritos. Peter Pál Pebart (2014) não titubeia em reconhecer no corpo



tal qual uma *bioascese*. Como bem lembra o autor está-se no domínio da vida biologizada e do sobrevivencialismo quando as encomendas de vigor, saúde e pró-atividade nos são dirigidas sob a forma da resiliência, sob a forma do exame de nossas atividades físicas na forma de exercícios bonificados.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castel, R. (1987). *A gestão de riscos: da pós-psiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: São Francisco.

Costa, J. F. (1989). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.

Christophe, D. (2004). *Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. Selma Lancman & Laerte I. Sznelman (organizadores). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Brasília: Paralelo 15.

Donzelot, J. (1986). *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal.

Forrester, V. (1997). *O horror econômico*. São Paulo, UNESP.

Foucault, M. (1979a). "O nascimento da medicina social". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1979b). "A política de saúde no século XVIII". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1988). *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (2002). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. (2006). *O poder psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2008a). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2008b). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Folha de São Paulo. (2014). *Depressão já é a doença mais incapacitante*. In:
<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2014/12/1563458-depressao-ja-e-a-doenca-mais-incapacitante-afirma-a-oms.shtml>
- Illhouz, E. (2011). *O amor nos tempos do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Oliveira. S. (2012). Política e resiliência – apaziguamentos distendidos. In: *Ecopolítica*. 4: pp. 05/129.
- Rolnik, R. (2010). Democracia no fio da navalha: limites e obstáculos para a implementação de uma reforma urbana no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* (ANPUR), v. 11, p. 31-50.
- Empresa Brasil de Comunicação. (2011). *Planos de saúde devem oferecer incentivos para programas de envelhecimento com qualidade de vida*. <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-22/planos-de-saude-devem-oferecer-incentivos-para-programas-de-envelhecimento-com-qualidade-de-vida>
- Empresa Brasil de Comunicação. (2012). Adesões a programas de hábitos de vida saudáveis dos planos de saúde já chegam a 12 milhões de clientes.
<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-10-04/adesoes-programas-de-habitos-saudaveis-dos-planos-de-saude-chegam-12-milhao-de-clientes>

Empresa Brasil de Comunicação. (2011). Envelhecer com vida poder representar até 30 % de desconto na mensalidade do plano de saúde. <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-08-22/envelhecer-com-qualidade-de-vida-pode-representar-ate-30-de-desconto-na-mensalidade-do-plano-de-saude>

Organização Mundial de Saúde. (2001). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde* / World Health Organization; tradução Suzana Gontijo. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, Fundo das Nações Unidas para a Infância (2005). *Situação da Infância Brasileira*. Brasília: UNICEF.

_____. (2002). *Fazer Valer os Direitos das Crianças e dos Adolescentes*. Brasília: UNICEF.

_____. (2005). *Competências familiares na atenção às crianças de até 6 anos: avaliação em oito comunidades*. Brasília: UNICEF.

_____. *Família brasileira fortalecida*. Brasília: UNICEF, sem data.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 13

O PROFESSOR, A INTEGRAÇÃO DA ROBÓTICA E O DINAMISMO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

**ANA AMÁBILE GABRIELLE RODRIGUES LEITE
LUDGLEYSON FERNANDES DE ARAÚJO**

BRASIL



O PROFESSOR, A INTEGRAÇÃO DA ROBÓTICA E O DINAMISMO DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ana Amábile Gabrielle Rodrigues Leite | Ludgleydson Fernandes de Araújo

Este capítulo tem por objetivo trazer pontos de reflexão para repensar a integração das tecnologias, a saber, robótica educacional no contexto escolar a partir de uma breve discussão quanto ao local que os robôs têm ocupado nos últimos anos. O texto está organizado em duas seções, além desta introdução e as considerações finais propostas. Na primeira seção, são trazidas questões norteadoras sobre a utilização da robótica em alguns países como meio de aprendizagem. Na segunda seção, são explicitados diálogos sobre o contexto escolar em que se insere a robótica e o papel do professor, visto como mediador das práticas em robótica. Espera-se, com isso, poder contribuir provocando reflexões à forma como tem sido integrada a robótica no âmbito escolar e a necessidade de adequação dessa proposta enquanto um viés técnico e pedagógico. Além disso, almeja-se que este capítulo lance o olhar para a implantação de novos modelos para



formação docente, como demanda que contemplam as habilidades e competências necessárias aos professores, emergentes do atual contexto tecnológico.

Vivenciam-se, nos últimos anos, crescentes transformações no cenário educacional brasileiro, em decorrência dessas transformações nascem algumas propostas na atualização de recursos metodológicos a serem empregados no âmbito escolar, como forma de auxiliar na construção de conhecimento e é nesse contexto que surge a robótica educacional, prática estudada desde a década de 1960 por Seymour Papert.

O termo robótica educacional refere-se a uma abordagem pedagógica, em que os alunos utilizam-se de robôs para construção de conhecimento, Papert, pesquisador do MIT, foi um dos maiores precursores dessa prática inovadora por introduzir o conceito de Logo e Micromundos para incentivar a aprendizagem da matemática e, tomando como base as ideias do suíço Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo. Este pesquisador ainda sugeriu que o centro do processo relacionado ao aprendizado é a participação ativa do aprendiz (Papert, 1993).

Desde 1980, a democratização da tecnologia nas esferas do trabalho, educação e jogos, abriram caminhos para novas formas de aprendizagem (Gaudiello & Zibetti, 2013). O interesse na utilização educacional da robótica aumentou e várias tentativas foram feitas em todo o mundo para introduzi-la na educação, resumindo-se em iniciativas de integração



desta tecnologia que vão desde o jardim de infância até o ensino médio (Alimisis & Kynigos, 2009; Campos, 2017).

Existe uma impressão subjetiva de professores, alunos e pesquisadores, sobre a robótica e seu bom funcionamento no contexto escolar, assim, diversos autores associam à robótica feedbacks positivos oriundos de sua prática (González, 2011; Kandlhofer & Steinbauer, 2016). No entanto, essa rápida evolução da tecnologia robótica levanta uma série de questões sobre sua real adaptação no ambiente escolar, no que concerne, ao nível de especialização necessária para a apropriação desta, como uma ferramenta educacional, assim como também sobre o seu real impacto na aprendizagem e essas perguntas levam para uma reflexão mais profunda e crítica das promessas radicais, no atual cenário educacional, proporcionada pela robótica (Gaudiello & Zibetti, 2013).

Uma vez que os benefícios e impactos da robótica na aprendizagem não são garantidos aos alunos apenas pela simples introdução de robôs na sala de aula, pois estes são apenas mais uma ferramenta, um meio, e não o fim para garantir melhorias da aprendizagem, tornando essencial o alinhamento da tecnologia robótica com a prática pedagógica embasada em teorias relevantes da aprendizagem, como o construtivismo e construcionismo, principais teorias que sustentam a prática da robótica na educação e tem sido postas como um dos fatores cruciais que podem vir a determinar resultados na aprendizagem (Alimisis & Moro, 2016; Campos, 2017; Tocháček, Lapeš, & Fuglík, 2016).



Percebe-se então que a tecnologia sozinha não é suficiente para provocar transformações diretamente sobre a aprendizagem dos alunos, mas, uma educação apropriada com uma proposta alinhada às práticas profissionais, a filosofia da escola, um currículo adequado dos profissionais e um ambiente de aprendizagem, são alguns fatores importantes que podem levar qualquer inovação educacional para o sucesso (Alimisis & Moro, 2016; Campos, 2017). Visto que, para trabalhar com essa tecnologia, torna-se imprescindível sua apropriação para incorporá-la na sala de aula de forma que essa aplicação seja dinâmica e coerente com o atual contexto (Colivoro, 2011).

A robótica, como uma nova tecnologia, tem se caracterizado como uma área que abre espaço para que o professor trabalhe diferentes conteúdos, estimulando o interesse e a participação dos alunos nas atividades (Calegari, Santos, Pozzebon, & Frigo, 2015). Ao comparar o papel exercido pelo professor antes e após o desenvolvimento tecnológico, constata-se que, como mediador de aprendizagem por meio de tecnologias, o educador deve agregar a sua experiência de vida profissional às proposições do mundo moderno (Silva & Correa, 2014).

A ROBÓTICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Nos últimos cinco anos, vários estudos têm se concentrado em pesquisar a utilização de robôs em contextos



educacionais e as atitudes que os alunos mostram em frente a estes robôs, seja avaliação de sua aplicação no ensino ou a avaliação da percepção frente aos robôs e as implicações educacionais disso (Fernandez-Llamas, Conde, Rodríguez-Lera, Rodríguez-Sedano, & García, 2017; Gaudiello, Lefort, & Zibetti, 2015; Kndlhofer & Steinbauer, 2016). Um estudo que buscou investigar o lugar que os adolescentes atribuem aos robôs e suas diferentes funções educacionais obteve como resultados atribuídos aos robôs, uma representação de objeto a ser construído e programado, uma ferramenta para aprender disciplinas escolares e um colega de classe (Gaudiello, Lefort, & Zibetti, 2015).

Na Suíça, a proposta de introdução da disciplina robótica como parte da formação de futuros professores tem como objetivo instruir a implementação da robótica no contexto escolar para privilegiar um aprendizado por experimentação e questionamento, essa argumentação tem como foco a familiarização com esse campo complexo que pede habilidades práticas e não apenas conhecimentos teóricos, para capacitar estes futuros professores a se apropriarem de diferentes maneiras de trabalhar transversalmente através da robótica. Assim, a disciplina robótica propiciará além da apropriação de ferramentas técnicas ou tecnológicas de forma criativa, algumas formas pedagógicas frutíferas para a integração de ferramentas tecnológicas (Didier & Quinche, 2016).



Essa realidade se assemelha às universidades chilenas, onde também existe consenso sobre a importância e urgência da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, na formação inicial do professor, porque, embora estes alunos de graduação professores sejam usuários regulares das tecnologias, isso não implica que, ao sair da graduação e iniciarem sua atuação em seu futuro trabalho profissional, eles serão capazes de utilizá-las como apoio durante o seu processo de ensinar. Portanto, para atender a esta exigência, faz-se necessária à formação de futuros professores, a inserção nas disciplinas curriculares, de disciplinas específicas sobre as TICs para favorecer seu uso transversalmente (Quiroz, 2018).

Outros estudos que pesquisam não somente a inserção de robôs como protótipos educacionais têm sido realizados. Esses estudos possuem como objetivo a investigação dos robôs sociais dentro do contexto educacional, tendo em vista que estes estão sendo usados atualmente em muitos projetos, iniciativas de pesquisa e experimentos. No entanto, pouco se sabe sobre eles em comparação com professores humanos quando em realização em tarefas sociais como o ensinar (Fernandez-Llamas et al., 2017).

A realização de um estudo sueco que tinha por objetivo explorar o que causa rupturas nas interações das crianças com um tutor robótico para fins educativos, através do uso da robótica social, verificou que há no robô uma incapacidade em evocar engajamento inicial e identificar mal-entendidos entre



as crianças, além de apresentar problemas de controle em seu funcionamento. Compreende-se, através desta análise, que os robôs na função de professor não foram capazes de guiar os alunos em tarefas complexas, o que torna questionável seu real benefício enquanto perspectiva pedagógica (Serholt, 2018).

Assim, é relevante investigar o uso dessas tecnologias para que a utilização destas tecnologias robóticas não se tornem meros suportes funcionais para substituição das tecnologias tradicionais, mas que tragam uma evolução real para a aprendizagem escolar (Gaudiello & Zibetti, 2013). Desta maneira, percebe-se que mesmo que a robótica educacional seja baseada em uma mudança de paradigma, em que aluno deverá desenvolver habilidades que lhe permitem gerar a sua autoaprendizagem, o professor é uma figura importante nesse processo, visto que é a partir de sua perspectiva que são desenvolvidos ambientes de aprendizagem, ou seja, há necessidade da atuação do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem (González, 2011).

E refletir sobre sua função com o surgimento das novas tecnologias que apresentam novos paradigmas e transformam as instituições de ensino, é importante, pois com essas mudanças acabam recaindo responsabilidades sobre os professores, porque são estes que encaminham os processos de ensino nas instituições (Colivoro, 2011).



O PROFESSOR EM MEIO À INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Com a velocidade frenética da informação e o progresso de tecnologia da informação, a forma como se constrói o conhecimento tem se transformado e essas práticas de informação e comunicação que mudam com tanta rapidez, acabam por afetar os métodos de ensino e aprendizagem, substituindo, de forma acelerada, as velhas práticas por novas práticas (Arruda, 2015). Apresentam-se, diante do século XXI, constantes transformações e mudanças oriundas do crescente interesse pela tecnologia, seja por esta tendo sua aplicabilidade na saúde, para o ramo industrial ou educacional (Chitolina, Noronha, & Backes, 2016; Craig, 2005).

Rotineiramente, elencam-se uma série de fatores que contribuem para a complexidade da sociedade atual e que tem despertado a reflexão sobre o uso das tecnologias e sua funcionalidade no que se refere à educação, orientação ou exploração de conhecimentos (Silva & Correa, 2014). As transformações tecnológicas por alterarem a vida do homem em sociedade acabam por alterar também os papéis destinados aos pais e professores diante das relações que os jovens estabelecem com as TICs, os colocando como interlocutores (Morais & Paiva, 2014) e as práticas educativas tradicionais anteriormente unidireccionais e centradas no professor, recentemente tem se alterado pela inclusão de novas ferramentas tecnológicas.



A presença das TICs na educação e seu alcance educativo têm sido objeto de interesse de pesquisadores de variadas áreas do conhecimento. Os objetivos dos estudos debruçados sobre essa temática se concentram no sentido de conhecer suas possibilidades, limites e seu potencial educativo no atual contexto educacional, que dispõe de uma diversidade de espaços, em que a aprendizagem ocorre de forma natural e interativa (Rosa & Cecílio, 2010).

Com as TICs, a prática pedagógica pode ser realizada segundo abordagens distintas (Rosa & Cecílio, 2010), o que concede uma multidisciplinaridade que torna o ensino mais acessível para alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Essas colocações alertam para a necessidade de tornar claro o potencial das TICs para a criação de oportunidades de aprendizagem que permitam a construção e o desenvolvimento sustentado de saberes escolares (Almeida, 2005).

O desenvolvimento da tecnologia mostrou a possibilidade de utilização de várias ferramentas que podem tornar-se recursos pedagógicos, disponibilizando alternativas para o processo de educação e auxiliando significativamente no processo de construção do conhecimento. As possibilidades dessa interação são evidenciadas, por exemplo, na forma pela qual os alunos atuam diante do uso de recursos tecnológicos no dia a dia em sala de aula (Júnior, Vasques, & Francisco, 2010). Assim, as novas formas de mediação escolar consolidam que a tecnologia se configura como uma "caixa de



ferramentas" úteis à elaboração e à ampliação de conhecimentos que favorecem procedimentos pedagógicos voltados à realidade, propiciando a interação dos alunos com o meio tecnológico (Lima & Moita, 2011).

Em decorrência das transições das mudanças de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação, acredita-se que ser capaz de fazer o uso das TICs é uma das competências-chave para o século XXI. Assim, o ensino na atualidade deve ter como orientação de base a preparação dos indivíduos em saberem básicos e competências que lhes permitam continuar o processo de aprendizagem (Morais & Paiva, 2014).

Nessa linha de raciocínio, inserir-se nessa sociedade não quer dizer apenas ter acesso às TICs, mas principalmente saber utilizar essa tecnologia como uma aliada para empreender soluções para os problemas cotidianos e coletivos, ao valer-se dessa potencialidade da contemporaneidade para ampliar uma rede de conhecimentos que favoreça a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional com condução para uma sociedade mais justa e igualitária e transformação do social (Almeida, 2005).

Apesar da participação ativa do aluno neste novo modelo societal (Papert, 1993) o processo de construção do aluno, não exclui a necessidade do professor, mediador para criação de ambientes que favoreçam a participação, a



comunicação, a interação entre os alunos. Dessa forma, a formação de professores é um fator chave na inovação educacional, especialmente se estiver orientada para o tratamento e gestão adequada da informação e para o entendimento dos aspectos essenciais do uso adequado das TICs para a integração na sociedade do conhecimento e na aprendizagem (Quiroz, 2018).

A inserção da robótica, em contexto educacional, segundo relato de professores, tem se mostrado necessária pelos resultados obtidos em algumas experiências após sua inserção, os resultados variam entre a aquisição de habilidades cognitivas de alto nível (habilidades de comunicação) e melhoria dos aspectos motivacionais (autoconfiança, organização da equipe, etc.) (Gaudiello & Zibetti, 2013).

As instituições escolares têm preparado, cada vez mais, seus alunos para que tenham um conhecimento sobre a base tecnológica, necessitando, assim, de uma integração entre a gestão de sala de aula e os novos recursos tecnológicos. Implantar a tecnologia nas escolas é um desafio a ser vencido. Mas isso só acontecerá quando a potencialidade deste recurso for compreendida e incorporada crítica e reflexivamente pelos professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, como dirigentes, funcionários administrativos e pais, no entanto, é ainda um processo que se encontra por fazer (Júnior, Vasques, & Francisco, 2010).



O Ministério da Educação, pautado na necessidade de integrar e garantir acesso às tecnologias para todos os estratos da sociedade cria em dezembro do ano de 2007, através do Decreto 6.300, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo, inicialmente denominado Programa Nacional de Informática na Educação. Em seu artigo 1º, o ProInfo prevê a promoção do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica, tendo como objetivos sua promoção em escolas públicas de ensino urbanas e rurais; garantir através do ProInfo uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do programa (Brasil, 2007).

Logo após um ano dessa iniciativa, na tentativa de oferecer aos sistemas de ensino uma ferramenta a mais que auxilie na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de educação, o Ministério da Educação desenvolveu o Guia de Tecnologias Educacionais em 2008, com o propósito de apoiar os sistemas públicos de ensino na busca por soluções que promovam a qualidade da educação, composto pela descrição de cada tecnologia e por informações que auxiliem os gestores a conhecer e a identificar aquelas que possam contribuir para a melhoria da educação em suas redes de ensino. Dentre as tecnologias presentes com esse objetivo para a esfera pública de ensino encontra-se o Projeto de Alfabetização Tecnológica que se



fundamenta no uso da robótica para desenvolver um programa de formação pautado na exploração conceitual de conteúdos curriculares. Ao reconhecer que o projeto de robótica não se limita apenas a construção de unidades ou protótipos automatizados, mas que está pautado na exploração conceitual de conteúdos curriculares como matemática, ciências, geografia, história e meio ambiente. Esse projeto também visa desenvolver aspectos de comportamento em grupos, liderança e empreendedorismo, obedecendo à maturidade e cognição do aprendiz (Beauchamp & Silva, 2008).

Embora exista no Brasil, ações isoladas no setor público de incentivo ao uso da robótica na educação e escolas privadas tenham buscado na última década ampliar a seara da utilização de tecnologias na educação formal, a maioria das iniciativas envolvendo a robótica na escola não está integrada às aulas regulares do currículo, ou seja, geralmente são programas fora do horário de aula do aluno. As que optam por integrar a robótica o fazem, em sua maioria, por meio da criação de um componente curricular que lança mão de projetos/temas pré-concebidos para adequarem-se à relação tempo/espaço/material disponível (Campos, 2017).

Apesar das vantagens que a robótica propicia em oportunizar aos estudantes a aprendizagem de estruturas concretas por meio dos robôs, alguns kits disponíveis no mercado ainda não são tão acessíveis, o que pode ser um fator complicador uma vez que as escolas públicas dependem de



orçamentos estaduais e locais. Outro fator observado é que não há uma formação adequada de professores para promover o uso de robôs na escola (Guedes, Guedes, & Laimer, 2015).

Em outros países, no contexto público, essa realidade não se distancia da realidade brasileira. Estudos mostram que apesar da proposta da robótica, em facilitar uma aprendizagem ativa por meio de kits robóticos, há além de rejeição dessa ferramenta certa insegurança em fazer o uso dessa ferramenta por não haver uma capacitação prévia dessas inovações tecnológicas, e em decorrência disto os professores acabam por não aderir ao novo preferindo a metodologia tradicional (González & Navarro, 2016).

Já em Montenegro, devido o desenvolvimento da robótica e à sua propagação para diferentes áreas da vida social, os robôs não representam mais um "grande desconhecido" e se tornam parte da vida cotidiana, e o conhecimento básico de mecatrônica, automação, gerenciamento e robótica pode agora, ser adquirido através de todos os níveis educacionais (Andjic, Grujičić, & Markuš, 2015).

Ao debruçar-se sobre diferentes realidades, verifica-se o reconhecimento da robótica educacional enquanto ferramenta que aguça a criatividade e curiosidade dos alunos. Estudos demonstram que professores têm observado em suas experiências o entusiasmo e a criatividade que alunos que fazem o uso dessa ferramenta apresentam, e que, além de desenvolverem aprendizagens técnicas, notam-se também mudanças em sua personalidade como a autoconfiança,



segurança, liderança, autoestima (Eguchi, 2016; Silva, 2012; Tocháček, Lapeš, & Fuglík, 2016).

No entanto, ao refletir sobre papel do professor na utilização da robótica como uma ferramenta de aprendizagem utilizada para ensinar e aprender outras disciplinas escolares em diferentes níveis escolares evidencia-se, a necessidade de alinhamento técnico pedagógico em sua atuação em sala de aula, como aquele que fará as correlações entre a robótica e os demais conteúdos que possibilitem a abordagem interdisciplinar proposta pela robótica educacional (Alimisis & Kynigos, 2009).

Além disso, apesar do notável progresso obtido pela robótica nos últimos anos, várias questões ainda permanecem abertas na pesquisa e na prática de robótica com relação às dificuldades na incorporação de atividades robóticas na escola curricular, pois os projetos de robótica exigem metodologias construtivistas, abertura à novidade, incentivo à criatividade e flexibilidade no currículo escolar, qualidades que muitas vezes faltam nos sistemas escolares (Alimisis & Moro, 2016; Campos, 2017).

A partir dessas argumentações expostas fica evidente que o papel da escola e o do professor, deva ser o de proporcionar programas curriculares mais adequados, para que a aplicação de teorias e conteúdo, em atividades concretas, através do desenvolvimento de projetos educacionais, do trabalho em equipe e de atividades que contribuam para uma melhor aprendizagem dos alunos.



Portanto, deve-se buscar um processo educativo com propósitos, contextos e situações que envolvam os alunos em projetos educacionais construídos através de propostas bem elaboradas com viés técnico e pedagógico (Silva, 2012).

Uma vez que, utilizar a metodologia robótica voltada para a aprendizagem inclui tanto a tecnologia em si que permite o uso dos facilitadores para os trabalhos quanto inclui o professor com as abordagens pedagógicas na implementação de estratégias de ensino para realizar atividades que sejam consistentes com as exigências e demandas do sistema de ensino. Portanto, a versatilidade da tecnologia só se torna aplicável no contexto escolar se efetivada com um professor capaz de elaborar estratégias viáveis para a aprendizagem (López & Sosa, 2013).

Assim, para a efetividade de uma experiência positiva em robótica, faz-se necessário muito além do conhecimento técnico do professor, pois a simples competência tecnológica do professor não garante uma aula de qualidade, e o processo de aprendizagem com tecnologias inovadoras como a robótica somente torna-se significativo se houver um equilíbrio entre o domínio das técnicas necessárias a prática do uso dessa tecnologia relacionado ao conhecimento pedagógico que esse professor pode desprender (Langer, 2014).

Deste modo, a missão da escola enquanto “preparação do indivíduo para a vida”, na atualidade, dependerá muito forma de como ela atende e operacionaliza a educação tecnológica, para que esta venha a contribuir para a



aprendizagem e a construção do conhecimento (Gomes, Silva, Botelho, & Souza, 2010). E essa construção da aprendizagem no atual contexto tecnológico só torna-se possível através do acesso das construções e significações elaboradas pelos professores para dar conta da realidade social que os rodeia, direta e indiretamente, no contexto escolar (Gilly, Ranzi, & Silva, 2002). Dado que, aproximar-se do pensamento dos professores, talvez seja o fio condutor para compreender em que medida as concepções de determinados objetos influenciam na prática docente (Silva, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modo como vem ocorrendo a integração das tecnologias no contexto educacional brasileiro ao longo dos anos levanta debates sobre sua adequação técnica e pedagógica. Apesar de não configurar-se como uma prática recente, a robótica no meio educacional teve seu surgimento marcado pela proposta de inovação aliada a resultados observáveis na aprendizagem para adequar-se ao novo modelo de ensino da atualidade. Uma vez que derivado das transformações ocasionadas pelo progresso da tecnologia, modificou-se a forma como os indivíduos se relacionam e também como aprendem.

Apesar dos benefícios que acompanham a promessa de transformação vinculada às tecnologias, percebe-se, no atual cenário, a ausência de programas de formação técnico



pedagógica para os profissionais que atuam na inserção destas tecnologias, adequando para a realidade cotidiana da escola. Sabe-se que, para a integração efetiva da robótica educacional, faz-se necessário o preenchimento de alguns critérios, dentre eles, a utilização de uma metodologia adequada para alinhar a prática em robótica, considerada um viés técnico, à prática pedagógica exercida pelo professor.

Dessa forma, em consonância com os pontos de reflexões trazidos por este texto, ressalta-se a necessidade de ampliar o olhar para as construções elaboradas pelos professores, frente à integração dessas tecnologias no cenário educacional, uma vez que são estes que assumem a responsabilidade da mediação destes novos métodos de ensino, na tentativa de acessar as representações que estes elaboram em torno destas novas práticas. Refletir sobre tais pontos que surgem do dinamismo atual desta sociedade em constante mudança e sua relação com os saberes construídos pelos professores, pode fornecer subsídios para pensar a criação de cursos de formação que consigam dar conta das lacunas e vulnerabilidades existentes no manuseio dessas tecnologias.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anđić, B., Grujičić, R., & Markuš, M. M. (2015). Robotics and Its Effects on the Educational System of Montenegro. *World Journal of Education*, 5(4), 52-57.

Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism and robotics in education. In D. Alimisis (ed.). *Teacher Education on Robotics-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods. School of Pedagogical and Technological Education (ASPETE)*. Patras, Greece. Pages 11-26.

Alimisis, D., & Moro, M. (2016). Special issue on educational robotics. *Robotics and Autonomous Systems*, 77, 74-75.

Almeida, M. E. B. (2005). Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In Almeida, M.E.B & Moran, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília: MEC/SEED.

Arruda, A. (2015). Modernidade & cia.: repertórios da mudança. In J. C. Jesuíno, F. R. P. Mendes, & M. J. Lopes (Orgs.). *As representações sociais nas sociedades em mudança* (pp. 103-127). Petrópolis, RJ: Vozes.

Beauchamp, J., & Silva, J. C. (2008). *Guia de tecnologias educacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.



Brasil. (2007). *Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Presidência da República Brasília, 12 de dez de 2007, 186º da Independência e 119º da República.

Calegari, P., Santos, T. N., Pozzebon. E., & Frigo, L. B. (2015). Utilizando a robótica para o ensino de lógica computacional com crianças do ensino fundamental. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, 13(2).

Campos, F. R. (2017). Robótica educacional no brasil: questões em aberto, desafios e perspectivas futuras. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 12(4), 2108-2121.

Craig, J. J. (2005). *Introduction to robotics: mechanics and control* (3^a ed). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall. ISBN 0201543613.

Chitolina, R. F., Noronha, F. T., & Backes, L (2016). A Robótica Educacional como tecnologia potencializadora da aprendizagem: das ciências da natureza às ciências da computação. *Educação, Formação & Tecnologias*, 9(2), 56-65.

Colivoro, C. (2011). Representaciones sociales de los docentes en torno a la introducción de las tic a sus prácticas pedagógicas. *ICT-UNPA*, 33, 30-61.

Didier, J., & Quinche, F. (2016). Concevoir des robots pour développer la créativité des élèves. *Voix plurielles*, 13(1), 101-112.

Eguchi, A. (2016). RoboCupJunior for promoting STEM education, 21st century skills, and technological advancement through robotics competition. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 692-699.

Fernandez-Llamas, C., Conde, M. A., Rodríguez-Lera, F.J Rodríguez-Sedano, F. J., & García, F. (2017). May I teach you? Students' behavior when lectured by robotic vs. human teachers, *Computers in Human Behavior*, 1-10.

Gaudiello, I., & Zibetti, E. (2013). La robotique éducationnelle: état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 58, 17-40.

Gaudiello, I., Lefort, S., & Zibetti, E. (2015). The ontological and functional status of robots: How firm our representations are? *Computers in Human Behavior*, 50, 259-273.

Gomes, C. G., Silva, F. O., Botelho, J. C., & Souza, A. R. (2010). A robótica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem de Matemática no ensino fundamental. In N. A. Pirola (Org.). *Ensino de ciências e matemática, IV: temas de investigação [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. ISBN 978-85-7983-081-5.

González, M. S. (2011). Estudio sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 81-117.

González, V. H., & Navarro, A. V. (2016). Robótica Educativa y Escuela: ¿cuál será el momento en que converjan? In Roig-Vila, R (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Gilly, M., Ranzi, S. M. F., & Silva, M. C. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar, Curitiba*, (19), 231-252.

Guedes, A. L., Guedes, F. L., & Laimer, A.C.G. (2015). Experiencias de robótica educativa. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 4(2), 193-204.



Júnior, N. M. F., Vasques, C.K., & Francisco, T. H. A. (2010). Robótica educacional e a produção científica na base de dados da capes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4, 35-53.

Kandlhofer, M., & Steinbauer, G. (2016). Evaluating the impact of educational robotics on pupils' technical- and social-skills and science related attitudes. *Robotics and Autonomous Systems*, 75, 679-685.

Lima, E. R. P. O., & Moita, F. M. G.S.C. (2011). A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica. In: Sousa, R. P., Moita, F. M. G. S. C., & Carvalho, A. B. G (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB.

López, R.P.A., & Sosa, H. A. (2013) Aprendizaje con robótica, algunas experiências. *Revista Educación*, 37(1), 43-63.

Morais, C., & Paiva, J. (2014). Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino das ciências. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 953-964.

Papert, S. (1993). *Mindstorms: crianças, computadores e ideias poderosas* (2^a ed.). New York: Livros Básicos.

Quiroz, J.S. (2018). Inserción de TIC em pedagogías del área de las humanidades em uma universidad chilena. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 110-133.

Rosa, R., & Cecílio, S. (2010). Educação e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação: a produção do conhecimento em análise. *Educ. foco, Juiz de Fora*, 15 (1), 107-126.



Serholt, S. (2018). Breakdowns in children's interactions with a robotic tutor: A longitudinal study. *Computers in Human Behavior*, 81, 250-264.



Silva, R. B. (2012). *Abordagem crítica de robótica educacional: Álvaro Vieira Pinto e Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade* (Dissertação de mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Silva, R. F., & Correa, E. S. (2014). Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. *Educação & Linguagem*, 1(1), 23-35.

Tocháček, D., Lapeš, J., & Fuglík, V. (2016). Developing technological knowledge and programming skills of secondary schools students through the educational robotics projects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 377-381.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 14

DIVERSIDADE DE GÊNERO NA PAUTA DOS CURRÍCULOS DE PSICOLOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE BRASILEIRO

**BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA
MATHEUS BARBOSA DA ROCHA**

BRASIL



DIVERSIDADE DE GÊNERO NA PAUTA DOS CURRÍCULOS DE PSICOLOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE BRASILEIRO

Breno de Oliveira Ferreira | Matheus Barbosa da Rocha

De acordo com o “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa”, a palavra gênero possui distintos significados, a depender do contexto social, histórico e cultural em que esteja sendo utilizada, de modo que, nos dias atuais, a expressão está bastante associada com os seguintes entendimentos: grupo de espécies que entre si têm certas analogias; propriedade de algumas classes de palavras, notadamente substantivos e adjetivos, que apresentam contrastes de masculino, feminino e por vezes neutro, que podem corresponder a distinções baseadas nas diferenças de sexo; e conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos (FERREIRA, 2016).

No contexto do pensamento acadêmico e dos movimentos sociais, em especial do feminismo, o termo “gênero” surgiu pela primeira vez como rejeição ao determinismo biológico, implícito em palavras como “sexo” e/ou “diferença sexual”, tendo sido criado com o intuito de não somente acrescentar temas novos na arena social, como

385



também promover um “abalo sísmico” no *modus operandi* do fazer científico (FOUCAULT, 1993).

Após a II Guerra Mundial, em decorrência dos movimentos sociais feministas, o termo gênero passou a ser utilizado como substituto para “mulheres”, com o objetivo de conquistar uma suposta aceitabilidade política no que se refere às pesquisas realizadas, visto que o que se buscava era uma erudição, seriedade e neutralidade para os trabalhos ditos científicos, algo que, aparentemente, o termo “mulheres” não proporcionaria (SCOTT, 1991). Assim, o que se escondia por trás desse posicionamento era a ideia questionável de que a informação a respeito das mulheres era a mesma referente aos homens, e qualquer forma de estudo específica às mesmas era uma tentativa de segregação.

Quando essas reflexões taxativas adentraram nos conhecimentos da Psicologia, muita desconfiança e descrença apareceram como consequência do movimento social que já se instalava. As primeiras psicólogas feministas que trouxeram o conceito de gênero para as universidades brasileiras eram julgadas de estarem seguindo um modismo acadêmico, além de possivelmente estarem criando espaços marginais no campo de produção do saber (PERUCCHI, 2009).

Dessa forma, percebe-se que a Psicologia não foi pioneira na percepção da importância da categoria “gênero” nos estudos sobre a organização e a vida social dos sujeitos. Quem primeiro exerceu esse papel foi a Antropologia, com suas seguintes pesquisas: o parentesco e sua importância na



constituição das diferentes sociedades humanas; debate sobre a relação entre natureza e cultura; e problematização crítica das noções essencialistas e universais sobre masculino e feminino (PERUCCHI, 2009). Todos esses elementos possibilitaram a fertilização do solo para o nascimento das pesquisas de gênero e sexualidade.

Dentro do contexto de formação desses conhecimentos, Judith Butler questiona a cisão recentemente estabelecida entre sexo e gênero, e em sua proposta, atesta que se a sociedade realmente considerasse essa última categoria como um elemento cultural, a concepção sobre o termo “mulheres”, por exemplo, não se limitaria exclusivamente a corpos femininos, ou a palavra “homem” não faria referência apenas a corpos masculinos. Todavia, longe de ser percebido como uma categoria flutuante, esse conceito tem sido tratado como um elemento binário tanto na sua morfologia quanto em sua constituição (BUTLER, 2003). Nesse sentido, é importante compreender o gênero como elemento socialmente construído, tal como atesta Guacira Louro (LOURO, 2008, p. 18):

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se,

387



por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos. Mas como esquecer, especialmente na contemporaneidade, a sedução e o impacto da mídia, das novelas e da publicidade, das revistas e da internet, dos sites de relacionamento e dos blogs?

Inserido nas discussões sobre gênero, a partir do final dos anos 1980, se desenvolveu uma vertente de pensamento conhecida como Teoria Queer. Criada por Teresa de Lauretis, feminista italiana radicada nos Estados Unidos, as reflexões queer possibilitaram perceber uma severa crítica à heterossexualidade compulsória e aos privilégios políticos, culturais e econômicos que a mesma ocasionava nas pessoas que viviam sob suas prescritivas (MISKOLCI, 2003). A perspectiva de criação da teoria à época, era permitir a inserção de um novo significado ao termo queer, trazendo consigo afetações próprias de práticas de vida que se colocavam contra os padrões socialmente construídos. Queer pode ser traduzido pela Língua Portuguesa como estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário (LOURO, 2004), e portanto, a ideia da Teoria Queer era ressignificar o conceito a partir de sua visibilidade positiva.

Desse modo, ao direcionar o olhar acadêmico para as questões de gênero concernentes às lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), percebe-se que tal população ao longo dos tempos não teve um lugar na “história oficial” da



humanidade, a não ser como atores secundários que desviavam, distorciam ou mesmo maculavam a “memória oficial” da humanidade, heterossexualmente orientada. Assim, esses sujeitos construíram memórias “marginais”, silenciosas, desejosas por se fazer visíveis e parte legítima da sociedade (SILVA, 2012).

Nesse aspecto, constata-se que o contexto social, cultural, econômico e político do Brasil constituem elementos de invisibilidade e vulnerabilidade nos diferentes aspectos de vida dos LGBT's, os quais vivenciam barreiras no acesso às oportunidades de emprego e discriminação no ambiente da família, do trabalho, da saúde e da educação (FARAH, 2004). Durante o governo Lula (2003-2011) houve um maior reconhecimento da diversidade nas pautas das políticas públicas, e em consequência das questões relacionadas à população LGBT, processo esse perceptível principalmente por causa da criação de secretarias relacionadas aos direitos humanos, às mulheres, à igualdade racial e à juventude, conquistadas graças aos processos de negociação e representatividade de diversos atores políticos, dentre eles os LGBT's (VIANNA, 2012).

No campo educacional, mais especificamente no que se refere ao Ensino Fundamental I e II e Médio, pode-se afirmar que a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em abril de 2004 possibilitou o desenvolvimento de iniciativas de inclusão social com a valorização da diversidade e com o destaque às



demandas até então invisibilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação. Nesse processo, temáticas relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual passaram ser contemplados na formação docente (VIANNA, 2012).

Por outro lado, no que se refere ao Ensino Superior, mais especificamente na formação em saúde, pode-se afirmar como de extrema relevância que os currículos dos desses cursos acrescentem em seus projetos político-pedagógicos discussões sobre gênero, mais especificamente sobre a população LGBT, de modo a agregar, já durante a formação, o contato com situações relativas à temática em questão, tais como: processos de discriminação; acesso ao mercado de trabalho e aos serviços de saúde, assistência e segurança pública; estabelecimento e fortalecimento de redes de atenção à saúde; construção de vínculos sociais; equidade etc.

No âmbito da Psicologia, as Diretrizes Nacionais que norteam os seus cursos de graduação afirmam que os projetos político-pedagógicos que objetivem formar psicólogos devem promover o desenvolvimento de um saber crítico dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país (BRASIL, 2004), dentre os quais podem ser inclusos, por exemplo, as questões concernentes à gênero e sexualidade, mais especificamente à população LGBT, a qual tem vivenciado diferentes especificidades e fragilidades no seu cotidiano (CARDOSO; FERRO, 2012).



A sexualidade humana precisa, portanto, ser repensada através dos currículos das Instituições de Ensino Superior, a fim de garantir formações em saúde que contemplem a sexualidade para além do escopo biológico e determinista próprio do campo da saúde, e que atestem a saúde sexual em sua amplitude e diversidade de expressões da vida (RIFFERNBURG; STRASSMAN, 1967). Essa preocupação é importante já que existem evidências de que uma formação profissional em saúde deficiente nas questões sobre sexualidade e gênero afeta diretamente nos processos de cuidado (RUFINO; MADEIRO; GIRÃO, 2013).

Desse modo, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa documental, que teve como objetivo mapear os modos como os currículos de Psicologia abordam, direta ou indiretamente, questões e problemáticas concernentes a diversidade de gênero. Para tanto, foram analisadas as ementas das disciplinas dos cursos de Psicologia das Universidades Federal e Estadual do Piauí em vigor no ano de 2017.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa documental. Essa modalidade de investigação se debruça em análises de documentos, utilizando-se de técnicas adequadas para o manuseio e análise dos dados com o objetivo de



organizar as informações coletadas e, posteriormente, dividirlas em categorias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Como material de investigação, foram analisados os Projetos Pedagógicos de dois cursos de Psicologia do Piauí: da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Durante a análise documental, manteve-se o foco de avaliação nas seguintes estruturas dos projetos pedagógicos: matriz curricular, ementário das disciplinas obrigatórias e optativas; e bibliografia básica e complementar adotada pela disciplina, de modo a mapear possíveis temáticas relacionadas às discussões de gênero, seja por menção direta ao termo ou por meio da identificação de temáticas correlatas.

Para uma devida apreciação, preestabeleceu-se terminologias para investigação da existência de conteúdos que abordassem a temática, sendo elas: “gênero”, “sexualidade”, “sexo”, “equidade”, “homossexualidade”, “orientação sexual” e “identidade de gênero”. Essas terminologias foram selecionadas com base nas palavras-chaves dos artigos científicos utilizados na revisão da literatura deste trabalho. Todas as palavras acima descritas fazem parte dos Descritores em Ciências e Saúde da Biblioteca Virtual de Saúde (DECS-BVS). É importante ressaltar que essas nomenclaturas previamente estabelecidas não foram categorias fixas, sendo adicionadas, a partir da análise dos documentos, novas terminologias que indicavam a abordagem do conteúdo pesquisado no projeto pedagógico.



Os dados obtidos a partir da análise documental foram armazenados em uma planilha eletrônica criada no programa Microsoft Excel 2016 (Windows 8). A planilha possibilitou a disposição dos resultados dentro de categorias, permitindo melhor agrupamento dos dados, simplificando sua consulta e, por conseguinte, facilitando a análise.



RESULTADOS

Universidade Federal do Piauí

A Universidade Federal do Piauí é uma instituição de Educação Superior mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), possuindo sede e foro na cidade de Teresina (mesmo local onde está localizado o campus central). Além disso, possui outros quatro campi instalados nas cidades de Picos, Bom Jesus, Floriano e Parnaíba (PEDROSA, 2015).

Inicialmente denominado de Faculdade de Administração do Piauí, o Campus Ministro Reis Velloso (Parnaíba) atualmente conta com treze cursos de graduação, a saber: Administração, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Pesca, Fisioterapia, Matemática, Medicina, Pedagogia, Psicologia, Teologia e Turismo.

A estrutura do curso de Psicologia desta universidade baseia-se na Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004, da Câmara Superior do Conselho Nacional de Educação, que institui as



Diretrizes Curriculares para os Cursos de graduação em Psicologia. O curso confere ao acadêmico concludente o grau de psicólogo e a matriz curricular é formada por blocos de disciplinas obrigatórias e optativas. Na matriz curricular, as disciplinas estão organizadas por pré-requisitos de modo a que se formem blocos semestrais de disciplinas.

O curso é constituído de dois núcleos distintos, integrados e articulados: formação básica e formação específica. A formação básica é composta pelos seguintes eixos estruturantes: a) fundamentos epistemológicos e históricos; b) fundamentos teórico-metodológicos; c) procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; d) fenômenos e processos psicológicos; e) interfaces com campos afins do conhecimento; f) práticas profissionais. Já o núcleo específico é caracterizado pelo espaço onde o aluno aprenderá as habilidades concernentes à profissão, através de disciplinas específicas e de estágios curriculares obrigatórios.

Destaca-se que nessa formação, quando o acadêmico inicia as atividades do sétimo período, é preciso seguir sua trajetória acadêmica a partir de uma ênfase curricular, a saber: Psicologia Clínica ou Saúde Coletiva. A referida escolha delimitará campos de estágios distintos, bem como algumas disciplinas diferenciadas.

A partir da leitura e análise da matriz curricular em questão, percebe-se que as ementas suscetíveis ao debate sobre gênero encontram-se dispostas em duas categorias: uma



primeira que trata dos assuntos concernentes a essa temática do mesmo modo como as clássicas teorias psicológicas e da saúde, ou seja, considerando o sexo como uma instância biológica e geneticamente determinada (ABDO, 2000), de modo que até o desenvolvimento sexual passa a ser teorizado, contudo, de um modo a já prever os comportamentos a ser desenvolvidos pelo infante.

A segunda categoria, apesar de apresentar discussões mais contextualizadas com as noções de contemporaneidade (CARDOSO; FERRO, 2012), saúde e grupos, apenas uma menciona diretamente o termo gênero e o insere em discussões mais ampliadas sobre o sujeito moderno, a sociedade na qual ele se encontra e as instituições que o atravessam.

A seguir, na **Tabela 1** – Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Psicologia (UFPI) suscetíveis ao debate sobre diversidade de gênero, são apresentadas tais informações.



Tabela 1: Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Psicologia (UFPI) suscetíveis ao debate sobre diversidade de gênero.

DISCIPLINA	ASPECTOS	TRECHOS DA EMENTA
Genética Humana	Obrigatória – II período	Determinação do sexo.
Psicologia Social I	Obrigatória – III período	Problemas socioculturais e econômicos contemporâneos.
Psicologia e Processos Grupais I	Obrigatória – IV período	Problematiza a realidade social e institucional na sua multiplicidade considerando os grupos como um dispositivo privilegiado
Psicologia Social II	Obrigatória – IV período	Tópicos especiais em psicologia social: [...] gênero
Estágio Básico II	Obrigatória – IV período	Fases psicossexuais e afetividade
Psicologia e Processos Grupais II	Optativa – VI período	O comportamento grupal de diferentes grupos em seus diferentes cenários sociais
Fundamentos da Clínica em Saúde Coletiva	Obrigatória para aqueles que optaram a ênfase em Saúde Coletiva – VII período	Temas atuais em Saúde Coletiva

Fonte: Desenvolvida pelos autores do estudo.

Universidade Estadual do Piauí

A Universidade Estadual do Piauí é uma instituição de Educação Superior mantida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí (FUESPI), com sede na cidade de Teresina (onde também está localizado o campus central). Atualmente, está distribuída em onze campi entre capital e interior do estado, três núcleos e trinta e seis polos de educação à distância.

A cidade de Teresina possui três campus da referida instituição: Poeta Torquato Neto; Clóvis Moura e União. O Campus Poeta Torquato Neto é composto pelos seguintes



departamentos: Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes (CCECA); Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHL); Centro de Ciências da Natureza (CCN); Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA); Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU) e Centro de Ciências da Saúde (CCS).

Já o Campus Clóvis Moura conta com os seguintes cursos: Administração, Ciências Contábeis; Direito; Geografia; História; Letras/Português; Matemática e Pedagogia. Por fim, o Campus União apresenta os cursos de Agronomia, Pedagogia e Zootecnia.

Criado a partir da Faculdade de Ciências Médicas (FACIME), bem como do Centro de Ciências Biológicas e da Agricultura (CCBA), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) reúne as formações em Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Educação Física e Psicologia.

A autorização para o funcionamento da Graduação em Psicologia na presente instituição foi concedida por meio de decreto estadual atualizado em 31 de março de 2015, nº 15.992. O curso possui duração mínima de cinco anos, confere o grau de psicólogo ao acadêmico concluinte e sua matriz curricular é formada por blocos de disciplinas obrigatórias e optativas.

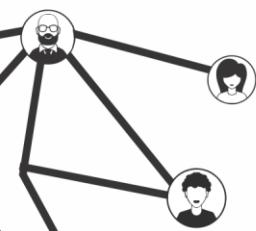
O Projeto Pedagógico mais recente foi elaborado no ano de 2012 e contou com um amplo debate antes de sua formulação, envolvendo a participação de estudantes e professores. Essa nova proposta surgiu com a pretensão de superar a fragmentação de conhecimentos teórico-práticos e possibilitar uma formação ampliada, interdisciplinar e transversal.



A proposta foi articulada a partir de alguns eixos estruturantes, pensados a partir de conhecimentos, habilidades e competências que o futuro profissional deveria ter. São eles: Fundamentos epistemológicos e históricos; fundamentos teórico-metodológicos; procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; fenômenos e processos psicológicos; interfaces com campos afins e práticas profissionais que assegurem um núcleo básico de competências. Dessa forma, o currículo tem como pretensão enfocar nos seguintes processos: prevenção e promoção da saúde; clínicos; investigação científica; avaliação diagnóstica; elementos educativos; e de gestão.

Quando analisada a matriz curricular do curso de Psicologia da UESPI também percebeu-se a existência de duas categorias: a primeira, como anteriormente, também comprehende que as discussões sobre gênero estão muito atreladas aos aspectos biológicos e orgânicos da sexualidade (ABDO, 2000), já a segunda, aborda o gênero e a sexualidade a partir de discussões mais ampliadas (CARDOSO; FERRO, 2012) inseridas em debates da Psicologia Social, da Filosofia e da Clínica Ampliada.

Contudo, diferentemente do curso da UFPI, no caso em questão observou-se um maior número de menções diretas ao termo gênero e seus correlatos. Porém, da mesma forma como na outra instituição comparativa, acontece de existirem disciplinas que só discutirão esses assuntos, caso o docente esteja implicado com as temáticas debatidas. Nesse caso, as articulações para se discutir diversidade de gênero são mais





possíveis de acontecer em decorrência de menções a termos como sexualidade e políticas públicas, por exemplo.

Esses elementos expostos podem ser visualizados na Tabela 2 – Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Psicologia (UESPI) suscetíveis ao debate sobre diversidade de gênero. Após a exposição destes dados, serão abordados na discussão do estudo os seus significados e implicações para formação dos profissionais da saúde, e, de maneira mais específica, o psicólogo.

Tabela 2: Disciplinas da Matriz Curricular do curso de Psicologia (UESPI) suscetíveis ao debate da saúde LGBT

DISCIPLINA	ASPECTOS	TRECHOS DA EMENTA
Psicologia Social I	Obrigatória – II período	Discussões de conteúdos como: gênero [...]
Psicologia Social II	Obrigatória – III período	Temas atuais em Psicologia Social. [...] Grupos Sociais Vulneráveis.
Desenvolvimento na Idade Adulta e Gerontologia	Obrigatória – V período	Desenvolvimento Sexual.
Psicologia Social Comunitária	Obrigatória – VI período	Políticas Públicas
Psicologia e Sexualidade Humana	Optativa – IV período	Introdução ao Estudo da Sexualidade. Definições Gerais (Papeis, Gênero, Identidade). [...]. Os Aspectos Biológicos da Sexualidade e suas Inter-relações com o aspecto psicológico. Desenvolvimento Psicológico e Sexualidade.

Fonte: Desenvolvida pelos autores do estudo

DISCUSSÃO

As matrizes curriculares dos cursos de Psicologia tanto da UFPI quanto da UESPI demonstraram escassas menções ao termo gênero e seus correlatos. Contudo, quando assim o faziam, foi possível dividir os elementos encontrados em duas categorias: a primeira denominada de “Concepções Clássicas” e a segunda de “Perspectivas Ampliadas”.

A categoria “Concepções Clássicas” aborda questões concernentes ao sexo, esse compreendido enquanto instância biológica, geneticamente determinada, amparando-se em conhecimentos muitas vezes oriundos da Biologia, Medicina e até da Psicanálise (quando a mesma propõe as etapas de desenvolvimento psicossexual) (ABDO, 2000). Nesse sentido, pensar a homossexualidade nessa perspectiva, seria compreendê-la como geneticamente determinada ou então definida a partir de problemas do sujeito com seu Complexo de Édipo (QUINET, 2016). Em nenhum momento é discutido questões mais ampliadas referentes à políticas sociais, por exemplo.

Em contrapartida, a segunda categoria, também denominada como “Perspectivas Ampliadas”, disserta sobre questões como políticas de saúde, organizações e instituições sociais, produção de subjetividade contemporânea, entre outros assuntos, contudo, em tais tópicos não necessariamente acabam sendo inclusas as discussões sobre gênero. Nesse sentido, percebe-se que apesar de as produções



sobre gênero e sexualidade estarem avançado a passos largos tanto no Brasil quanto no mundo (MELLO et al, 2011), os currículos de Psicologia ainda se encontram defasados a tal ponto de não acrescentarem tais discussões no ensino de seus futuros profissionais.

Desse modo, quando essas temáticas muito raramente ganham voz, estas encontram-se travestidas em teorias biologicistas e psicologizantes, que muito pouco tem a contribuir com a realidade em que a sociedade se insere e com os serviços de saúde nas quais os psicólogos atuam. Em vez de falar sobre políticas sociais às mulheres do campo, masculinidades ou população LGBT (tema em estudo), fala-se sobre uma norma de desenvolvimento psicossexual (que foi proposta na Alemanha do final do século XIX) ou então sobre a determinação genética do sexo.

Nesse sentido, cabe resgatar o pensamento trazido por Guacira Louro. A autora reforça que quando se fala sobre gênero não é com o intuito de negar a biologia, mas sim de ressaltar aspectos sociais como as representações, os arranjos, a história, as condições de acesso aos recursos da sociedade, entre outros relativos. Para a pensadora em questão, um desafio atinente dentro do campo dos estudos de gênero trata-se em não priorizar os estudos apenas sobre as mulheres, esquecendo-se de tematizar outros assuntos, como a diversidade de gênero, por exemplo (LOURO, 1997).

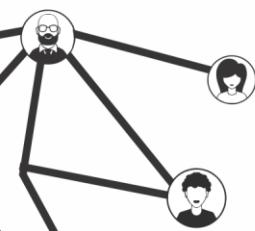
Apesar de a matriz curricular da UESPI discutir mais elementos concernentes ao gênero, sexualidade e temáticas



derivadas, ainda assim acredita-se que os currículos de Psicologia do Piauí não contemplam questões importantes sobre o assunto, de modo que, para se atualizarem sobre o assunto, os futuros (e os já) profissionais necessitam participar de grupos de pesquisa, cursos de formação, entre outras estratégias que contemplam uma formação continuada sobre gênero e sexualidade.

Assim, um exemplo exitoso sobre formação continuada no que se refere às temáticas do presente estudo trata-se dos cursos ofertados pela Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS). O UNA-SUS foi criado com o objetivo de promover capacitações e educação permanente aos profissionais que compõem a rede de saúde que se convencionou chamar como Sistema Único de Saúde (SUS) (COSTA; CAZELLA; RIGO, 2014). No caso em questão, alguns dos cursos ofertados sobre gênero são elencados a seguir: Atenção Integral à Saúde do Homem, Política de Saúde LGBT, Saúde das Mulheres na Atenção Básica: Protocolo Clínico para Enfermagem, Saúde Sexual e Reprodutiva, Saúde da População Negra e Saúde das Populações do Campo, das Florestas e das Águas.

Além disso, outras estratégias para minimizar tais fragilidades na formação em Psicologia seria a inclusão da temática através de atividades de extensão, ligas acadêmicas, seminários, simpósios e congressos, de modo que os próprios estudantes e/ou profissionais, não só da Psicologia, mas de





todo o campo da saúde, pudessem se aperfeiçoar, fugindo assim, das lógicas formais de educação.

As discussões atuais desse campo atestam uma urgente necessidade de melhorar os processos de formação dos psicólogos, objetivando formar, qualificar, treinar e atualizar seus conhecimentos para que tais atuem tanto em nível micropolítico quanto macropolítico (FILHO, 2014), respeitando as diversidades de gênero.

CONCLUSÃO

A partir de todos os elementos discutidos no decorrer do estudo, foi possível perceber deficiências nos currículos de Psicologia das universidades públicas do estado do Piauí diante das discussões sobre diversidade de gênero. Tal fragilidade de formação pode reverberar em elementos possíveis para explicar o desconhecimento de muitos psicólogos acerca das especificidades próprias dessas diversidades.

Contudo, com intuito de dirimir esses gargalos na formação em Psicologia, mecanismos de formação continuada (cursos, qualificações, seminários, simpósios, congressos, extensões, pesquisas, ligas acadêmicas, encontros de imersão, etc.) podem ser desenvolvidos tanto para estudantes quanto para profissionais de Psicologia a fim de promover diálogos sobre a temática e desmistificar conceitos fortemente arraigados aos padrões normativos e hegemônicos.



Aposta-se na formação de qualidade e comprometida com as questões de gênero, uma vez que os Projetos Pedagógicos concentrem as principais temáticas do cotidiano do trabalho do psicólogo (nas escolas, organizações, hospitais, clínicas, e outros espaços), mas que, ao mesmo tempo, vá além dos muros tradicionalmente construídos pela Psicologia, através da integração ensino-serviço-comunidade, de modo que o ensino também aconteça em ato e os futuros profissionais tenham contato desde a formação básica com a realidade em que irão atuar, dentre eles, inserindo o debate da diversidade de gênero, e ações de enfrentamentos às diferentes formas de violência.

Assim, percebe-se os Projetos Pedagógicos dos cursos Psicologia de universidades públicas do estado do Piauí não contemplam discussões sobre diversidade de gênero, muito menos a partir de uma perspectiva dos direitos humanos, e esse espaço formativo precisa ser democrático, onde tais diferenças de gênero não se desdobrem em desigualdades, hierarquias ou marginalizações na identidade profissional da Psicologia.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, C. H. N. **Sexualidade humana e seus transtornos**. São Paulo: Lemos, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004**. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução de R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, M. R; FERRO, L. F. **Saúde e população LGBT**: demandas e especificidades em questão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 3, p. 552-563, 2012.

COSTA, S. S.; CAZELLA, S.; RIGO, S. J. Minerando dados sobre o desempenho de alunos de cursos de educação permanente em modalidade EAD: Um estudo de caso sobre evasão escolar na UNA-SUS. **CINTED**, v.12, n. 2, p. 1-11, 2014.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2016.



FILHO, A. A. Dilemas e desafios da formação profissional em saúde. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 15, p. 375-380, 2004.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.



LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Pós-Posições, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008.

MELLO, L. et al. Políticas de saúde para lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil: em busca de universalidade, integralidade e equidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, v. 9, p. 7-28, 2011.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**, v.7, n.13, 109-126, 2003.

PEDROSA, J. I. S. Ensino na Saúde: Quanto ainda poderia ser feito. In: PEDROSA, J. I. S. et al. **Ensino na Saúde: Narrativas, Experiências e Invenções de Caminhos**. Teresina: Livraria Nova Aliança: 2015. p.17-31.

PERUCCHI, J. Dos estudos de gênero às teorias Queer: desdobramentos do feminismo e do movimento LGBT na psicologia social. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social, 15, 2009. Maceió. **Anais do 15º Encontro Nacional da**



Associação Brasileira de Psicologia Social. Maceió: ABRAPSO, 2009. p. 1-5.

QUINET, A. Homofobias psicanalíticas na psicologização do Édipo. *Stylus*, v. 33, n. 2, p. 191-199, 2012.



RIFFENBURG, R. S; STRASSMAN, H. D. A curriculum in sexual education for medical students. *Journal of Medical Education*, v. 42, n. 11, p. 1031-1036, 1967.

RUFINO, A.C.; MADEIRO, A. P.; GIRÃO, M. J. B. C. O Ensino da sexualidade nos cursos médicos: a percepção de estudantes do Piauí. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 37, n. 2, p. 178-185, 2013.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2009.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. Dabat CR, Ávila MB, tradutores. New York: Columbia University Press, 1991.

SILVA, A. S. Por um lugar ao Sol: Construindo a memória política da homossexualidade (ou: Homossexualidade: uma história dos vencidos?!). *Bagoas*, v. 6, n. 8, p. 77-102, 2012.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 15

**CONTEXTO EMOCIONAL DE
ESTUDANTES: UM DEBATE A
PARTIR DAS DISCIPLINAS
DE PSICOLOGIA EM CURSOS
DE LICENCIATURA**

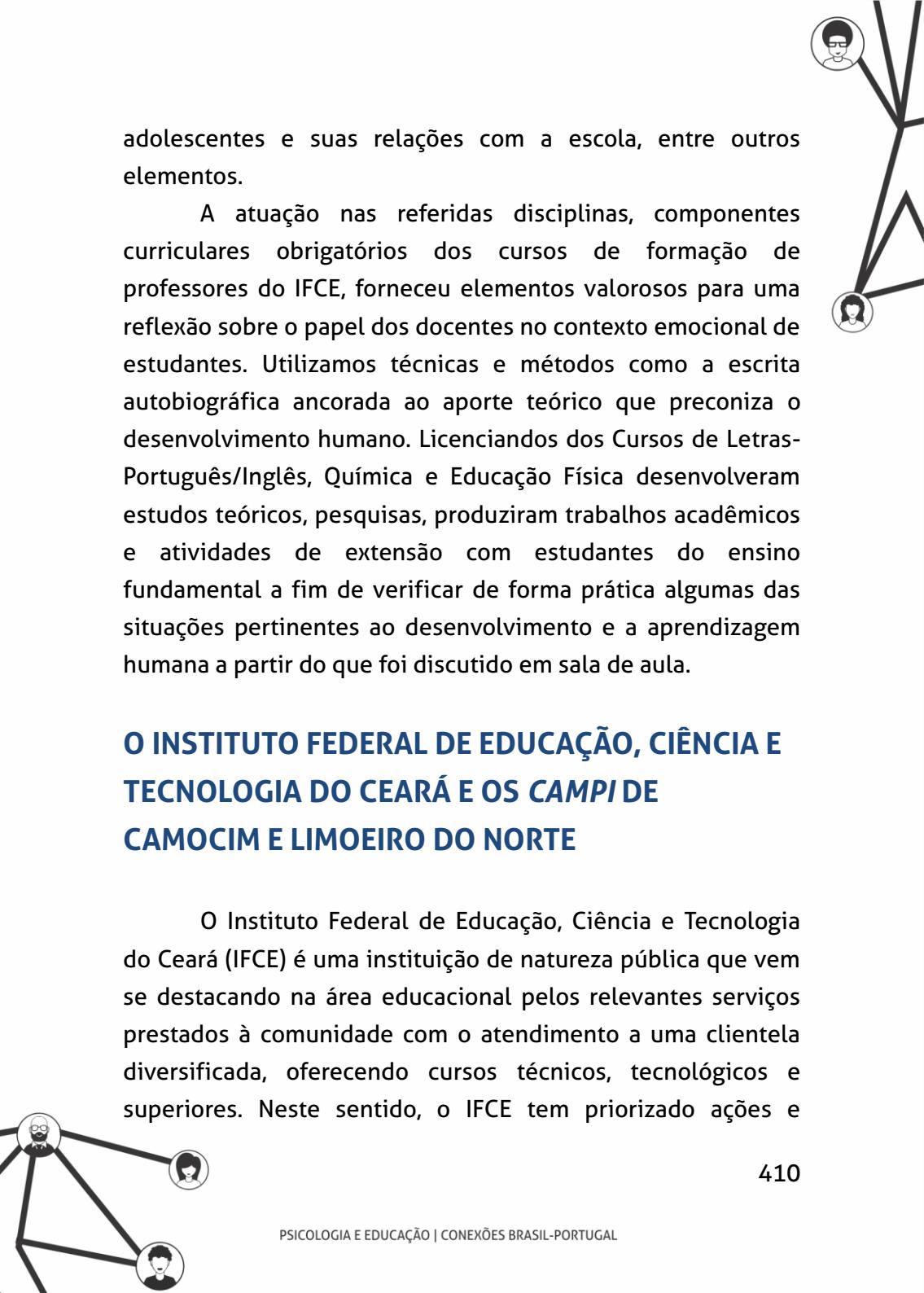
**IARA SARAIVA MARTINS
MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE
ELCIMAR SIMÃO MARTINS
BRASIL**

CONTEXTO EMOCIONAL DE ESTUDANTES: UM DEBATE A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE LICENCIATURA

Iara Saraiva Martins | Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite |
Elcimar Simão Martins

Este texto socializa parte das reflexões docentes e discentes desenvolvidas durante as atividades realizadas nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), respectivamente nos *campi* das cidades de Camocim e Limoeiro do Norte, no Ceará, entre os anos de 2016 e 2018.

Essas disciplinas propõem em seus conteúdos programáticos uma reflexão acerca das correntes teóricas da Psicologia; a discussão sobre os aspectos psicomotores de desenvolvimento e aprendizagem; uma análise sobre os principais fatores geradores de dificuldade no desenvolvimento e aprendizagem; a compreensão sobre a dinâmica do crescimento e desenvolvimento humano na escola, nas relações e no mundo do trabalho; o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de crianças e



adolescentes e suas relações com a escola, entre outros elementos.

A atuação nas referidas disciplinas, componentes curriculares obrigatórios dos cursos de formação de professores do IFCE, forneceu elementos valorosos para uma reflexão sobre o papel dos docentes no contexto emocional de estudantes. Utilizamos técnicas e métodos como a escrita autobiográfica ancorada ao aporte teórico que preconiza o desenvolvimento humano. Licenciandos dos Cursos de Letras-Português/Inglês, Química e Educação Física desenvolveram estudos teóricos, pesquisas, produziram trabalhos acadêmicos e atividades de extensão com estudantes do ensino fundamental a fim de verificar de forma prática algumas das situações pertinentes ao desenvolvimento e a aprendizagem humana a partir do que foi discutido em sala de aula.

O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ E OS CAMPUS DE CAMOCIM E LIMOEIRO DO NORTE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma instituição de natureza pública que vem se destacando na área educacional pelos relevantes serviços prestados à comunidade com o atendimento a uma clientela diversificada, oferecendo cursos técnicos, tecnológicos e superiores. Neste sentido, o IFCE tem priorizado ações e



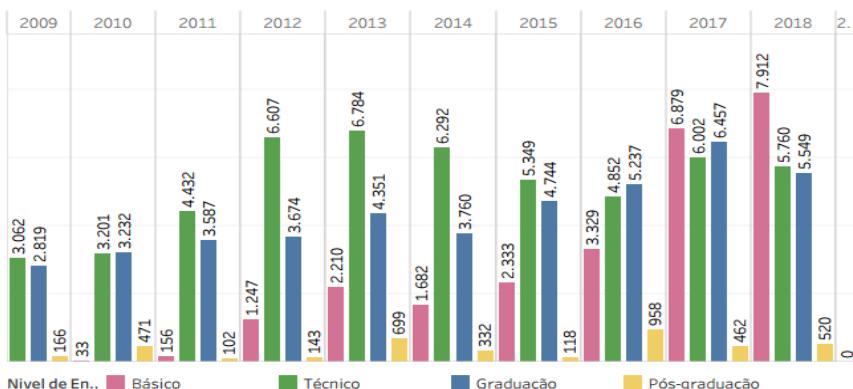
projetos na tríade ensino, pesquisa e extensão visando alcançar a excelência nos processos formativos.

A história dos Institutos Federais no Brasil iniciou-se no século XX com a atuação do Presidente Nilo Peçanha, cuja inspiração veio das escolas vocacionais francesas. Desta inspiração veio a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e desvalidos da sorte em de 1909. Após sucessivas mudanças ao longo da trajetória destas unidades de ensino, destacamos a de 1965 em que passou a condição de Escola Industrial Federal do Ceará, posteriormente, em 1968 foi denominada Escola Técnica Federal do Ceará, até a expansão da Rede federal por meio da Lei Nº. 11.892/2008 (CEARÁ, 2015).

A expansão da Rede Federal de Ensino nasceu com a finalidade de formar estudantes para a educação profissional e tecnológica em seus diferentes níveis e modalidades de ensino. Atualmente, existem 33 unidades do IFCE contemplando todas as regiões cearenses. A seguir podemos verificar a expansão do IFCE com base nos indicadores de matrícula nos diversos níveis de ensino.



Indicadores de Matrícula – IFCE



Fonte: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/> - ano – 2018.

Diante de tamanho crescimento, o IFCE tem desenvolvido ações voltadas à permanência e ao êxito dos estudantes. Neste sentido, dispõe do Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes, elaborado em 2017 com projetos de prevenção e combate à retenção e à evasão escolar. Em diálogo com outros instrumentos do ensino, da pesquisa e da gestão escolar, há o Plano de Permanência e Êxito, mais um instrumento que auxilia na consolidação da missão do IFCE, qual seja, “de produzir, disseminar e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos para uma formação cidadã e integral voltada à inserção social, a política, a dimensão cultural e a ética” conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (CEARÁ, 2017). Tais princípios são respaldados em seus respectivos instrumentos de gestão, os quais delineiam o IFCE



como uma instituição de valores e preceitos de cidadania e humanismo, solidariedade e cultura, inovação e sustentabilidade, sem perder de vista o compromisso com a liberdade de expressão.

Nesta perspectiva formativa, o IFCE tem avançado na unificação dos Planos de Gestão, mas sem desconsiderar a diversidade local dos *campi*, como também as diferenças regionais do Ceará. Nesta conjuntura de crescimento acelerado chegou-se à criação do *campus* Camocim, que iniciou em 2010, como *campus* avançado de Acaraú, em 2012 passou a ofertar cursos de formação inicial e continuada (FIC), com destaque na oferta de cursos para Merendeiras Escolares, Informática Básica, Empreendedorismo, dentre outros. Em 2013 ampliou a ofertou com os cursos FIC em Matemática e Inglês Básico incluindo Conversação e Escrita, além do curso Programador WEB, além do Curso Técnico Subsequente em Serviço de Restaurante e Bar. Posteriormente, além do referido curso técnico, passou a ofertar o Curso Superior de Tecnologia em Processos Ambientais, o Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, os Cursos de licenciatura em Letras/Inglês e Química e a especialização em Análise Ambiental.

O *campus* de Limoeiro do Norte atualmente oferta os cursos superiores de Tecnologia em Alimentos, Mecatrônica Industrial e Saneamento Ambiental; Bacharelado em Nutrição e em Agronomia; Licenciatura em Educação Física; os cursos técnicos de nível médio em Eletroeletrônica, Mecânica



Industrial, Meio Ambiente, Panificação e Agropecuária, os cursos de especialização em Segurança Alimentar, Fruticultura Irrigada e Gestão e Controle Ambiental e o mestrado acadêmico em Tecnologia de Alimentos. O Curso de Educação Física de Limoeiro do Norte vem se mantendo com nota cinco, desde a sua primeira avaliação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Desta forma, o Curso de Educação Física de Limoeiro alcançou a primeira posição no ranking de avaliação externa no estado do Ceará e a oitava posição na Região Nordeste (ENADE, 2018).

As estruturas físicas dos Institutos federais, em geral, são adequadas ao funcionamento dos Cursos. Os *campi* contam também com professores qualificados, obtendo em seu quadro de pessoal profissionais especialistas, mestres e doutores. Os professores têm autonomia para elaborar bem como revisar e atualizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos sempre que necessário. Compete ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) coordenar esta atividade, mantendo as ementas das disciplinas atualizadas.

Abaixo apresentamos as ementas das disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem dos Cursos de Licenciatura Letras/Inglês (*campus* Camocim) e Química (*campus* Limoeiro do Norte). Ressaltamos que as disciplinas pedagógicas são comuns aos cursos e aos *campi*.



Quadro I – Ementa das Disciplinas

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO – 80H/A	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM – 80H/A
<p>Aspectos históricos da psicologia do desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano nas dimensões biológica, psicológica, social, afetiva, cultural e cognitiva. A psicologia do desenvolvimento sob diferentes enfoques teóricos centrados na infância, adolescência e vida adulta. Principais correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento: estruturalismo, funcionalismo, behaviorismo, gestaltismo, desenvolvimento psicossexual, psicosocial, cognitivo e moral.</p>	<p>Aspectos históricos e conceituais da psicologia da aprendizagem. As diversas abordagens da Aprendizagem na Psicologia; Fatores, processos, características e tipos de aprendizagem. Dimensões sociais relacionadas ao processo da aprendizagem.</p>

Fonte: CEARÁ (2015).

O componente curricular Psicologia do Desenvolvimento é obrigatório e pré-requisito para a disciplina Psicologia da Aprendizagem, introduzindo, portanto, os pressupostos dos obstáculos de aprendizagem, diferenciação das nomenclaturas inerentes a dificuldades e transtornos, permitindo as discussões de situações específicas, tais como: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, altas habilidades, como também o Transtorno do Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH). A Psicologia do Desenvolvimento possibilita a base para a continuidade do aprofundamento dos estudos teóricos e a realização de atividades acadêmicas e de extensão junto à comunidade local.



As discussões desenvolvidas com os licenciandos no decorrer das duas disciplinas priorizaram o sentido e o significado do desenvolvimento humano em sua totalidade, sinalizando a psicologia como área de aplicabilidade do conhecimento humano que tenta explicar o nascimento, crescimento, reprodução, envelhecimento e falecimento como fenômenos que não se determinam naturalmente, linearmente. O desenvolvimento humano envolve nuances complexas que podem sofrer influências do meio natural e social, observadas nas situações diversas diagnosticadas pelas múltiplas causalidades. Nesta perspectiva, foram estudadas as teorias Estruturalista, Funcionalista, Behaviorista, Gestalt, Psicogenética de Piaget, dentre outras.

Oportunamente, retornaremos às estratégias metodológicas utilizadas para a realização das atividades junto aos licenciandos nos respectivos cursos como também, traremos algumas reflexões e constatações das experiências vivenciadas. Na sequência, apresentamos algumas pesquisas que dialogam com este trabalho, na perspectiva de enriquecer o percurso teórico deste estudo.

Em março de 2018, um estudo realizado pela Universidade do Texas e publicado pela revista *Nature Biotechnology*, indicou os seguintes resultados:

Mais de 2.200 estudantes de 26 países foram entrevistados, sendo 90% deles alunos de doutorado, e o restante de mestrado. A maior parte é composta de alunos das áreas de humanas (56%),

416



seguidos de ciência e biologia (38%) e de engenharia (2%). A pesquisa mostra que 41% e 39% dos entrevistados apresentaram sinais de ansiedade e depressão, respectivamente, de nível moderado ou grave. Na população em geral, em média, esses índices são ambos de 6%¹⁷.

Em 2015, o Brasil foi catalogado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o país com a maior prevalência de depressão na América Latina e o terceiro no ranking mundial da doença. O país também foi abordado como o que em escala mundial apresenta mais casos de Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG)¹⁸. Nesse sentido, os números relacionados aos quadros de Saúde Mental e bem-estar subjetivo nas universidades são estarrecedores: segundo o Mapa da Violência, um estudo feito a partir de dados oficiais do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, em 2014 ocorreram 2.898 suicídios de jovens de 15 a 29 anos, com um número significativo de casos que compreendiam a fase universitária¹⁹.

O periódico “Psicologia em Revista” em edição de 2009, diagnosticou que 58,6% dos estudantes de Pós-Graduação da UFRJ relataram situações de médio e alto

¹⁷<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/02/A-taxa-de-depress%C3%A3o-entre-estudantes-da-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-segundo-esta-pesquisa> Acesso em 16 ago 2018

¹⁸<https://www.cartacapital.com.br/saude/o-pais-do-carnaval-e-recordista-em-casos-de-depressao-na-america-latina> Acesso em 16 ago 2018

¹⁹ <https://catracalivre.com.br/educacao/por-que-universidade-esta-deixando-os-estudantes-doentes/> Acesso em 14 ago de 2018



estresse, que incluiriam como causas a instabilidade financeira gerada pelos valores e atrasos das bolsas de pesquisa, preocupação excessiva com o futuro profissional, possível quadro de desemprego após o nível mais elevado de qualificação profissional e o tipo de relação que mantinham com seus orientadores²⁰. Além disso, é preciso indicar que a categoria docente é uma das que mais enfrentam complicações laborais relacionadas à Saúde Mental. Um exemplo dessa afirmação se expressa no Estado de São Paulo, quando o número de professores afastados por transtornos mentais ou comportamentais nas escolas estaduais dobrou em 2016, representando 37% do total das licenças médicas do ano²¹.

Outro fator amplamente debatido foi a relação entre a sujeição de estudantes a situações de discriminação e os quadros de bem-estar subjetivo. Episódios de racismo, discriminação étnica, de gênero e de classe social vividos na infância e no decorrer do desenvolvimento podem ser responsáveis por quadros de depressão, ansiedade, menor sucesso acadêmico, entre outras situações de espectro negativo. Esses elementos foram ancorados nas teorias de Wallon e Vigotsky, observando os sujeitos como sínteses de múltiplas determinações e seus aspectos cognitivos, biológicos e afetivo, mediados pelo contexto social.

²⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml> Acesso em 14 ago 2018.

²¹ <https://www.sinteactk.com.br/2018/03/18/numero-de-professores-com-transtornos-mentais-dobra-no-brasil/> Acesso em 14 ago 2018.



Assim, é importante considerar que a formação da subjetividade contemporânea se expressa a partir de um cenário político e econômico conturbado. O neoliberalismo é o modelo de gestão política, econômica e social atual que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial. Dentro desse cenário, a educação estrutura-se como elemento supostamente redentor dos problemas humanitários, sendo um fator primordial para a entrada dos países periféricos na lógica de competitividade do mercado. Nesse sentido, as dinâmicas da sala de aula podem ser configuradas como um processo adoecedor, já que simula, inclusive, o atual contexto do mundo do trabalho, com tarefas multifuncionais, padronizadas, tempo limitado, entre outras questões (ANTUNES; PRAUN, 2015).

Caminhando com Vigotsky (1991, p. 83), compreendemos que a partir das constantes mudanças históricas não pode haver um “esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento”. Ao indicar o papel das emoções e da afetividade na constituição dos sujeitos, discutimos como o processo de escolarização é fundamental para que os indivíduos desenvolvam relações de reciprocidade, cooperação entre outros valores, percebendo-se desse modo, “como uma unidade susceptível de entrar em vários grupos e, juntando-se lhes, de os modificar” (WALLON, 1975, p. 213). Nesse sentido, o docente tem um papel importante na construção da subjetividade, podendo construir



atividades grupais, e/ou, aquelas que permitem a expressão das particularidades de cada indivíduo.

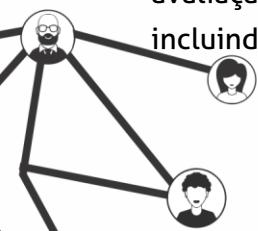
A AUTOBIOGRAFIA E A PERCEPÇÃO DOS AFETOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL



Durante a construção de nossa prática pedagógica nas disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem nos cursos de formação de professores do IFCE, no tópico relacionado à discussão dos principais fatores geradores de dificuldade do desenvolvimento e aprendizagem, os estudantes realizaram atividades relacionadas a duas metodologias indispensáveis: a escrita autobiográfica e a construção de debates sobre os aspectos mais perceptíveis em cada texto. Essas duas ferramentas foram fundamentais para que os estudantes fizessem uma minuciosa observação sobre suas trajetórias escolares e acadêmicas, apontando de que forma os professores foram mediadores importantes na construção de afetos positivos ou negativos durante o desenvolvimento cognitivo nas suas instituições.

Alguns conceitos trabalhados em sala são fundamentais para que o graduando faça o exercício de percepção de si, do mundo em que ele habita e das relações que são construídas nesse contexto. Assim, discutimos a noção de bem-estar subjetivo, ou seja, uma possibilidade auto avaliação, englobando aspectos cognitivos e afetivos, incluindo emoções prazerosas, elevados índices de satisfação

420





de vida, bem como índices menores de afeto negativo (DIENER; LUCAS; OISHI, 2005). O afeto aparece como elemento importante nesse processo e traz como desdobramentos: o afeto positivo/prazeroso e o afeto negativo/desprazeroso. O primeiro reflete o entusiasmo e o segundo traduz-se em insatisfação e/ou angústia, incluindo medo, raiva, desgosto entre outros (WATSON; CLARK; TELLEGEM, 1988).

As disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, especificamente no Curso de Licenciatura em Química oportunizaram significativas reflexões aos graduandos, de modo especial, no contexto emocional. Eles foram estimulados a realizar atividades de extensão, pesquisas e trabalhos acadêmicos utilizando o referencial teórico dos autores contidos na ementa. Divididos em equipes, os licenciandos desenvolveram pesquisas e produziram resumos para o III Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOIN edição Brasil / 2017. Realizaram atividades de extensão na comunidade local, trabalhando temáticas relacionadas aos conteúdos estudados: primeiramente, elaboraram plano de ação com a inserção de atividades pré-testadas entre os próprios graduandos, em seguida, desenvolveram com estudantes do ensino fundamental da rede municipal. Por fim, compartilharam suas experiências com os estudantes do Curso de Letras-Português/Inglês no Seminário local como atividade de preparação para apresentação no referido JOIN.

Na oportunidade, os estudantes de Letras-Português/Inglês também compartilharam suas atividades



contidas no âmbito da extensão, direcionadas a crianças e jovens do Projeto Capoeira. O projeto de extensão voltou-se à área pedagógica e permitiu observar como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos na perspectiva das diferentes teorias estudadas por cada equipe.

Os estudantes de Letras-Português/Inglês partiram das discussões e conhecimentos construídos em sala de aula para chegarem a vivências que dialogassem com as teorias da aprendizagem. Tendo como base as atividades realizadas com crianças e jovens participantes do Projeto de Extensão Capoeira e Letramentos de Resistência (CALERE) – alia elementos da cultura afro-brasileira e o letramento como prática social – os estudantes da graduação perceberam a importância das teorias do desenvolvimento e da aprendizagem para a construção da profissão docente. As equipes também produziram resumos e artigos que foram apresentados no V Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem – (SIC), evento acadêmico organizado pelo IFCE e realizado em 2017, na região do Maciço de Baturité.

No decorrer dos estudos teóricos no *campus* Camocim, os estudantes discutiram a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia da Aprendizagem, como uma ferramenta essencial para a compreensão do comportamento humano, tendo em vista o desenvolvimento de cada indivíduo, as mudanças, os aspectos relacionados ao modo de vida, sejam afetivos, intelectual, emocional ou social. Compreenderam, portanto, que uma corrente teórica não exclui a outra, na verdade elas se



completam, de forma que ampliam a abordagem sobre o desenvolvimento humano na dimensão educacional e nos estudos da psicanálise.

Os licenciandos de Limoeiro do Norte destacaram a contribuição das disciplinas para a compreensão dos problemas que os próprios estudantes enfrentam no cotidiano escolar. No decorrer das discussões alguns se identificaram com determinados tipos de problemas de aprendizagem e externaram que tais questões estão conectadas aos problemas sociais. Diante disso, foi necessária a intervenção docente em relação à seriedade de um diagnóstico e a importância de buscar um profissional especializado, evitando o autodiagnóstico ou a tentativa de enquadramento em determinado problema. Na ocasião também foram aprofundados alguns conceitos no sentido de aprofundar os conteúdos relacionados às dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem frente a conflitos existenciais dos estudantes.

Durante as aulas, portanto, valorizamos a participação dos estudantes, individual e coletivamente, fazendo uma escuta sensível e dando os devidos encaminhamentos. Também trabalhamos com a perspectiva da escrita de si, pois alguns estudantes ficam inibidos para a exposição oral e sentem-se mais à vontade para refletir – sobre temáticas específicas e sobre si – por meio da escrita.

Para Halbwachs (1990), a escrita autobiográfica possibilita a construção de uma memória individual. Entretanto, a memória individual é produzida por múltiplas



interações e a partir da produção de uma autobiografia volta a coletivizar-se:

(...) frequentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual, isto é, que aparece numa consciência reduzida a seus próprios recursos, isolada dos outros, e capaz de evocar, que por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes. Como não é possível, todavia contestar que reintegramos frequentemente não lembranças em um espaço e em um tempo (sobre cujas divisões nos entendemos com os outros), que nós as situamos também entre as datas que não têm sentido senão em relação aos grupos de que fazemos parte, admitimos que é assim. Porém é uma espécie de concessão mínima, que não poderia atingir, no espírito daqueles que a consentem, a especificidade da memória individual (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Desse modo, fazer com que os estudantes em processo de formação docente reflitam sobre suas trajetórias, mormente as escolares, e o quanto conseguem rememorar situações positivas com relação aos seus professores, apresenta-se como uma metodologia reflexiva importante, pois permite a compreensão global dos sujeitos inseridos em contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a realização das atividades de extensão com jovens da comunidade e na imersão com os estudantes de



escolas públicas, os licenciandos de Camocim aplicaram conteúdos da psicologia, articulando-os com suas respectivas áreas de formação. Por exemplo, no Curso de Química, os licenciados açãoaram conhecimentos das substâncias químicas, da composição molecular, propriedades da matéria, transformações e variações de energia com as descobertas que cada equipe fez nas teorias do desenvolvimento humano, independente da categorização, ou seja, estruturalista, funcionalista, behaviorista, interacionista, dentre outras.

Desta forma, de acordo com o curso, ou seja, Letras-Português/Inglês, Química e Educação Física os conhecimentos da área tendem a influenciar diretamente no percurso de estruturação dos saberes e conhecimentos. Os licenciandos observaram as formas de aprendizagem na perspectiva prática a partir das teorias da psicologia sem perder de vista a janela da formação inicial, refletindo e registrando por escrito tais experiências.

Numa dimensão mais ampla, os estudantes elencaram várias contribuições da comunidade externa em diálogo com instituições de ensino, que em algumas circunstâncias trouxeram até certo grau de mal-estar, como: i) a própria história local; ii) as raízes familiares; iii) casos de bullying e preconceito; iv) relação professor-estudante, entre outras.

Com a escrita autobiográfica ancorada nos conceitos do bem-estar subjetivo é possível promover um laço entre a trajetória escolar e o interesse pela formação docente. A partir da autobiografia, os estudantes apontaram suas relações de



afetividade dentro e fora dos espaços escolares e acadêmicos; expressaram seus desejos e interesses por áreas de estudo e pesquisa; exprimem seus contextos de ansiedade, depressão, inibição, castração de criatividade, censura de posicionamentos críticos às teorias ou metodologias.

As contribuições de estudantes em classe quase sempre se apoiavam em alguma teoria, buscando relacionar suas aprendizagens com situações vividas na trajetória formativa. A teoria behaviorista, por exemplo, foi bastante trazida uma vez que os estudantes enfatizam os estímulos ambientais e os colocavam como influenciadores do comportamento na determinação de nossas ações.

Outros estudantes já se identificaram mais com a corrente interacionista para trazer suas aprendizagens sobre os comportamentos, estabelecendo a possibilidade de serem reproduzidos ou não. Desse modo, os estudantes externaram a importância do processo formativo para a compreensão das aprendizagens tendo em vista a atuação como futuro profissional do magistério no sentido de evitar a reprodução de velhas práticas.

Todos os fatores que brotam da escrita autobiográfica se relacionam com a conjuntura histórica e social, política e econômica: desde o ingresso tardio em um curso de Ensino Superior, a alegria de ter um campus de uma instituição de ensino superior em seu município até as dificuldades de assimilação dos conteúdos de determinadas disciplinas. Os estudantes revelam a importância da interiorização do ensino



superior, de como a conquista individual de ingressar no ensino superior reflete uma conquista coletiva, pois levam consigo os sonhos de seus pais e de seus familiares e servem como referência positiva aos irmãos menores, primos e vizinhos, ou seja à comunidade local.

Na percepção das trajetórias autobiográficas que expressavam as relações com os docentes, os relatos indicavam a necessidade do respeito aos limites e ao processo de desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo durante as situações escolares e acadêmicas.

Os graduandos de Camocim no decorrer das reflexões em sala de aula situaram o contexto de fundação da cidade, trazendo histórias que são contadas de geração em geração. Abordaram em classe o que o município de Camocim foi povoados com elevado número de pessoas com algum tipo de transtorno psicológico. A justificativa para este contingente populacional com transtornos psicológicos se fazia pela imigração nos trens da ferrovia. Geograficamente, a cidade de Camocim está localizada na fronteira do Ceará com o estado do Piauí em posição de divisa interestadual. Esta localização geográfica se tornou conhecida como o "fim de linha do transporte ferroviário". Segundo relatos dos moradores mais antigos e revelados pelos estudantes, por ser fim da linha, à época, em Camocim desciam do trem muitas pessoas desorientadas emocionalmente e muitos ficavam ali mesmo no povoado, permaneciam por vários dias vagando nas ruas até serem localizados ou não pelos familiares.



Diante do exposto, segundo os discentes, houve a imposição de uma lógica centrada em sentimentos confusos que permearam em ameaças, assédios, discriminações e coerções. Tais fatores podem ter causado uma interferência direta na construção de uma trajetória educacional segura e autônoma de parte da população local. Esta situação apoiada num modelo de educação que não favoreça a escuta do indivíduo poderá tornar-se um desafio aos processos de ensino e aprendizagem.

A inexistência dos registros acerca destes indicadores tem dificultado uma análise mais concreta sobre as primeiras evidências dos processos formativos permeados por tais fatores. A hipótese é de que no contexto local as políticas municipais não conseguiram estancar os problemas reais relacionados à saúde mental da população mais carente economicamente, o que pode influenciar em casos de suicídio no município.

Contrapondo-se à raiz histórica, nos dias atuais Camocim é uma cidade turística e que nos últimos anos vem tentando fazer do fim da linha o início de novas viagens, investindo na educação de crianças e jovens. Observamos que os licenciandos manifestam um interesse em dialogar com os estudantes da educação, buscando sempre que possível realizar atividades no próprio campus, estimulando a participação de crianças e jovens por meio de jogos, exibição de filmes e atividades de pintura, por exemplo.



Com relação aos afetos positivos, os estudantes indicam a construção de laços de amizade e solidariedade entre as turmas e o contato com professores que utilizaram metodologias alternativas ou que se aproximaram da realidade dos discentes. O processo de coletivização das autobiografias foi fundamental para a reflexão sobre “que tipo de docente devemos ser?”. De um modo geral, os licenciandos revelaram a importância de se colocar no lugar do estudante, de ouvir os seus anseios para que a partir daí possam planejar aulas que valorizem o que o estudante já traz e que, gradativamente, pode e deve ser ampliado.

As atividades experimentadas nos componentes curriculares de Psicologia dos cursos de formação de professores do IFCE nos conduziram ao quadro sintomático e assintomático de emoções vivenciadas nas instituições de ensino. Algumas constatações sinalizam para as representatividades expressas que traduzem a compreensão sociológica e psicossocial sobre o escopo que vem envolvendo as instituições educacionais em um quadro de “afetos negativos”, incluindo emoções desagradáveis como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicossociais aflitivos e angustiantes (DIENER; DIENER, 1995).

Por outro ângulo, as emoções assintomáticas dialogam com as situações de bem-estar profissional. Nos dias atuais, estas emoções estão sufocadas pelas dificuldades do próprio contexto profissional. São inúmeros os desafios enfrentados



pelos docentes relacionados à precarização das condições de trabalhos, as questões excluidentes da sociedade, a desvalorização da profissão dentre outros fatores que interferem no bem-estar social. Precisamos avançar do mal-estar docente para o bem-estar docente, ou seja, das situações sintomáticas à condição assintomática para o desenvolvimento do profissional que atua para a emancipação social.

CONSIDERAÇÕES

A análise das narrativas orais e das produções escritas revela que o diálogo entre os componentes curriculares Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem no âmbito de cursos de licenciatura do IFCE nos *campi* de Camocim e Limoeiro do Norte oportunizaram reflexões e o fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão.

As atividades realizadas pelos licenciandos promoveram aprendizagem, interação social e oportunizaram a vivência prática de conhecimentos teóricos. O planejamento elaborado pelos graduandos para ser desenvolvido com crianças e jovens da comunidade e estudantes da rede pública municipal levou em consideração um diagnóstico do contexto e os estudos realizados nas disciplinas Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. O trabalho de extensão e a intervenção pedagógica contribuíram para a formação dos graduandos, oportunizando momentos lúdicos,



de interação e atividades culturais e de linguagem às crianças e aos jovens da comunidade.

Os graduandos enfrentaram desafios, mas também se beneficiaram com a aquisição de saberes e novos conhecimentos, desvelando emoções de bem-estar e de mal-estar na mediação pedagógica. Compreenderam que a escola precisa estimular as potencialidades, dando a possibilidade ao aluno para superar os desafios e avançar em suas capacidades, progredindo rumo ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Ao analisar o ambiente de sala de aula no IFCE, destacamos as reflexões trazidas e sistematizadas pelos licenciados acerca de suas histórias de vida e formação, sobre a educação local e as vivências com as crianças e os jovens. Os licenciandos compreenderam que a escolarização não deve se resumir apenas em transmissão de conhecimentos prontos e acabados, requer o açãoamento de saberes, práticas inovadoras e conhecimentos sistematizados. Os estudantes puderam refletir sobre os desafios da docência frente à aplicabilidade das teorias estudadas; reconheceram a importância da qualificação profissional para uma atuação transformadora; destacaram o ensino, a pesquisa e o trabalho de extensão como oportunidades de novas práticas. Esta pesquisa conclui que estas três ações favorecem ao professor ir para além da sala de aula, ou seja, conduz a produção de novos conhecimentos na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, 123, 2015, 407-427

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. **Lei Nº. 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2008.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso - PPC**. Curso Superior de Licenciatura em Química. IFCE/Camocim, 2015.

CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. IFCE, 2017.

DIENER, E.; LUCAS, R. E.; OISHI, S. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds.). **Handbook of Positive Psychology** (2nd ed., pp. 63-73). New York: Oxford University Press, 2005.

DIENER, E.; DIENER, M. **Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem**. In: *J Pers Soc Psychol.* 1995 Apr;68(4):653-63.



HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WATSON, D.; CLARK L. A.; TELLEGREN, A. Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. In: **J Pers Soc Psychol**. 1988 Jun; 54 (6): 1063-70.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 16

SAÚDE MENTAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO

**FERNANDA CRISTINE DOS SANTOS BENGIO
LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR**

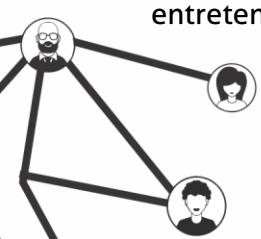
BRASIL



SAÚDE MENTAL E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO

Fernanda Cristine dos Santos Bengio | Leandro
Passarinho Reis Júnior

A sociedade ocidental tem passado por um conjunto de transformações nas relações sociais como um todo: relações de gênero, econômicas e relações étnico-raciais que podem ser entendidas sob o guarda-chuva de lutas identitárias e no Brasil e essas questões possuem recortes em políticas públicas como educação e saúde. Estas mudanças ocasionam marcas nas tramas de subjetivação de milhares de pessoas todos os dias, inclusive como determinantes da saúde mental dos sujeitos. Nessa direção tem sido cada vez mais recorrente o aumento do número de indivíduos que procuram algum tipo de suporte para tentar dar conta das demandas impostas por novas configurações nas relações entre os sujeitos: consultórios particulares de profissionais da psicologia e psiquiatria, os inúmeros coachings; livros de autoajuda, substâncias alucinógenas, atividades físicas, indústria do entretenimento e etc.



435

Assim, os cuidados – ou falta de cuidado – em saúde mental no contexto universitário tem chamado atenção da comunidade acadêmica e demais agentes envolvidos com essa temática, além do aumento do número de jovens universitários que tentam suicídio ou consumam tal ato. Dados da Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde (2017), apontam que o suicídio se tornou, em 2012, a 15^a maior causa de morte entre jovens entre 15 e 29 anos de idade. Outros fatores incidem sobre esse quadro como a queixa de alunos universitários quanto à cobrança de professores, e de outros atores sociais, a respeito de resultados e determinadas posturas que se espera desses jovens, sendo importante considerar algumas problemáticas, como os determinantes sociais da saúde, e posições de sujeitos em um panorama crescente da medicalização da vida e da educação. A pesquisa de Dutra sobre o suicídio entre jovens universitários denota a importância de se debater aspectos da saúde mental no contexto educacional:

Calais, Andrade e Lipp (2003)²² investigaram o estresse em adultos jovens, relacionando-o à escolaridade ao sexo. O estresse, para as autoras, é definido como “uma reação intensa do organismo frente a qualquer evento bom ou mau que altere a vida do indivíduo. Essa reação ocorre, em

²² CALAIS, S.L; ANDRADE, L.M.B; LIPP, M.E.N. Diferenças de sexo e escolaridade na manifestação de estresse em jovens adultos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v16, n2, p.257-263, 2003.



geral, frente à necessidade de adaptação exigida do indivíduo em um momento de mudança" (p.257). [...] Até o momento atual, como mencionado, não foi localizado, nas fontes de pesquisas bibliográfica, produção científica significativa sobre o suicídio e TS²³ de estudantes universitários no Brasil. Entretanto não são raras as notícias veiculadas na mídia sobre ocorrências em algumas universidades, como, por exemplo, na UFPE²⁴, na região Nordeste, e na UERJ²⁵, no Sudeste. (DUTRA, 2012, p.927-928).

Assim este artigo teve por objetivo problematizar a constituição de subjetividades de discentes universitários sob o recorte da saúde mental, considerando determinadas relações de força que marcam o campo da educação no cenário contemporâneo.

METODOLOGIA

Este artigo enquadra-se, metodologicamente, como pesquisa teórica que visa analisar quadros de referência da condição vivenciada no ensino superior brasileiro, a partir de ampla revisão de literatura. Assim, foi realizado busca no banco de dados Scielo.com.br com os descritores saúde

²³ Tentativa de suicídio

²⁴ Universidade Federal de Pernambuco.

²⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



estudantes, onde foram encontrados 87 artigos, sendo selecionados 4 artigos que abordam a temática da saúde mental de estudantes universitários, em diferentes contextos educacionais e perspectivas teóricas. Os textos encontrados foram: Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino; Representações Sociais da Reforma Psiquiátrica e Doença Mental em Universitários Brasileiros; Suicídio de universitários: o existencial de jovens na contemporaneidade e Avaliação das Propriedades Psicométricas do Questionário de Saúde Mental Positiva em Estudantes Portugueses do Ensino Superior.

O primeiro texto traz pesquisa realizada em 2014 com estudantes de medicina de dois campi de uma mesma universidade pública, onde o campus da capital usava uma metodologia de ensino descrita como tradicional, enquanto o segundo campus localizado no interior, utilizava a metodologia denominada Aprendizagem Baseada em Problema (APB). A pesquisa foi realizada por meio de grupo focal e entrevistas semiestruturadas com alunos dos dois campi, resultando no total de 78 estudantes. Os autores informaram que a formação em medicina se traduz em ambiente acadêmico permeado por intensa pressão, assim um dos objetivos do estudo foi investigar a relação entre a formação em medicina e saúde mental dos discentes, chegando à conclusão de que as fontes de estresse e alívio dos dois grupos eram semelhantes, porém o sofrimento



psíquico dos alunos do segundo grupo era menor, em virtude da metodologia de ensino adotada.

O segundo artigo investigou como alunos do curso de psicologia, medicina e enfermagem entendem a Reforma Psiquiátrica, utilizando análise fatorial de entrevistas pautadas em instrumentais como questionário sociodemográfico e a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Neste estudo concluiu-se que os estudantes de psicologia entendem loucura e doença mental como objetos que devem ser alvo de cuidados psicossociais e os demais estudantes – enfermagem e medicina – compreendem que tais objetos devem ser alvo de práticas asilares. O terceiro artigo apresentou um debate fenomenológico-existencial sobre o suicídio entre universitários, apontando a escassez de pesquisas sobre o tema. O quarto artigo buscou avaliar a consistência do Questionário de Saúde Mental Positiva para a população portuguesa, processo realizado com um grupo de estudantes universitários portugueses.

Diante da escassa produção acadêmica sobre saúde mental no contexto da formação universitária, recorreu-se a literatura sobre aspectos contemporâneos que atravessam a educação, em especial a superior como os textos de Galdêncio Frigotto que abordam a teoria do Capital Humano. Também foram buscados autores com trabalhos sobre a produção de subjetividade (Michel Foucault; Félix Guattari; Suely Rolnik). Estas escolhas possibilitaram criar um escopo analítico para



problematizar as condições da saúde mental no ensino superior, esbarrando no tema da medicalização da vida.

DESENVOLVIMENTO



As subjetividades contemporâneas são produzidas por diversos dispositivos ou como afirmam Guattari e Rolnik (2011), sobre tudo o que é “produzido pela subjetivação capitalística” (p.35), não se trata apenas de ideias e significados, mas de “(...) sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de ver o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.35). Considerando a movência das subjetividades e os processos coletivos que as compõe, destacar o elemento econômico é não apenas importante, mas necessário, para que se compreenda os modos atuais de lidar com o outro e consigo.

Lazzarato (2006), Foucault (2007; 2008; 2013; 2014) e Guattari e Rolnik (2011) têm pensado a respeito desses modos de lidar consigo e com o outro, refletindo sobre o neoliberalismo como elemento coletivo de produção dos sujeitos. Foucault (história da sexualidade, o nascimento da biopolítica, o governo de si e dos outros, hermenêutica do sujeito), preocupa-se em estudar uma “ontologia histórica do sujeito”, destacando os diferentes modos de ser que se constroem na história, sublinhando em tal processo o movimento de constituição subjetiva que analisa as forças do



fora que dobram sobre o sujeito, fazendo da análise histórica um importante elemento para se compreender as possibilidades de mudanças a que o sujeito está exposto.

Considerar o caráter mutante das subjetividades é o avesso das perspectivas que pensam o humano como essência ou tratam das relações entre sujeitos a partir de um viés transcendental. Lazzarato (2006) analisa a força capitalista nas relações atuais, fazendo uso de uma perspectiva deleuzeana para pensar o real, o virtual e os possíveis. Ele destaca que os possíveis que sempre estão presentes em virtualidades não chegam sempre a se atualizarem, em suas palavras: “(...) Existem encontros e paixões sem futuro que nunca se efetuam, que não atualizam em uma nova vida” (p.19). Os encontros, quando se efetuam, podem ser tristes ou alegres e sua efetivação produz desterritorializações, ou seja, desfaz as linhas que compõe o sujeito, impondo a ele novos arranjos a nível de sujeições.

Guattari e Rolnik (2011) destacam a linha capitalística que afeta a todos no contexto atual, seja por meio da cultura, seja por meio do trabalho. A difícil tarefa de romper com esses elementos começa por pensar tais processos. Nessa óptica as análises de Foucault (2013) sobre o governo de si são de fundamental importância, principalmente ao se considerar o caráter transitório dos modos de ser. Entender como estamos sendo governados, conseguir identificar as forças que nos atravessam e nos compõe enquanto sujeitos é primordial para se construir outros modos de ser. No horizonte dessas



colocações se julga importante analisar como parte do cenário universitário brasileiro é composto.

PRODUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO



A educação no Brasil é uma política pública de amplo espectro, apesar disso ainda existem grandes desafios quanto à garantia de acesso, evasão e reprovação conforme indica Patto (1992). O processo de democratização do acesso à educação precisa ser acompanhado por olhar crítico quanto às práticas que a atravessam. Autores como Patto (1992), Ferreira e Araújo (2009), Costa (2009), Frigotto e Ciavatta (2003) e Figotto (2010) denotam as tramas históricas que tecem o cenário educacional no ocidente, sobretudo, no Brasil, sendo destacado o sistema econômico vigente como fundamental para se compreender a produção do sujeito na educação.

Isso posto, é oportuno lembrar que a escola é reconhecidamente um estabelecimento disciplinar, essa função destaca-se nas práticas discursivas e não discursivas que compõe o ambiente escolar. A disciplina em Foucault (vigiar) é descrita como prática de poder que atravessa os corpos os organizando no espaço, calculando seus gestos e posturas com finalidade de dele extrair maior força produtiva e diminuir as possibilidades de resistências, delimitando também as fronteiras da normalidade.

Patto (1992) explica como as teorias psicológicas do desenvolvimento e teorias antropológicas de cunho racistas



do século XIX e XX contribuíram para a consolidação dos parâmetros de normalidade associados ao desenvolvimento biopsicossocial e níveis de desenvolvimento educacional. Tal fato contribuiu para legitimar condições de vida desiguais entre grupos sociais, no “mundo da suposta igualdade e oportunidade” (PATTO, 1992, p.109), além de solidificar a relação entre avaliação e normalização, que por sua vez consolidou a relação entre psicologia e educação.

Pode-se dizer que a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores. (ANTUNES, 2008, p.471).

O ideário burguês de igualdade, liberdade e fraternidade que atravessa o plano geral dos direitos humanos, do qual a educação faz parte, compõe o quadro de formação da cidadania brasileira com limites bastantes delimitados, sendo oportuno atentar para as condições de emergência do liberalismo no Brasil, assim: “A república era vista como o governo dos povos livres, em oposição ao absolutismo monárquico. Mas as idéias de igualdade não iam muito longe. A escravidão não foi tocada” (CARVALHO, 2002, p.25). A promessa de sucesso ao alcance de todos tem na educação campo fértil de tal modo nota-se que o

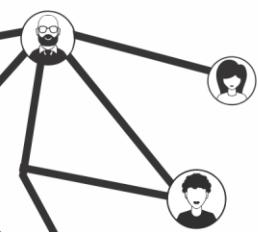


atravessamento econômico na educação não se constitui apenas no âmbito do investimento enquanto política pública, mas como elemento que organiza as relações entre os sujeitos. Foucault (2008) ao estudar a Biopolítica como prática de governo da população, apresenta o liberalismo como arte de governar pautada em uma Razão de Estado e o neoliberalismo como racionalidade de governo das condutas, assim “Não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador de Estado” (FOUCAULT, 2008, p.300).

A gestão da população coaduna-se com os processos de separação entre o que passa a ser considerado normal e automaticamente anormal e nessa direção, pelo que apresenta risco a determinados projetos de sociedade. Esses riscos são variam entre condições biológicas e culturais e assim constrói-se a ideia de Capital Humano, em uma sociedade empresarial. Historicamente o termo Capital Humano surge durante a década de 1960 nos Estados Unidos deflagrando novas perspectivas sobre a população no que se refere ao financiamento do estado de bem-estar social. Resumidamente a teoria do Capital Humano afirmava que o investimento em determinadas políticas tais como educação, eram estratégicas para o desenvolvimento dos indivíduos e consequente desenvolvimento da Nação. Costa (2009) explica com detalhes a consolidação deste processo e o papel da Escola de Chicago nisso.



Em suma, a estreita interface dessa teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta última funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida. Mas, então, sob esse novo espírito do capitalismo, que nova forma de governamentalidade que busca programar estratégicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (management), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, branding, literatura de autoajuda etc3. Esses processos e políticas de subjetivação, traduzindo um movimento mais amplo e estratégico que faz dos princípios econômicos (de mercado) os princípios normativos de toda a sociedade, por sua vez, transformam o que seria uma sociedade de consumo numa sociedade de empresa (sociedade empresarial, ou de serviços), induzindo os indivíduos a modificarem a percepção que têm de suas escolhas e atitudes referentes às suas próprias vidas e às de seus pares, de modo a que estabeleçam cada vez mais entre si relações de concorrência. (COSTA, 2009, p.177-178).





No fim do século XX quando Margaret Thatcher, então Primeira Ministra do Reino Unido²⁶, afirma que não existe mais sociedade, apenas indivíduos, marca importante momento para as políticas públicas de países capitalistas do Ocidente: a consolidação do Neoliberalismo. Nos países em desenvolvimento, a exemplo do Brasil, a política neoliberal implica, sobretudo, a garantia dos mínimos sociais sem de fato buscar resolver questões estruturais que estão no cerne das desigualdades sociais. Em termos de racionalidade e força que atravessa os corpos dos sujeitos, o neoliberalismo assegura a competição entre os sujeitos e a individuação desses, fragilizando laços sociais e compondo novos parâmetros de relações sociais.

A Teoria do Capital Humano posta pela racionalidade neoliberal em seu contexto atual afirma que os indivíduos são responsáveis pelo investimento em si, no sentido de garantir os melhores lugares nas relações em que estejam inseridos: para ingressar em uma boa universidade deve-se ter boas notas, ser bom aluno, determinados conhecimentos, habilidades e tudo isso deve ser cultivado pelo indivíduo; para conseguir um bom posto de trabalho deve-se ter excelente formação universitária, boas formações complementares, determinados conhecimentos sobre culturas específicas e etc. No cenário posto o indivíduo é colocado como o único responsável por seu fracasso ou sucesso, pois conforme a

²⁶ Primeira-ministra britânica entre 1979 e 1990.



atualização dos pressupostos liberais, as condições existentes são de igualdade e liberdade.

No horizonte dessas transformações sentidas no Brasil mais fortemente após 1990, a relação entre educação e psicologia encontra na Teoria do Capital Humano incremento na legitimação de práticas que reproduzem desigualdades entre os sujeitos da educação, em especial aqueles denominados discentes. A patologização das dificuldades de aprendizagem (PATTO, 1992) têm se intensificado, informa-se constantemente a inaptidão de alunos ou falta de adequação ao meio educacional e as causas são explicadas como sendo de ordem biológica ou cultural, de tal modo, quase sempre, culpabiliza-se o indivíduo pelo fracasso escolar. A patologização das dificuldades de aprendizagem pode ser analisada sob o viés da medicalização da vida escolar, processo que ultrapassa os limites dos espaços educacionais.

MEDICALIZAÇÃO DA VIDA E ESPAÇO EDUCACIONAL

Medicalização da vida pode ser descrita como processo onde acontecimentos do cotidiano dos sujeitos como tristeza, frustração, alegria e questões de ordem política e social são transferidos para a esfera médica. A medicalização não se restringe à questão medicamentosa, pois enquanto dispositivo de poder, agencia modos de ser e além de ter como principal difusor o saber médico, outros saberes agem articulados com

447



esse, como as psicologias, pedagogias e outros. No campo educacional o olhar lançando sobre as dificuldades de aprender e adaptação na busca de diagnósticos e anormalidades costumam patologizar essas demandas sem qualquer critério de análise política e social ou com a crítica político-pedagógica necessária. Na crítica à medicalização da vida em momento algum nega-se a existência de transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem que podem e devem ser diagnosticadas e tratadas ou de distúrbios do desenvolvimento, o questionamento situa-se na epidemia de diagnósticos que têm sido produzidos sem considerar as posições de sujeitos e as forças datadas historicamente que os atravessam.

Producir *doentes* e construir seu papel na sociedade são mecanismos fundamentais para a reprodução econômica e política do sistema, pois tal produção gera lucros e garante poderes não apenas aos profissionais da saúde, mas também para outros agentes político-econômicos. O papel do *doente* é igualmente funcional para as interações interpessoais, sob o ponto de vista da cultura e da sociedade. E, muito particularmente, sob a ótica da formação da subjetividade propriamente dita. O portador de uma determinada doença dá sentido a determinadas representações sociais (cultura), reitera normas de interação existentes (sociedade) e se constitui em sujeito (subjetividade) (FREITAS e AMARANTES, 2015, p.19).



A retórica do empreendedorismo de si, da concorrência e necessidade de se adequar a padrões específicos para “se dar bem” é cada vez mais intensa nas universidades públicas brasileiras. Tal problemática é conhecida por docentes-pesquisadores e demais sujeitos envolvidos com o funcionamento da educação universitária neste país, os quais precisam estar sempre atentos à editais de pesquisa, bolsas de produtividade, quantidade de publicação, classificação dos periódicos em que se publica; prêmios recebidos; palestras, conferências, cursos ministrados; etc. O discente também integra este panorama, pois não existem bolsas de pesquisa, de iniciação à docência, de extensão ou outras para todos. O processo de “seleção” é permanente na universidade e o cotidiano da sala de aula com as disciplinas, provas e trabalhos é apenas um aspecto desse quadro.

Com amplo espectro de intervenção na vida dos sujeitos a medicalização das questões relacionadas ao aprender e demais comportamentos no espaço educacional tem se tornado prática naturalizada por autoridades da educação: professores, coordenadores pedagógicos, equipes técnicas de apoio. O entendimento de que objetos e práticas são datadas historicamente permite um olhar mais cuidadoso sobre os processos de normalização vividos além de problematizar aspectos do processo saúde-doença, sobretudo quando se considera os determinantes sociais, os quais são condicionados política, econômica e socialmente.



Assim, parte considerável da produção do anormal e do fracasso escolar coincide com a falta do investimento em si e com a ausência de características orgânicas que garantam ao sujeito alcançar sucesso e felicidade. No espaço educacional um dos efeitos visíveis é o sentimento de inadequação, inaptidão, desdobrando em prejuízos à saúde mental dos estudantes. Os sujeitos na educação estão inseridos em processos de disciplinarização de seus corpos, tal sujeição incide diretamente na necessidade de apresentar padrões de modos de ser considerados normais para a sociedade, criando intenso ciclo de retroalimentação. Outros elementos devem ser pautados no âmbito da medicalização da vida que é a indústria farmacêutica, uma das mais rentáveis atualmente e os dispositivos de controle dos corpos como o DSM, o qual encontra-se na sua quinta versão, o qual ampliou as possibilidades de diagnósticos dos transtornos mentais em geral. Tais aspectos salientam a importância de se debater a saúde mental no espaço educacional considerando as tramas históricas do presente que marcam o campo de força da produção de subjetividades.

SAÚDE MENTAL E ESPAÇO EDUCACIONAL

Fernandes (2011) partindo da clínica psicanalítica, discorre como o corpo tem se tornado fonte de mal-estar na contemporaneidade, problematizando como a busca por saúde tem produzido adoecimento dos sujeitos. O corpo, na



sociedade capitalista, passa a ser alvo e objeto de múltiplas práticas de poder. Na esfera biopolítica um governo da população é pensado para garantir que determinadas estruturas de controle sejam mantidas por meio do fazer viver e deixar morrer. A saúde é um reconhecido campo de governo das condutas das populações e a máxima biopolítica nesta esfera pode ser observada nas campanhas de vacinação e enclausuramento dos indesejáveis sociais, dentre tantos outros exemplos.

A educação encarada como uma forma de governo da população, aciona estrategicamente este modo de governo das condutas. Uma governamentalidade associada ao Racismo de Estado que engendra à vida social processos de exclusão, adoecimento e normalização. A relação entre saúde e educação torna-se mais acentuada a partir da intensificação da medicalização da vida escolar²⁷, e culpabilização dos indivíduos por serem inadequados ao mundo competitivo e de grande exigência da academia.

O ambiente acadêmico, como outros espaços, pode ser local onde as circunstâncias causam estresse extremo e violências de todos os tipos. Fatores externos de risco à saúde mental combinados à esse tipo de conjuntura podem ser explosivos, de tal modo é importante compreender o conceito de determinantes sociais da saúde afim de que se evite processos de medicalização que culpabilizam os sujeitos por suas dificuldades em responder a determinadas demandas.

²⁷ Vida escolar, leia-se campo educacional como um todo.



Alves e Rodrigues (2010) apontam “acontecimentos da vida estressante” como importantes para refletir sobre os determinantes sociais da saúde mental:

Tais circunstâncias, como por exemplo abuso infantil, violência (familiar, conjugal, em situações de guerra, entre outras), doenças crônicas ou lesões incapacitantes, exposição a situações de catástrofe natural, constituem vivências traumáticas que produzem um impacto negativo na SM²⁸, estando associados a elevado risco de depressão, ansiedade, perturbação de stresspós-traumático e suicídio (ALVES e RODRIGUES, 2010, p.130).

Entende-se que os conflitos são inerentes às relações humanas, desse modo um ambiente educacional sem conflitos é utópico, nessa direção é importante a análise de Almeida (1995) ao pensar a prática profilática na educação como mecanismo de controle social, entretanto, para além desse viés é preciso encarar que o ambiente educacional adoecedor afeta sobretudo os sujeitos que a ele estão expostos.

Conforme Foucault (2007) a biopolítica é uma tecnologia de poder e esse não deve ser entendido como unicamente repressiva, pois se o poder pesasse apenas como força que diz não, as pessoas dificilmente obedeceriam. O poder produz verdade, produz positividade (FOUCAULT, 2015). Outra característica importante do poder para Michel Foucault

²⁸ Saúde Mental



é que ele não pode ser dado, emprestado ou tomado. O poder se exerce em relações e onde há relações de poder há possibilidade de resistência, o que pode ser analisado sobre o problema da liberdade ou das relações agonísticas para esse autor, uma vez que a governamentalidade abrange o governo de si e o governo dos outros.

Ao discorrer sobre um texto de Kant – *Was ist Aufklärung?* –, Foucault (2000) explica que para Kant a questão da menoridade é inerente às relações a que o sujeito está inserido: “Kant dá três exemplos: estamos no estado de menoridade quando um livro toma o lugar do entendimento, quando um orientador espiritual toma o lugar da consciência, quando um médico decide em nosso lugar a nossa dieta” (FOUCAULT, 2000, p.353-354). O estado de menoridade pode ser lido como formas de governo de condutas, assim o desenvolvimento da problemática continua no sentido de informar que os indivíduos podem tomar parte em tal processo na medida em que *tenham coragem de saber*, pois é um processo em que são objetos e sujeitos. Foucault (2013) explica que o governo dos outros envolve necessariamente o governo de si, onde se busca conhecer e dominar desejos e paixões, cuidar do corpo e da alma para poder cuidar da cidade e dos outros, assim dava-se uma ética, estética e política do cuidado como forma de governo.

O cuidado de si declarado por Foucault (2014; 2013) está relacionado com o cuidado do outro e da cidade, é facultativo e não uma imposição religiosa ou do mercado. Com



Guattari (1985) é possível pensar processos moleculares de se relacionar que escapam às forças molares de governo das condutas. As forças moleculares e as forças transversais que compõe as relações sociais estão presentes no cuidado de si, porém não sob o viés neoliberal de empreendimento de si.

Considerando esse território e as cobranças as quais docentes também são expostos, a reavaliação da postura pedagógica para com o corpo estudantil é uma abordagem importante, aqui referindo-se em especial aos estudantes universitários. É urgente a criação de estratégias que deem vazão ao caráter estético, ético e político na formação superior, abrindo novos caminhos e construindo coletivamente outros possíveis na educação sem que a saúde mental de estudantes seja prejudicada. Isso em nada desvalida o conhecimento técnico exigido para as mais diferentes profissões certificadas a nível de terceiro grau, contudo essa urgência tecnicista tem contribuído para o adoecimento de estudantes que não conseguem responder a demandas que são da esfera mercadológica.

Há, portanto um desafio que deve ser enfrentado coletivamente quando se pensa em saúde mental no espaço educacional. Reinventar práticas que equilibrem ações que variem entre nuances de controle social e promoção do bem-estar dos sujeitos na educação requer avaliação permanente de práticas pedagógicas e do recorte na saúde na educação. De tal forma é necessário enfrentar essa problemática com os sujeitos da educação e não *para*, como estratégia fazer com



que estes sujeitos possam compartilhar as técnicas do governo de si, assinalando modos de cuidado de si e dos outros que escapem às tramas da medicalização e do capital humano.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em ambientes institucionais faz parte da vida de muitos sujeitos, configurando importante lugar de subjetivação de corpos. As técnicas disciplinares de controle sempre fizeram parte da história da educação, fato que ganhou novas formas com o atravessamento da medicalização da vida e da educação e da teoria do capital humano. Entende-se que esse novo arranjo configura estratégia de poder que age sobre sujeitos e grupos (população), e onde há poder existe possibilidade de resistir, é nesse possível que se pode buscar novas formas de subjetivação de si e do outro na educação, pensando nas formas de cuidado de si e dos outros, associadas ao cuidado da cidade.

Nas tramas do possível, criar coletivamente estratégias de resistência implica em liberdade, essa, por sua vez, ajuda a compreender as demandas que atravessam a prática educacional e quais as implicações delas para a saúde mental dos sujeitos. Novas abordagens pedagógicas têm sido implementadas em universidades e escolas, as quais têm minimizado o impacto negativo na saúde mental dos sujeitos, considera-se importante que essas práticas sejam publicizadas



para que o debate sobre o adoecimento de estudantes, em especial os universitários, seja fomentado mais intensamente. Desse modo este artigo visou contribuir para incitar esse debate de forma ampla.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ALMEIDS,S.F.C. O papel da escola na educação e prevenção em saúde mental. Estilos da clínica, p.112-119. Texto reelaborado a partir de uma palestra proferida na Universidade Católica de Brasília, na II Semana de saúde mental, em novembro de 1995.

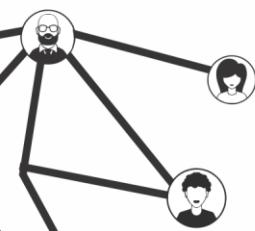
ALVES, A.A.M; RODRIGUES, N.F.R. Determinantes sociais e económicos da Saúde Mental. Rev Port Saúde Pública, 28(2):127-131, 2010.

ANTUNES, M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), v.12, n.2, 2008, p. 469-475.

CARCHIARE, E. A. N. Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: O longo Caminho. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA, S.S.G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. Educação & Realidade. 34(2), p.171-186, 2009.



DUTRA, E. Suicídio de universitários: o existencial de jovens na contemporaneidade. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, v12, n3, 2012, p.924-937.

FERNANDES, M.H. *Corpo*. 4^aed., Casa do Psicólogo, São Paulo, 2011.

FOUCAULT, M. *O Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978-1989)*. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. 3ed. Martins Fontes: São Paulo, 2014.

_____. *A Ordem do discurso*. 11^o edição, São Paulo. Edições Loyola, 1996.

_____. *Arqueologia do saber*. 7^o Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 18^o edição, Rio de Janeiro. Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder; Organização e tradução de Roberto Machado*. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 2015.

_____. *O governo de si e dos outros*. Martins Fontes, São Paulo, 2013.

_____. *O Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978-1989)*. Martins Fontes, São Paulo, 2008.

_____. (2000). O que são as luzes? In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 333-351.



_____. Vigiar e Punir.

FREITAS, F; AMARANTES, P. Medicinalização em psiquiatria. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2015.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. Micropolítica: cartografias do desejo. 2ed, Vozes, Petrópolis, 2011.



GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsões políticas do desejo. 3^aed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

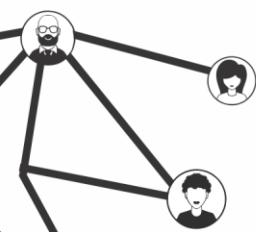
LAZZARATO, M. As revoluções do capitalismo. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2006.

LIMA, M. F. E. M; LIMA-FILHO, D. O.. Condições de trabalho e saúde do professor universitário. Cien. Com., Rio de Janeiro, v.14, n.3, 2009.

MARTINS, G. A. Metodologias convencionais e não-convencionais e a pesquisa em administração. Caderno de pesquisa em administração. v.00, nº2, 1994.

PRADO FILHO, K. Historicizar. In: FONSECA, T. G.; NASCIMENTO, M. L; MARASCHIN, C. [Org.] Pesquisar na diferença: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: um confronto desigual. Psicologia USP, 3(1-2), 1992, p.107-121.



PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 17

COMO ELABORAR UMA PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR FUNDAMENTADA NO MÉTODO HISTÓRICO- CULTURAL?

**THAISA DA SILVA FONSECA
FAUSTON NEGREIROS**

BRASIL

COMO ELABORAR UMA PESQUISA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL FUNDAMENTADA NO MÉTODO HISTÓRICO-CULTURAL?²⁹

Thaisa da Silva Fonseca | Fauston Negreiros

Para a compreensão da Psicologia Histórico-Cultural, baseada no materialismo histórico-dialético, Meira (2014) ressalta a relevância do estudo dos fundamentos marxistas de história, de homem e de ciência/conhecimento. A concepção marxista de história enfatiza a maneira pela qual se realiza a produção material de uma sociedade como fator determinante para a organização social. Marx concebe o homem como um ser social, cuja socialidade mediada pelos processos de trabalho possibilita o desenvolvimento da sua subjetividade. Na mesma perspectiva, conhecimento é o resultado da atitude do sujeito frente ao objeto, no sentido de apreender sua gênese a partir de uma totalidade histórica.

²⁹ Este capítulo originou-se da dissertação intitulada “O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas”, autoria de Thaisa da Silva Fonseca, sob orientação do Prof. Dr. Fauston Negreiros, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Piauí.



Em relação ao método, Marx considera que a aparência empírica imediata do fenômeno não revela a sua essência e defende, assim, um método de investigação que articule os dados empíricos e os pensamentos teóricos para apanhar a totalidade. Em relação à finalidade social da ciência, Marx aponta a necessidade de uma teoria crítica que revele a permanente transformação da natureza e do sujeito (Meira, 2014).

Essa perspectiva de ciência é o fundamento da Psicologia Histórico-Cultural, que surgiu em contexto pós-Revolução Russa, época em que os estudos do Behaviorismo e da Gestalt ocupavam lugar central nas discussões científicas acerca do desenvolvimento humano. Vigotsky, principal expoente dessa perspectiva teórica, enfatizava as origens sociais do pensamento e da linguagem, baseando-se em ideias marxistas para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos complexos, pois acreditava que a mudança individual ao longo do desenvolvimento tinha raízes na sociedade e na cultura (Vigotsky, 2007).

Para esse teórico, a aprendizagem, em uma relação dialética, propicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotsky propunha também a existência do nível de desenvolvimento real e do nível de desenvolvimento proximal. O primeiro corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psicológicas da criança, refletido no que a criança é capaz de realizar sozinha. O



segundo, por sua vez, corresponde ao que a criança é capaz de realizar em situação social de desenvolvimento com adultos, por algumas funções psicológicas estarem em maturação (Vigotsky, 2001, 2007).

Segundo essa concepção teórica, o homem nasce hominizado, devido às suas características genéticas, porém é o trabalho, enquanto atividade e categoria de mediação, que propicia a humanização do homem, pois por meio do trabalho o homem modifica a natureza externa e, dialeticamente, tem o seu psiquismo modificado. Fundamentando-se nestes pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, é possível refletir sobre a relação entre a educação formal e o processo de constituição do sujeito (Campos & Facci, 2017).

Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural, uma das perspectivas que pode ser considerada Psicologia Crítica, é difundida como relevante pressuposto teórico-epistemológico em Psicologia Escolar e Educacional/PEE (Barroco & Souza, M. P. R., 2012; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Guzzo, Moreira & Mezzalira, 2016; Meira, 2014; Nunes, Alves, Ramalho & Braz-Aquino, 2014; Petroni & Souza, V. L. T., 2014; Souza, M. P. R., 2017; Paccini, 2017), pois permite, a partir de sua concepção de homem e de mundo, a compreensão dos fenômenos educacionais (Nunes et al., 2014). Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo sistematizar o processo de elaboração de pesquisa em PEE fundamentada no método histórico-cultural.



PESQUISA EM PEE E O MÉTODO HISTÓRICO-CULTURAL

A PEE contempla estudos diversos sobre a formação e a atuação profissional frente à relação entre processos educativos e desenvolvimento. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, apresenta-se como embasamento teórico-epistemológico para uma atuação crítica em PEE. Nesse sentido, considera-se primordial elencar os aspectos necessários para a elaboração de uma pesquisa em PEE fundamentada no método histórico-cultural.

Dessa maneira, a Figura 01 apresenta um itinerário-modelo de sistematização de um método, organizado com o intuito de servir de base para artigos científicos, dissertações, teses, entre outros perfis de trabalhos científicos afins. Apresentam-se quatro etapas, a saber: *Pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural; Contexto do estudo; Procedimentos de apreensão dos dados; e, Procedimentos de análise dos dados.*

Figura 01. Síntese do itinerário-modelo de sistematização de pesquisa fundamentada no método histórico-cultural.





PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Em uma pesquisa científica, este tópico objetiva apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos adotados no estudo realizado, com o intuito de que o pesquisador aprofunde seus conhecimentos acerca do método escolhido. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento de uma pesquisa em PEE fundamentada no método histórico-cultural é primordial, a priori, a apresentação dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, baseados no materialismo histórico-dialético.

Como exemplo, em dissertação de mestrado que objetivou analisar as práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPIs), à luz da Psicologia Histórico-Cultural, Fonseca (2018) discutiu, inicialmente, a dialética singularidade-particularidade-universalidade.

Para o materialismo histórico-dialético, “a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade encontra respaldo apenas na dialética entre singularidade-particularidade-universalidade” (Alves, 2010, p.08). A expressão singular do fenômeno o revela em sua imediaticidade, a expressão universal do fenômeno o revela em sua complexidade, essência



e totalidade histórico-social, e a identificação e tensão entre a expressão singular e a expressão universal se manifesta na expressão particular do fenômeno, que assume as especificidades pelas quais a singularidade se expressa em dada realidade de modo determinado, porém não universal. O particular representa a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico e o geral (Lukács, 1970).

Percebe-se, então, que a particularidade realiza a mediação entre singularidade e universalidade, possibilitando descobrir o que não está nítido sobre as determinações presentes na singularidade. A particularidade é uma especificação da universalidade e é pela mediação desta particularidade que as determinações universais se expressam na singularidade (Pasqualini & Martins, 2015).

Em seguida, refletiu sobre o processo de apreensão do real, partindo da apreensão do real imediato, isto é, de como o fenômeno investigado se revela inicialmente, para a apreensão do concreto, ou seja, de como o fenômeno investigado se revela após a adoção dos procedimentos analíticos, como resultado do processo de análise por unidades.



Baseando-se nessa concepção, Marx postula o movimento de apreensão do real, partindo da apreensão do real imediato ou abstrato, ou seja, da representação inicial e caótica do todo que, ao ser transformado em objeto de análise através dos processos de abstração, resulta na apreensão do concreto. Posteriormente, as categorias interpretativas ou estruturas analíticas do concreto devem ser colocadas em contraposição ao objeto inicial, representado não mais em sua imediatez, mas como síntese de múltiplas determinações (Lukács, 1967). As categorias interpretativas ou estruturas analíticas são denominadas unidades de análise.

Em substituição ao método de análise que utiliza a decomposição em elementos, entendidos como momentos primários do fenômeno estudado, Vigotsky propõe o método de análise por unidades, que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades, entendidas como produtos da análise que possuem todas as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação (Vigotsky, 2000).

Por fim, Fonseca (2018) apresentou os três princípios característicos desse método de investigação proposto por Vigotsky, particularmente por compreender o fenômeno



investigado enquanto processo e por almejar a sua explicação ao invés da sua descrição, ideias primordiais para o delineamento do estudo.

Dessa forma, os pressupostos do método materialista histórico-dialético, fundamentados nas ideias de Marx, concebem que “o conhecimento não é um reflexo simples, passivo e inerte da realidade, mas um processo histórico e dialético, complexo, regido por leis universais” (Bernardes, 2010, p.305). Três princípios são considerados característicos do método de investigação da Psicologia Histórico-Cultural, proposto por Vigotsky para a análise das funções psicológicas superiores: a análise de processos ao invés da análise de objetos; a explicação do fenômeno ao invés de sua descrição; e o problema do comportamento fossilizado, ou seja, do comportamento que se expressa mecanizado e que passou por um estágio longo do desenvolvimento histórico e tornou-se fossilizado (Vigotsky, 2007).

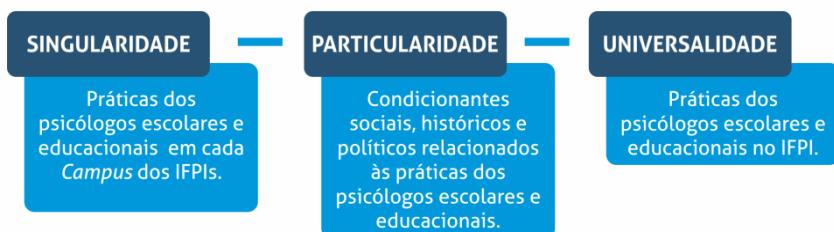
Com base no exposto, a análise de um estudo deve partir da compreensão de singularidade-particularidade-universalidade diante do fenômeno investigado, sendo este compreendido enquanto processo. A singularidade pode ser identificada pelo empírico aparente, ou seja, pelo fenômeno



em seu contexto específico de investigação. A particularidade, enquanto categoria de mediação, pode ser identificada pelos condicionantes sociais, históricos, políticos, educacionais relacionados ao fenômeno investigado. A universalidade, por sua vez, pode ser identificada pela complexidade do fenômeno, ou seja, pelo fenômeno em seu contexto geral de investigação.

No estudo de Fonseca (2018), a análise partiu da compreensão de singularidade-particularidade-universalidade presente diante das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs, conforme Figura 02.

Figura 02. Dialética singularidade-particularidade-universalidade do estudo.



A *singularidade* foi representada pelas práticas dos psicólogos escolares e educacionais em cada *Campus* dos IFPIs. A *particularidade* foi representada pelos condicionantes sociais, históricos e políticos relacionados às práticas dos psicólogos escolares e educacionais. A *universalidade* foi representada pelas práticas dos psicólogos escolares e educacionais no IFPI.



CONTEXTO DO ESTUDO

Em uma pesquisa científica, este tópico objetiva apresentar o contexto do estudo realizado, com o intuito de que o pesquisador tenha conhecimentos sobre a realidade investigada. No método histórico-cultural, o conhecimento sobre o contexto do estudo é considerado primordial, pois está relacionado à singularidade do estudo. Dessa forma, orienta-se que o pesquisador obtenha informações não somente sobre o local/cenário específico da pesquisa, como escola ou universidade; mas também sobre o contexto mais amplo em que está inserido, como estado e/ou país, por exemplo.

Considerando essa perspectiva, Fonseca (2018) caracterizou o estado do Piauí, referente à quantidade de municípios, extensão territorial, densidade demográfica, rendimento mensal, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), economia e indicadores educacionais.

O Piauí, localizado na região nordeste do Brasil, possui 224 municípios e a sua capital, Teresina, fica na mesorregião centro-norte. Com uma área de 251.611,929 km², população de 3.219.257 pessoas, densidade demográfica de 12,40 km² e rendimento mensal domiciliar *per capita* de 750 reais, o estado possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,646, um dos menores do país (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, 2018).



O Piauí divide-se geograficamente em quatro mesorregiões: norte piauiense; centro-norte piauiense; sudeste piauiense e sudoeste piauiense; sendo a segunda mesorregião a maior em população e a quarta mesorregião a maior em extensão territorial. A sua economia é voltada principalmente ao setor de serviços, à indústria química, têxtil e de bebidas, à agricultura de soja, algodão, arroz, cana-de-açúcar e mandioca e soja, e à pecuária (IBGE, 2011).

Em relação à educação, o Piauí possui uma alta taxa de analfabetismo (23,3), sendo superior à do Nordeste (19,8) e à do Brasil (10,9) (IBGE, 2011). Paradoxalmente, o estado destaca-se nacionalmente no que se refere à educação, possuindo escolas privadas na capital que estão entre as melhores do Brasil e escolas públicas no interior do estado também em destaque, como o Colégio Agrícola de Bom Jesus da UFPI e a Escola Augustinho Brandão, localizadas em Bom Jesus e Cocal dos Alves, respectivamente (Rodrigues, 2017). Além disso, recentemente Teresina notabilizou-se por possuir a melhor educação pública entre as capitais do Brasil (Prefeitura Municipal de Teresina, 2018).

Além disso, Fonseca (2018) pesquisou a quantidade de *Campi* dos IFPIs, especificando os que possuíam psicólogos em sua equipe profissional.



O contexto deste estudo foram os IFPIs que possuíam psicólogo em sua equipe profissional. A referida instituição tem sede – Reitoria – em Teresina e possui atualmente 18 *Campi* (Angical, Campo Maior, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, Reitoria, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença) e 03 *Campi* Avançados (Dirceu Arcoverde, José de Freitas e Pio IX), distribuídos, dessa forma, nas quatro mesorregiões piauienses.

Além da Reitoria, os *Campi* de Angical, Cocal, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí e Valença do Piauí possuem psicólogo em sua equipe.

Para uma compreensão mais aprofundada do contexto do estudo, Fonseca (2018) utilizou um roteiro de caracterização institucional para a caracterização dos *Campi* do IFPI locais de pesquisa, como indicado anteriormente.

PROCEDIMENTOS DE APREENSÃO DE DADOS

Em uma pesquisa científica, este tópico objetiva apresentar os procedimentos utilizados para a apreensão de dados, com o intuito de que o pesquisador delineie a sua pesquisa, escolhendo os instrumentos e os procedimentos mais adequados. No método histórico-cultural, considera-se



importante a utilização de procedimentos de apreensão de dados diversos, como questionários, roteiros de entrevistas semiestruturadas, diários de campo, formulários, protocolos documentais, etc., com o intuito de atender aos pressupostos do método adotado e de explicar, ao invés de apenas descrever, o fenômeno investigado. Para a análise das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos IFPIs, Fonseca (2018) dividiu o seu estudo em duas fases e utilizou mais de um procedimento, conforme Tabela 01.

Tabela 01. Procedimentos para a apreensão dos dados do estudo.

Fase	Procedimento	Objetivo	Instrumento de coleta de dados
1 ^a fase	Envio dos instrumentos e do TCLE via e-mail para os psicólogos dos IFPIs	Caracterização do contexto de trabalho dos IFPIs	<i>Roteiro de Caracterização Institucional:</i> levantamento de informações sobre os diversos <i>Campi</i> do IFPI, como história; cursos ofertados; quantidade de psicólogos, docentes e discentes; setor de lotação dos psicólogos; etc.
		Identificação do perfil sócio demográfico e profissional dos psicólogos que atuavam nos IFPIs	<i>Questionário de dados sócio demográfico e profissionais:</i> levantamento de informações sócio demográfica e profissionais, como sexo, idade, naturalidade, estado civil, instituição formadora, cursos realizados, <i>Campus</i> do IFPI em que atuava, práticas desenvolvidas, área de atuação, carga-horária semanal, etc.
2 ^a fase	Realização de entrevistas individuais apenas com os psicólogos escolares e educacionais	Revelação da concepção de PEE entre os participantes atuantes nessa área junto aos IFPIs e Discussão das práticas desenvolvidas	<i>Roteiro de entrevista semiestruturada:</i> levantamento de informações sobre concepção de PEE, demandas educacionais, práticas desenvolvidas como psicólogo escolar e educacional do IFPI, público-alvo da prática profissional, níveis de ensino nos quais desenvolve práticas, etc.



O roteiro de caracterização institucional permitiu um conhecimento do contexto do estudo. O questionário de dados sócio demográfico e profissionais permitiu um conhecimento dos dados pessoais, dos percursos formativos e das práticas profissionais dos participantes. O roteiro de entrevista semiestruturada, por sua vez, permitiu a revelação das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais e foi esse instrumento, ao ser interpretado a partir dos dados dos dois instrumentos anteriores, que possibilitou ultrapassar a descrição e atingir a explicação do fenômeno, em um processo de ascensão do abstrato ao concreto.

Procedimentos de Análise dos Dados

Em uma pesquisa científica, este tópico objetiva apresentar os procedimentos utilizados para a análise dos dados. No método da Psicologia Histórico-Cultural, os procedimentos analíticos iniciam desde a *apreensão do real imediato ou da representação inicial e caótica do todo* (Lukács, 1967), a partir dos dados coletados, os quais evidenciam a aparência do fenômeno. Em seguida, realiza-se a *descrição empírica*, na qual os dados são organizados em categorias descritivas que surgem das temáticas que se apresentam com maior frequência. Posteriormente, realiza-se a *descrição teórica*, na qual os dados são organizados em categorias analíticas ou eixos de análise que surgem a partir da



articulação dos dados empíricos e dos pensamentos teóricos visando à apreensão da essência do fenômeno (Meira, 2014). Logo então, estabelece-se a *unidade de análise central do objeto de pesquisa* (Vigotsky, 2000). Por fim, *retorna-se à realidade dos dados para explicá-la*, mediado pelas abstrações e a partir dos eixos de análise estabelecidos na descrição teórica, superando a descrição (Lukács, 1967), em um movimento de singularidade – particularidade – universalidade (Lukács, 1970). Em resumo, os procedimentos de análise de dados do estudo seguem conforme Figura 03:

Figura 03. Procedimentos de análise de dados do estudo.



Os procedimentos analíticos do estudo de Fonseca (2018) inspiraram-se na tese de Asbahr (2011). Como exemplo, no estudo de Fonseca (2018), a unidade de análise central estabelecida foi a unidade de análise das práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais nos



IFPIs. Os eixos de análise obtidos a partir das descrições empíricas e teóricas estão apresentados na Tabela 02, a seguir:

Tabela 02. Eixos de Análise da Pesquisa de Fonseca (2018).

Eixo de Análise	Título
01	Contexto (s) do (s) IFPI (s): Aproximações e Distanciamentos
02	Psicóloga (s) e Psicólogo (s) dos IFPIs: Delineamentos e Trajetórias
03	Educação Profissional e Tecnológica: Concepções de psicólogos escolares e educacionais dos IFPIs
04	Psicologia Escolar e Educacional: Concepções de Psicólogos Atuantes Nessa Área Junto aos IFPIs
05	Psicologia Escolar na Educação Profissional e Tecnológica nos IFPIs: práticas, desafios e perspectivas
06	Indícios de Criticidade na Prática do Psicólogo Escolar e Educacional nos IFPIs

Por sua vez, o retorno à realidade dos dados ocorreu a partir da busca pelos indícios de criticidade revelados nas práticas desenvolvidas pelos psicólogos escolares e educacionais, o qual se constituiu no sexto eixo de análise da pesquisa.

SÍNTSE INTEGRADORA E RECOMENDAÇÕES

A Psicologia Histórico-Cultural vem sendo apresentada pela literatura não somente como uma das expressões da Psicologia Crítica, mas também em relevante pressuposto teórico-metodológico para a área de conhecimento,



investigação e atuação em PEE. Com base nisso, este capítulo teve como escopo a discussão sobre a elaboração de pesquisa científica em PEE fundamentada no método histórico-cultural, almejando contribuir para suprir a lacuna existente em torno da apresentação sistemática e didática desse método, principalmente na interface com a PEE.

Além disso, é imperioso destacar que em termos de propósitos formativos, o presente capítulo possui suas limitações, tendo a pretensão apenas de subsidiar pontos de partida para a sensibilização, reflexão e construção de futuras elaborações da seção “Método”, oferecendo-lhes detalhamento de como o estudo pode ser delineado. Além disso, integra definições conceituais e operacionais das particularidades de estudos críticos e coesos teórica e metodologicamente com os pressupostos do método histórico-cultural, orientados pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural.

Em virtude do que foi mencionado, e levando em consideração que a PEE, enquanto área comprometida em entender como o indivíduo aprende e se desenvolve ao participar de atividades educativas; em intervir nos fatores que possam produzir facilidades, dificuldades e obstáculos à escolarização; e nos efeitos que esses fatores tendem a produzir nos estudantes e nos diferentes envolvidos na comunidade escolar, o método histórico-cultural se coaduna com plenitude aos propósitos da área.



Não obstante, ao considerar o compromisso ético-político da atuação dos profissionais e estudiosos da PEE, realizar pesquisas norteadas pelo método histórico-cultural permite explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim: o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual. Portanto, inquirir objetos de estudo dessa área, é primordial evitar a centralidade em práticas ajustatórias do indivíduo em suas instituições de ensino, e estudá-los de forma crítica, contextualizada e focada na promoção de mudanças nas instituições de ensino, no fortalecimento do professor, nas potencialidades dos estudantes e no fomento de uma escola para todos, socialmente referenciada, emancipatória e transformadora.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, A. M. (2010). O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. *Revista de Psicologia da UNESP*, 9 (1), 1-13. Recuperado de <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>

Asbahr, F. S. F. (2010). "Por que aprender isso, professora?" *Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>

Barroco, S. M. S. & Souza, M. P. R. (2012). Contribuições da Psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. *Psicologia USP*, 23 (1), 111-132. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006

Bernardes, M. E. M. (2010, julho/dezembro). O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297-313. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009

Braz-Aquino, F. S. & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 33 (2), 225-235. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000200225

Campos, H. R. & Facci, M. G. D. (2017). Educação e constituição do sujeito. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 163-175). São Paulo, SP: Terracota Editora.

Fonseca, T. S. (2018). *O psicólogo escolar na Educação Profissional e Tecnológica: práticas, desafios e perspectivas* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí).

Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. & Mezzalira, A. S. C. (2016). Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. In Dazzani, M. V. & Souza, V. L. T. (2016), *Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 21-35). Campinas, SP: Editora Alínea.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2018). Piauí. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=22>
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2011). Censo demográfico 2010: retratos do Piauí e do Brasil. Recuperado de <https://censo2010.ibge.gov.br/>.

Lukács, G. (1967). *Estética I: La peculiaridade de lo estético*. Grijalbo.

Lukács, G. (1970). *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.

Meira, M. E. M. (2014). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da educação. In Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (2014), *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação* (pp. 27-62). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Nunes, L. L.; Alves, S. S.; Ramalho, J. V.; Aquino, F. S. B. (2014, julho/setembro). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educ. Pesqui.*, 40 (3), 667-682. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300006

Paccini, J. L. V. (2017). Psicologia histórico-cultural na confluência da formação do psicólogo escolar. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 33-47). São Paulo, SP: Terracota Editora.

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a Psicologia. *Psicología & Sociedad*, 27 (2), 362-371. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>

Petroni, A. P. & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (2), 449-459. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000200013&script=sci_abstract&tlng=pt

Prefeitura Municipal de Teresina (2018). *Teresina tem a melhor educação pública entre as capitais do Brasil*. Recuperado de



<http://www.portalpmt.teresina.pi.gov.br/noticia/Teresina-tem-a-melhor-educacao-publica-entre-as-capitais-do-Brasil/19624>

Rodrigues, B. (2017). *Confira as melhores escolas públicas e privadas do Piauí*. Recuperado de <https://www.gp1.com.br/noticias/confira-as-melhores-escolas-publicas-e-privadas-do-piaui-425396.html>



Souza, M. P. R. (2017). A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In Beatón, G. A., Calejon, M. C. & Elejalde, M. F. (Orgs.), *Enfoque histórico cultural: problemas de las prácticas profesionales* (Vol. 2, pp. 11-31). São Paulo, SP: Terracota Editora.

Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fortes.

Vigotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores.

Vigotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 18

AGRESSÃO SOCIAL ENTRE ESTUDANTES ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENGAJAMENTO MORAL

EMANUELLY PEREIRA DE ARAÚJO
BRASIL



AGRESSÃO SOCIAL ENTRE ESTUDANTES ATRAVÉS DAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS E SUA RELAÇÃO COM O DESENGAJAMENTO MORAL

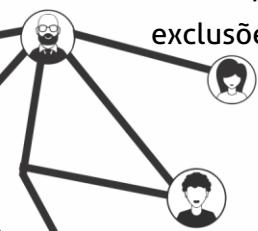
Emanuelly Pereira de Araújo



A escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem e socialização onde ocorrem intensas interações sociais. É nesse espaço que os estudantes têm a oportunidade de conviver diretamente com seus pares e grupos de referência, formando identidades e redes sociais. Em contraste, é também um lugar onde as dificuldades de convívio social e os mais diversos tipos de violências são notados e relatados frequentemente (ABRAMOVAY, 2015).

A violência escolar é um fenômeno preocupante, afeta a dinâmica das relações interpessoais e causa prejuízos para toda comunidade escolar. Spósito (2001) aponta que formas de violência, como ações contra o patrimônio, depredações, pichações, agressões interpessoais, incivilidades, agressões físicas e verbais etc, eram comuns dentro da escola. No entanto, existem violências no espaço escolar que transcendem a violência física. Tratam-se de violências mais veladas, ameaças, intimidações, humilhações, discriminações, exclusões sociais e ironias ofensivas, que ocorrem

485





constantemente, sendo consideradas menos graves do que a violência física por não trazerem consequências visíveis ou de efeito imediato. Por esta razão, elas são naturalizadas e passam a ser consideradas como algo normal (CAMACHO, 2001). Nesse sentido, as violências não-físicas, que permeiam as interações presenciais entre pares de estudantes, têm sido tema de estudos, principalmente quando se recorre a literatura internacional.

Dentre eles pode-se citar: agressão indireta (BJORKQVIST, OSTERMAN; KAUKIAINEN, 1992), agressão relacional (CRICK; GROTPETER, 1995) e agressão social (GALEN E UNDERWOOD, 1997). Este trabalho usou a organização e o conceito de agressão social a fim de ampliar a discussão acerca das agressões entre pares de estudantes, especialmente do ensino médio, que ocorrem nas redes sociais virtuais. Quando existe agressão, geralmente quem a comete se utiliza de vários argumentos para justificá-la. Muito desses argumentos usados para que o agressor não se sinta culpado ou censurado por isso. As justificativas que tem esse objetivo são chamadas de mecanismos de desengajamento moral e também foram analisadas neste trabalho.

Atualmente, vive-se um momento no qual as agressões entre pares que antes se limitavam aos pátios das escolas, agora podem ser nitidamente observadas em outros espaços, como os virtuais. As agressões virtuais ultrapassam o aspecto físico e presencial. Esse fato pode ser explicado a partir da chegada da internet e das novas tecnologias da informação e



comunicação, que geraram novas possibilidades de expressão de comportamentos agressivos, especialmente entre pares escolares. As agressões virtuais entre pares de alunos são conhecidas popularmente como cyberbullying, que tem como características: não ferir fisicamente à vítima, o impacto da agressão atinge o self e as emoções; o desequilíbrio de poder se dá em termos tecnológicos; o agressor pode recorrer ao anonimato; com relação à audiência, ela pode ser nula (quando o agressor agride diretamente à vítima) ou infinita (como a exposição de vídeos, fotos etc. através das redes sociais ou sites); é intencional; não há necessidade da repetição da agressão, pois uma única publicação agressiva pode ser replicada diversas vezes (WENDT; LISBOA, 2014). As manifestações agressivas, especialmente as agressões sociais - que logo mais serão descritas- expressas nas redes sociais virtuais entre pares de estudantes do ensino médio, são alvo deste estudo.

AGRESSÃO ENTRE PARES DE ALUNOS EM CONTEXTO ESCOLAR

A agressividade entre pares no contexto escolar vem sendo alvo de diversas frentes de investigação nos últimos anos, mobilizando a mídia, pesquisadores e autoridades responsáveis. Na América Latina, os casos de violência escolar entre pares são apresentados diariamente em manchetes de jornais e revistas e facilmente encontrados em diferentes sites



de notícias, blogs ou homepages (BERGER; LISBOA, 2009; LISBOA; BRAGA; EBERT, 2009).

As agressões entre pares de alunos mais comuns no espaço escolar são: humilhação, intimidações, discriminações, exclusões sociais, ironias ofensivas, roubos, furtos e destruição de objetos, dano ao patrimônio pessoal, agressão física, agressões verbais, xingamentos, como podem ser percebidas em pesquisas brasileiras como as de Camacho (2001); Abramovay e Rua (2002) e Marriel et al (2006).

Com relação ao gênero, pesquisas revelam que a expressão da agressão física, em ambos os gêneros, é reduzida em frequência e intensidade, dando lugar para o surgimento de comportamentos agressivos mais sutis e velados, como aqueles descritos pela agressão social (que será explicada mais tarde). A manifestação da agressão social aumenta durante a adolescência, época que as relações sociais se ampliam, são mais valorizadas e importantes. Assim, prejudicar o status social e interromper as relações de amizade, independente do motivo, é uma forma potencialmente eficaz de causar dano ao outro (BJORKQVIST, 1994; UNDERWOOD, BERON; ROSEN, 2009).

Durante algum tempo, os estudiosos preocupavam-se em investigar apenas a agressão física comumente relacionada a meninos em idade escolar. Assim, acreditava-se que meninos são mais agressivos que as meninas. Contudo, com a evolução das investigações sobre o fenômeno, resultados de pesquisas têm mostrado que as meninas



também são agressivas. O que muda é a forma de manifestação da agressão nos dois sexos. Meninos são mais propensos a agredir de forma direta, seja fisicamente ou verbalmente. Já meninas agredem através de formas indiretas, armando situações em que a vítima se sente excluída do grupo, ou tem sua imagem deturpada por mentiras e difamações. Essas diferenças são culturalmente entendidas, uma vez que meninos são cobrados a terem posturas mais viris, que representem sua masculinidade, e meninas atitudes mais servis, menos expostas, o que as levam a expressarem comportamentos mais discretos, mas não menos destrutivos e prejudiciais (PRODÓCIMO; SILVA; MIGUEL RECCO, 2010).

Galen e Underwood (1997) realizaram um estudo com 234 participantes (113 meninas e 121 meninos) com idades entre 9, 12 e 15 anos que cursavam respectivamente o 4º, 7º e 10º anos do ensino público, com o objetivo de determinar a medida que os participantes percebem os comportamentos que considerados agressão social como dolorosos e frequentes, além de observar a execução da agressão social entre meninas. Os resultados indicaram que os meninos perceberam a agressão física como mais dolorosa do que a agressão social, e o grupo de ambos os sexos do 7º ano não expressou diferença na percepção de dano entre os dois tipos de agressão. Dados alusivos à percepção de frequência de agressões não demonstraram diferenças significativas entre as classificações de meninos e meninas sobre a ocorrência de agressões físicas e sociais nos grupos do 4º e 7º anos de



ensino. Apenas entre os estudantes do 10º ano foi percebido, pelas meninas, maior frequência para agressão social do que pelos meninos. Estes resultados confirmam a hipótese de que meninas não iriam perceber a agressão física como mais dolorosa do que a agressão social. A hipótese de que as meninas iriam relatar ocorrência de agressão social como mais frequência foi confirmada apenas para os participantes do 10º ano.

Estudos sugerem que existem marcantes diferenças acerca da idade entre sexos no que tange a manifestação de condutas agressivas. Assim, alunos mais novos que frequentam os anos iniciais do ensino básico tendem a exibir mais agressão física e direta, enquanto que alunos mais velhos que estudam em séries mais avançadas apresentam diminuição da agressão física e a presença de agressão relacional e indireta (OLWEUS, 1997; WHITHNEY; SMITH, 1993).

Pra Smith e Monks (2008), o comportamento agressivo praticado por crianças mais novas é diferente daquele praticado por crianças mais velhas e adolescentes. As crianças mais novas tendem a ser mais agressivas fisicamente e verbalmente, enquanto crianças mais velhas e adolescentes estão mais inclinadas a usarem agressão indireta, como espalhar rumores. Tais alterações podem estar diretamente relacionadas com a mudança das capacidades cognitivas, e com a maior experiência de crianças mais velhas ou adolescentes.



É interessante ressaltar que, dentre as inúmeras violências que ocorrem no espaço escolar, um tipo particular tem despertado a atenção de diversos pesquisadores e da mídia em todo o mundo. Trata-se do bullying, caracterizado como um problema que afeta as escolas do mundo todo, sejam elas públicas ou privadas. Para Tognetta e Vinha (2012), o bullying é um fenômeno que possui definição bem demarcada em meios acadêmicos e se refere às formas de intimidação, de humilhação e menosprezo. Para as mesmas autoras, o Bullying é uma forma de agressão entre pares que possui pelo menos cinco características marcantes: 1 desequilíbrio de poder (físico ou psicológico); 2 repetição; 3 intencionalidade; 4 as vítimas são pessoas que possuem uma autoimagem empobrecida e 5 o autor do bullying sempre o faz na frente de expectadores.

O bullying constitui-se uma subcategoria bem delimitada de agressão, por conservar as características acima mencionadas, especialmente a repetitividade e o desequilíbrio de poder. Dessa forma pode-se dizer que existem comportamentos agressivos que não podem ser classificados como bullying, pois não ocorrem de forma sistemática (OLWEUS, 1999).

Diante do que foi exposto, das inúmeras pesquisas que existem sobre violência escolar e sobretudo da vivência de pais, alunos, professores e todos aqueles que fazem parte do contexto escolar, as expressões agressivas entre pares de alunos no contexto escolar é uma realidade difícil de ser



negada. Ela é visível e vivida cotidianamente em todas as escolas do mundo. Por outro lado, não se pode negar o poder que a escola possui de contribuir para a formação de personalidades mais justas e solidárias. Assim, a educação é uma ferramenta importante para enfrentar a violência escolar, e para isso é imprescindível o investimento em iniciativas que ajudem a prevenir esse fenômeno, que deixa tantas marcas na vida daqueles que dele participam.

Muitas agressões com características não presenciais são mais veladas, como as que ocorrem no ambiente virtual, e, portanto, mais difíceis de serem combatidas, uma vez que o espaço virtual se revela um lugar confortável para que os agressores se manifestem sem necessariamente revelar suas identidades. Essa possibilidade é reflexo do surgimento e ampliação das redes sociais online, que revolucionaram o modo de comunicação entre as pessoas, e possuem cada vez mais adeptos tornando-se um dos grandes fenômenos da atualidade. O grande avanço da tecnologia e a facilidade de aquisição de dispositivos móveis (notebooks, netbooks, computadores, smartphones, tablets) por todas as classes sociais e faixas etárias e o acesso altamente facilitado à Internet (redes wi-fi, 3G) são fatores que contribuem para o sucesso do mundo virtual (MIRANDA, 2013).

O cyberbullying, por exemplo, é uma dessas agressões. Esse fenômeno é considerado por muitos estudiosos como a prática do bullying através das tecnologias de informação e comunicação. Os dispositivos tecnológicos são usados para



constranger, humilhar, denegrir, ameaçar através da internet. Segundo Avilés (2009, 2013), o cyberbullying consiste na prática de atos agressivos entre iguais como: intimidação, perseguição, ameaças, difamação, exclusão, difusão de fofocas ou rumores etc., praticados através das novas tecnologias da informação e comunicação, em espaços virtuais, direcionados a pessoas do grupo de convivência do agressor, de forma intencional e reiterada, com o objetivo de causar prejuízo social, psicológico e pessoal para a vítima.

AGRESSÃO SOCIAL ENTRE PARES NAS REDES SOCIAIS VIRTUAIS

Durante décadas, a agressão humana tem sido alvo de inúmeras investigações pelas diversas abordagens psicológicas, resultando em uma grande variedade de formulações teóricas que tentam explicar como os humanos desenvolvem diferentes padrões de comportamento agressivo. No entanto, a preocupação das teorias psicológicas sobre o comportamento agressivo, até pouco tempo atrás, tinha como ponto central apenas a agressão física, comumente relacionada a meninos em idade escolar. Dessa forma, o estudo dos comportamentos danosos entre meninas, os não-físicos, foi por muito tempo ignorado sob a justificativa de que a agressão física era mais preocupante (FRY; GABRIEL, 1994; GALEN; UNDERWOOD, 1997; UNDERWOOD; PAQUETE, 1999, CRICK et al 1996).



A agressão social começou a ser investigada por Cairns e colaboradores em 1989, e vem se expandindo com os estudos de Galen e Underwood. Segundo Galen e Underwood (1997), a agressão social é definida como uma classe de comportamentos adotados por uma pessoa que tenha a intenção de prejudicar a autoestima, o status social e as relações de amizade de outras pessoas. Esses comportamentos incluem formas diretas como rejeição social, expressões faciais negativas etc., ou formas indiretas como rumores, boatos maldosos e exclusão social etc.

A adoção do termo agressão social, segundo Underwood (2003) deve-se a três fatores. O primeiro se refere ao fato de ser o que melhor descreve a classe de comportamentos que possuem a mesma função na interação social quando o objetivo é ferir a vítima através do prejuízo causado a sua autoestima ou posição social. Segundo porque é a única categoria de comportamentos agressivos que envolve comportamentos não-verbais de exclusão social (direto e indireto). Por último, porque essa categoria de agressão parece permitir formas explícitas e dissimuladas de manipulação de relacionamento. Resumindo, a construção da agressão social, inclui formas verbais e não-verbais exclusão social, e reconhece que a exclusão, fofocas e manipulação amizade podem assumir formas diretas e indiretas.

Na figura 1, Underwood (2003) apresenta a organização da estrutura que constitui a agressão social composta por três níveis de subtipos de agressão.

FIGURA 01. Formas de comportamento agressivo



Fonte: Underwood, 2003, p.30 (adaptado)

O primeiro nível é caracterizado por meio de duas formas de comportamento agressivo: a direta e a indireta. A distinção dessas duas formas de comportamento socialmente agressivo é o elemento central para o entendimento de seus subtipos. Na agressão social direta, a ação agressiva é realizada face-a-face: o agressor não deseja esconder sua identidade da vítima. Na forma direta o agressor se utiliza de estratégias como a rejeição social, expressões faciais negativas e através dos movimentos do corpo para atingir seu alvo. Ao contrário, na agressão social indireta, o agressor se utiliza de caminhos tortuosos para praticar a agressão, ou se utiliza de um terceiro; Nesse caso a vítima não sabe quem é o agressor. A agressão social indireta pode ser exemplificada quando uma pessoa é surpreendida ao saber que um rumor está sendo espalhado envolvendo seu nome. Nesse caso, a vítima tem ciência que o rumor foi espalhado, mas desconhece quem o iniciou (FITZPATRICK; BUSSEY, 2011).



No segundo nível, as agressões sociais diretas e indiretas podem ocorrer por meio de manipulação do relacionamento, espalhar rumores caluniosos e exclusão social. A agressão social direta na forma de manipulação de relacionamento ocorre sempre que o agressor tenta manipular a vítima, ameaçando romper a amizade com ela caso não faça o que lhe foi solicitado. Esse tipo de agressão assume a forma indireta quando o agressor se utiliza de uma terceira pessoa para causar danos às relações de amizade da vítima. Espalhar rumores diretamente consiste em propagar boatos maldosos e fofocas sobre uma pessoa, com a finalidade de prejudicar seu status social, autoestima ou relacionamentos de amizade, sem a intenção de esconder a identidade. Já espalhar rumores de forma indireta faz com que o agressor recorra a estratégias que oculte sua identidade e esconda seu verdadeiro objetivo como, por exemplo, espalhar informações prejudiciais secretamente sobre uma pessoa, sob o pretexto de ajudá-la (UNDERWOOD, 2003).

O terceiro nível das agressões sociais diretas e indiretas contempla a exclusão social que se divide em verbal ou não-verbal. A exclusão social verbal direta e indireta pode ser exemplificada, respectivamente, quando o agressor diz diretamente a uma determinada pessoa que não deseja a sua presença na sua festa de aniversário e, quando esse desejo é comunicado a terceiros, mas chega a vítima fazendo com que ela se sinta excluída do evento. Logo, a exclusão social não-verbal direta pode ocorrer quando uma pessoa expressa



diretamente nojo ou desprezo por outra, usando expressões faciais de desdém com relação a ela. Na exclusão social não-verbal indireta o agressor expressa comportamentos a terceiros, de forma que a vítima não perceba, na intenção deles (terceiros) a excluírem como, por exemplo, trocar olhares por trás de uma pessoa, enquanto um amigo conversa com ela, demonstrando desprezo as suas opiniões (UNDERWOOD, 2003).

Evidências sugerem que a agressão social em suas formas não-verbais são percebidas por pré-adolescentes como mais frequência do que as formas verbais, e por sua vez igualmente dolorosas (UNDERWOOD; PAQUETTE 1999). Segundo Underwood (2004), agredir através de formas não-verbais de exclusão social pode ser um recurso poderoso e eficaz para meninas, primeiro, porque é uma estratégia eficiente para prejudicar alguém com relativamente poucas consequências sociais. Muitas vezes esse tipo de agressão pode ser praticada por trás das costas da vítima e longe da supervisão dos adultos, e, mesmo quando os agressores são capturados, não há punição. Segundo, porque é uma das maneiras mais vantajosas de exercer poder em determinadas situações. Terceiro, porque os seus relacionamentos envolvem altos níveis de intimidade e exposição, sendo assim, indicadores ainda que sutis de exclusão social não-verbal são ameaçadores. Quarto, porque embora desejem defender sua popularidade com outras meninas, elas temem ser



consideradas como pessoas esnobes, preferindo manter a imagem de boazinhas.

Os estudos que vêm sendo realizados a nível internacional e que fazem uso do conceito de agressão social e da forma como ela está organizada, geralmente estão limitados à agressão presencial ou face-a-face entre pares. Pesquisas realizadas em diversas bases de dados (nacionais e internacionais) não indicam claramente a presença de investigações abordando a agressão social proposta por Galen e Underwood (1997) em ambientes virtuais.

Assim como no pátio da escola, adolescentes se deparam frequentemente com comportamentos agressivos no ambiente virtual, principalmente quando passam a maior parte de suas vidas online. A probabilidade que um adolescente venha a se envolver em uma agressão virtual, seja como vítima, agressor ou espectador aumenta de acordo com o tempo que ele passa conectado. Embora não haja uma mudança fundamental nos atos agressivos que estão ocorrendo no mundo virtual, quando comparado àqueles que ocorrem presencialmente, há diferenças na maneira como o impacto é experimentado pela pessoa atacada bem como por aqueles que observam sua ocorrência (PALFREY; GASSER, 2011).



DESENGAJAMENTO MORAL

Segundo Bandura (1991), é através dos padrões morais pessoais que as pessoas exercem a capacidade de autorregular-se, influenciando o curso de seus próprios comportamentos. Os padrões de autorregulação na conduta moral e social costumam ser mais estáveis, e por isso as pessoas não mudam o que reconhecem como certo ou errado de uma hora para outra. Na ausência desses padrões, as pessoas agiriam como cataventos, mudando frequentemente seus padrões de comportamento moral para adaptar-se as circunstâncias em um dado momento. Os padrões morais, que regulam a conduta humana, são formados ao longo do processo de socialização, especialmente pelo processo de modelação, pelo julgamento do próprio comportamento a partir das sanções sociais do que é certo ou errado, instrução direta de pessoas adultas e pares significativos e pela observação da avaliação do comportamento de outras pessoas (BANDURA et al 1996, BANDURA, 2002). Os padrões morais servem como verdadeiros guias para impedir que atrocidades sejam cometidas. Neste caso, as autossanções cumprem um papel central na regulação da conduta moral. Primeiro, por manter os comportamentos humanos alinhados com os padrões morais e, segundo, por servirem como influências reguladoras e motivadoras da conduta moral. A capacidade do indivíduo de exercer influência sobre seu próprio



comportamento dá significado à agência moral (BANDURA, 2008). Mas afinal, o que é autorregulação?

Polydoro e Azzi (2008, p. 151) definem autorregulação como:

(...) um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo.

A autorregulação desempenha um papel fundamental no exercício da agência humana, que é a capacidade da pessoa influenciar intencionalmente o próprio comportamento.

DESENGAJAMENTO MORAL E SEUS MECANISMOS

Como parte da agência moral, pode ocorrer o desengajamento moral, que são justificativas utilizadas pelas pessoas para minimizar os feitos repreensíveis de suas condutas transgressivas. Essas justificativas só se adequam ao próprio indivíduo.

Segundo Bandura (2002), qualquer pessoa pode se desprender de seus padrões morais e cometer atrocidades, mesmo aquelas consideradas boas e sem histórico de comportamentos cruéis. Assim elas acreditam que não estão



fazendo nada de errado, ou creem que a justificativa para se comportar inadequadamente é relevante. Logo, a possibilidade delas se sentirem isentas de quaisquer sentimentos de culpa ou vergonha é alta, abrindo caminhos para que barbaridades sejam cometidas em larga escala. O desengajamento moral é um mecanismo de regulação do comportamento moral, e se expressa através de justificativas que as pessoas podem utilizar para diminuir o sentimento de culpa, remorso, censura e autocondenação na prática de atos considerados antissociais (por isso o termo desengajamento moral). Os mecanismos de desengajamento moral são seletivamente ativados e só atuam nesta condição (BANDURA, 2008).

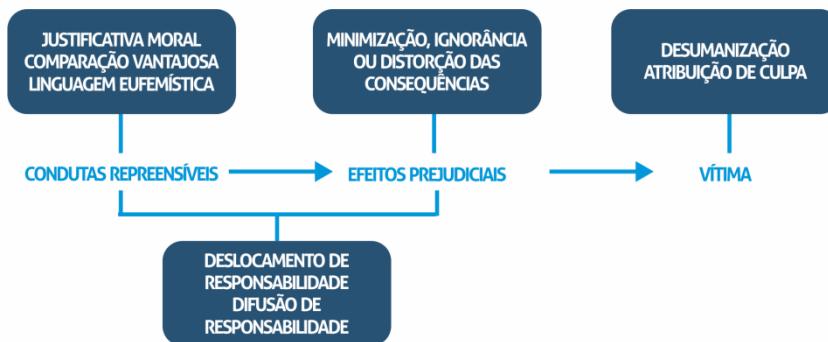
Assim sendo, na tentativa de explicar como as pessoas podem ser simultaneamente cruéis e humanas e como elas justificam seus comportamentos amenizando os atos transgressivos que cometem, Bandura propôs quatro grandes categorias de desengajamento moral, e oito mecanismos cognitivos pelos quais os indivíduos podem se desengajar moralmente. Na primeira categoria, ocorre a reconstrução da conduta antissocial de modo que ela não seja vista como imoral – o lócus está no comportamento. Esta categoria opera através dos mecanismos de Justificação Moral, Linguagem Eufemística e Comparação Vantajosa. Estes mecanismos psicológicos formam um conjunto extremamente poderoso e efetivo no desengajamento moral e tem como característica transformar uma conduta prejudicial em uma conduta



socialmente aceitável. O investimento em ações nocivas com propósitos morais e sociais válidos não só elimina a autocondenação, mas atribui autoaprovavação a serviço de atividades prejudiciais (BANDURA et al 1996; BANDURA, 2015).

A segunda categoria envolve a distorção do agente responsável pela ação. Neste caso as pessoas são liberadas de suas responsabilidades pessoais ao praticarem ações nocivas – o lócus está na agência. Esta categoria opera obscurecendo ou distorcendo a relação causal entre a conduta e seus efeitos, e é composta por dois mecanismos: difusão da responsabilidade e distorção da responsabilidade. A terceira categoria reúne um único mecanismo: distorção das consequências. Este mecanismo age distorcendo, minimizando ou negando os efeitos prejudiciais gerados pelo ato transgressor – o lócus da ação concentra-se no resultado. Já a quarta categoria comprehende mecanismos de desumanização e atribuição de culpa. O transgressor distorce sua percepção sobre sua vítima, desvalorizando-as como seres humanos e culpabilizando-as pelo que é feito a ela (BANDURA et al 1996; BANDURA, 2015). A Figura 2 situa cada mecanismo de desengajamento moral e seus componentes: condutas repreensíveis; efeitos prejudiciais e vítima.

FIGURA 02: Mecanismo sociocognitivos de desengajamento moral



Fonte: Bandura (199)

A seguir estão descritos os oito mecanismos de desengajamento moral, meio pelos quais os comportamentos transgressivos podem ser justificados.

Justificação Moral: Diversas práticas desengajadoras operam quando o indivíduo interpreta o próprio comportamento como prejudicial. Desse modo, as pessoas geralmente não agem em desacordo com seus padrões morais sem que antes autojustifiquem a moralidade de suas ações. Justificar uma conduta pessoal nociva em termos morais significa reconstruí-la cognitivamente de modo que se transforme em uma conduta socialmente admissível e com propósitos morais. Ao utilizar este mecanismo, as pessoas podem preservar sua autoimagem moral ao causar prejuízos na vida dos outros (BANDURA, 2015).



Linguagem Eufemística: Os padrões de pensamento são modelados pela linguagem e servem de base para as ações humanas. Este mecanismo é usado quando as pessoas buscam reduzir sua responsabilidade pessoal diante de suas condutas repreensíveis, mascarando-as e convertendo-as em respeitáveis através do uso de diminutivos, termos sanitaristas ou qualquer outra forma de linguagem que justifique sua ação prejudicial (BANDURA, 2002).

Comparação Vantajosa: este mecanismo opera quando a pessoa considera a consequência de sua conduta nociva pequena, benigna, com efeito negativo menor, quando comparada a consequência de outras condutas consideradas mais repreensíveis. Quanto maior a distância das consequências entre uma conduta prejudicial e outra, maior será a insignificância dada a conduta prejudicial de consequência mais branda. Quando ações prejudiciais são habitualmente realizadas sob justificativa da comparação vantajosa, elas podem se tornar socialmente aceitáveis ou moralmente corretas (BANDURA, 2015).

Difusão da responsabilidade: se configura quando o exercício do controle da moral é enfraquecido em consequência da agência pessoal ter sido obscurecida pela difusão de responsabilidade. Neste caso, o comportamento danoso pode ficar difuso e diminuído quando a ação dirigida a outrem é coletiva. Quando o



senso de responsabilidade é difundido coletivamente, ninguém se sente de fato responsável pela ação nociva. "quando todos são responsáveis, ninguém realmente se sente responsável" (BANDURA 2015, p. 33)



Distorção das consequências: ocorre quando a consequência da ação nociva de alguém é ignorada, diminuída ou desconsiderada, e por isso a autocensura não é ativada. É mais fácil para o perpetrador causar prejuízos a alguém sob duas condições: quando o sofrimento da vítima não é visível e quando a ação prejudicial tem consequências físicas e temporalmente remotas. "Quando as pessoas buscam atividades que são prejudiciais a outros por motivos de ganho social ou pressão social, elas evitam encarar o dano que causam ou os minimizam" (BANDURA 2015, p.34).

Desumanização: o uso deste mecanismo vai depender de como o agressor percebe a vítima. Para evitar a autocondenação, as pessoas que usam este mecanismo desumanizam suas vítimas, ou seja, retiram delas suas qualidades humanas e atribui-lhes qualidades bestiais. As vítimas, neste caso, são vistas como objetos sub-humanos desprovidas de sentimentos, esperanças, interesses e inquietações (BANDURA, 2015).

Atribuição da culpa: "as pessoas se veem como vítimas sem culpa, sendo direcionadas a condutas nocivas por uma forçosa provocação" (BANDURA 2015, p. 45). As pessoas que utilizam este mecanismo se



eximem das consequências da ação danosa por considerarem suas vítimas culpadas e merecedoras da ação prejudicial, responsáveis por provocarem sofrimento a si próprias.



O constructo do desengajamento moral é de grande importância para entendermos um pouco melhor sobre a dinâmica das relações agressivas nas redes sociais virtuais entre pares de alunos do ensino médio. Com base no conceito de desengajamento moral, todos os estudantes, mesmo aqueles que nunca praticaram atos antissociais, como agredir alguém virtualmente, podem, dependendo das circunstâncias, se desvincularem de seus padrões morais e agirem de tal forma que jamais pensariam ser capazes.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo faz uso de delineamento não experimental transversal de alcance exploratório. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), um estudo é exploratório quando o pesquisador se propõe a examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco ou nada estudado e que ainda gere muitas dúvidas ou, ainda, quando se quer estudar sobre temas e áreas, a partir de novas perspectivas.

Os participantes foram selecionados por conveniência e totalizaram 184 estudantes de ambos os sexos, cursando Ensino Médio Tradicional (do 1º ao 3º ano) e Ensino Médio



Profissionalizante (4º ano), nos turnos matutino e noturno de duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal localizadas no estado de São Paulo. É importante reiterar que o número de participantes deste estudo é $n=184$, todavia houve aqueles que não responderam a todos os itens, por isso nem sempre o número de respondentes para cada variável indica o número total da amostra

A coleta de dados foi realizada por meio de um único questionário composto de itens relacionados à caracterização dos estudantes participantes, agressão social em meio virtual e presencial e justificativas de desengajamento moral. Os resultados coletados foram inseridos em um banco de dados do programa Excel e posteriormente convertidos para o programa de análise estatística The SAS System for Windows (Statistical Analysis System), versão 9.2. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $P<0.05$. Os resultados das análises estatísticas foram interpretados a partir dos fundamentos teóricos da pesquisa.

RESULTADOS

Os resultados estão organizados de acordo com as categorias de agressão social (manipulação de relacionamento direta e indireta, espalhar rumores de forma direta e indireta, exclusão social direta e indireta, exclusão social não verbal direta e indireta) e as respectivas justificativas para cada subtipo de agressão social.

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de manipulação direta de relacionamento nas redes sociais virtuais

Dos 182 respondentes, 8.24% já agrediram por meio dessa forma de agressão, 84.62% revelaram que não agrediram e 7.14% não lembram.

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de manipulação indireta de relacionamento nas redes sociais virtuais

Com relação à manipulação indireta de relacionamento, a Tabela 9 exibe que dos 183 respondentes, 16.39% admitiram ter agredido usando essa forma de agressão, 75.41% negaram ter cometido e 8.20% não lembram.

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de espalhar rumores de forma direta nas redes sociais virtuais

Dos 182 respondentes, 10.99 % afirmaram já ter cometido essa forma de agressão nas redes sociais virtuais. 80.22% não fizeram uso dessa forma de agressão e 8.79% não lembram.

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de espalhar rumores de forma indireta nas redes sociais virtuais

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de manipulação de relacionamento direta através das redes sociais virtuais

Dos 15 respondentes, 8 justificaram por algum tipo de mecanismo de desengajamento moral, sendo a atribuição de culpa à vítima (26.67%) o mecanismo mais usado para justificar a ação prejudicial. Quase a metade dos participantes apresentou justificativas sem desengajamento moral (46.67%).

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de manipulação indireta de relacionamento através das redes sociais virtuais

Dos 30 respondentes, 29 justificaram a ação danosa. Desses, a maioria oferecem mecanismos de desengajamento moral como justificativas. O mecanismo de desengajamento moral mais usado foi o deslocamento de responsabilidade (34.48%). Os outros 3 mecanismos mencionados variaram entre 10 e 14,24%. 24.14% dos participantes deram justificativas sem desengajamento moral.

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de espalhar rumores de forma direta através das redes sociais virtuais

Dos 20 respondentes que afirmaram ter usado essa forma de agressão para causar danos à vítima, 30% apresentaram justificativas de linguagem eufemística, 5% por desumanização, e 15% por atribuição de culpa à vítima. A metade dos participantes justificou por meio de justificativas sem desengajamento (50%).

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de espalhar rumores de forma indireta através das redes sociais virtuais

Dos 183 participantes que responderam a pergunta referente a essa forma de agressão, 74.32% disseram não tê-la praticado, 8.74% não lembram e 16.94% revelaram já ter espalhado rumores de forma indireta.

Dos 31 respondentes que afirmaram ter usado essa forma de agressão para causar danos à vítima, 28 justificaram sua ação. Desses, 15 justificaram através de justificativas sem desengajamento moral (53.57%), e 13 através de mecanismos de desengajamento moral, sendo a linguagem eufemística (21.43%) o mecanismo mais utilizado para justificar a ação danosa.

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de exclusão social verbal direta nas redes sociais virtuais

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de exclusão social direta verbal através das redes sociais virtuais

Quanto a frequência de respostas sobre a forma de agressão social exclusão social verbal direta nas redes sociais virtuais, 72.13% dos participantes indicaram que não usou essa forma de agressão, 11.48% não lembram e 16.39% assumiram que já praticaram essa forma de agressão para causar danos às suas vítimas.

As justificativas apresentadas pelos participantes para cometer exclusão social direta verbal. Dos 30 respondentes, a maioria usou algum tipo de mecanismo de desengajamento moral, sendo a atribuição de culpa à vítima (46.67%) o mecanismo mais usado para justificar a ação prejudicial. Uma pequena parcela apresentou justificativas sem desengajamento moral (23.33%).

Frequência de respostas sobre a agressão social na forma de exclusão social verbal indireta nas redes sociais virtuais

Justificativas identificadas como explicação para a ocorrência de agressão social na forma de exclusão social verbal indireta através das redes sociais virtuais

Dos 182 respondentes, 65.38% não usaram essa forma de agressão, 12.09% não lembram e 22.53% já agrediram através dessa forma de agressão.

Observa-se que a maioria dos respondentes usou algum tipo de mecanismo de desengajamento moral, sendo a desumanização (29.27%) e a atribuição de culpa à vítima (29.27%) os mecanismos mais usados. Apenas 36.59% justificaram por meio de justificativas sem desengajamento moral.

Notou-se que as agressões sociais indiretas foram as que os participantes mais indicaram ter praticado. A forma de agressão social indireta mais usada foi a exclusão social não verbal, e a menos usada foi a manipulação de relacionamento.



No que se refere às justificativas identificadas como mecanismos de desengajamento moral, verificou-se que no geral o mecanismo mais usado foi a atribuição de culpa à vítima. As formas de agressão social mais justificadas pelos participantes através de mecanismos de desengajamento moral foram: exclusão social direta verbal, através do mecanismo de atribuição de culpa a vítima (46.67%) e manipulação indireta de relacionamento, através do mecanismo de deslocamento de responsabilidade (34.48%).

DISCUSSÃO

Como já discutido em sessão anterior, pesquisas sobre agressão social, conforme a organização proposta por Galen e Underwood (1997) aparentemente tem sido investigada somente na forma presencial ou face-a-face. Todavia, esse estudo ousou investigar as práticas dessas formas de agressão social nas redes sociais virtuais. Com isso deparamo-nos com outras formas de agressões virtuais entre pares que vem sendo estudada por pesquisadores de diversos países: o cyberbullying, que nada mais é segundo Patchin e Hinduja (2010) e Menesi (2012) do que um tipo de bullying social praticado por meio das novas tecnologias da comunicação e informação com o uso de internet com algumas características bem próprias.

Ao comparar os dois fenômenos, agressão social entre pares nas redes sociais virtuais e cyberbullying, percebeu-se



que existem muitas semelhanças, podendo, a agressão social entre pares nas redes sociais virtuais ser considerada uma das várias expressões de cyberbullying, com uma organização diferenciada, como já discutida anteriormente.

Ao explorar a problemática da agressão social nas redes sociais virtuais, verificouse neste trabalho que houve uma baixa frequência desse fenômeno, ou seja, poucos participantes admitiram já ter usado alguma forma de agressão social nas redes sociais virtuais. Esse resultado corrobora com a ideia de Olweus (2012) de que a agressão virtual entre pares em idade escolar, mais conhecida como cyberbullying, é um fenômeno de baixa frequência, que não aumentou acentuadamente ao longo do tempo e não criou “novas vítimas” e “autores”. Na verdade, os envolvidos em situações de cyberbullying geralmente são aqueles envolvidos em outras formas de bullying.

A baixa frequência de agressão social entre pares nas redes sociais virtuais também concorda com as conclusões de vários estudos realizados neste âmbito, já que na maioria destas investigações o número de vítimas é superior ao número de praticantes de agressões virtuais entre pares escolares (SMITH ET AL. 2008; HINDUJA; PATCHIN, 2009; LI, 2007).

De forma geral, foi possível observar que as formas indiretas de agressão social foram as mais praticadas entre os agressores nas redes sociais virtuais. Uma das principais características da agressão social indireta é que a identidade



do agressor não é revelada. Estes dados podem ser explicados pela literatura que aponta que a opção dos cybers agressores pelo anonimato pode ser compreendida a partir do efeito desinibição, que gera uma tendência a não responsabilização pelos seus atos, conferindo-lhes assim uma “falsa” sensação de liberdade proveniente da possibilidade de suas ações não serem punidas. Dessa forma os agressores virtuais podem agir de forma indireta porque isso lhes deixa mais seguros e confiantes na hora de atacar suas vítimas, e também porque através dessas situações eles experimentam uma dificuldade maior em conter seus impulsos online do que em situações sociais no espaço real (WILLARD, 2007; PALFREY; GASSER, 2011; DEMPSEY et al, 2011; AVILÉS (2012, apud TOGNETTA E BOZZA, 2012). As formas indiretas de agressão social foram as mais praticadas pelos participantes deste estudo nas redes sociais virtuais, sendo a exclusão social não verbal indireta e a exclusão social indireta verbal as indicadas com maior frequência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu investigar as formas de agressão social entre alunos do ensino médio que indicaram ter praticado tais agressões nas redes sociais virtuais, bem como os mecanismos de desengajamento moral usados para justificar cada forma de agressão social.



Os resultados deste trabalho indicaram a relevância do mesmo, uma vez que a agressão social da forma como está organizada, propõe outra forma de olhar e pensar sobre o fenômeno das agressões que ocorrem entre pares de alunos nas redes sociais virtuais. Não se trata de um fenômeno novo, mas a lógica em que ele se encontra organizado pode gerar discussões que podem ampliar o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema.

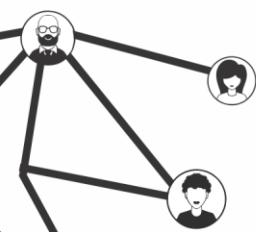
A pesquisa mostrou que a agressão social entre pares nas redes sociais virtuais, ainda que tenha indicado uma baixa expressividade, não pode ser ignorada. Entende-se que é papel dos educadores agirem de forma consciente em relação a esse fato. Desse modo, o conhecimento do que se passa entre os alunos em suas interações presenciais é importante, pois questões mal resolvidas no palco das interações face-a-face podem migrar para as redes sociais virtuais, podendo causar prejuízos irreversíveis. A partir dos resultados aqui encontrados é possível sugerir ações preventivas e interventivas que visem a melhoria da relação entre pares. Como sugere Olweus (2012), quando as escolas dirigem esforços para ações antibullying estão também aumentando as chances de reduzir, a já baixa prevalência de agressões virtuais entre pares, ou cyberbullying.

É válido destacar que esta pesquisa, sob nenhuma circunstância, visa esgotar a complexidade dos fenômenos em questão, nem tampouco abrange todas as dimensões que envolvem as agressões sociais que ocorrem nas redes sociais



virtuais e os mecanismos de desengajamentos morais como justificativas para a ação agressiva.

Uma consideração importante a ser feita se refere à análise dos mecanismos de desengajamento moral de acordo com as respostas qualitativas dos participantes. Muitas justificativas consideradas sem desengajamento moral por possuírem poucas informações, na verdade, foram pouco exploradas e, por isso, não se pode chegar a uma conclusão mais consistente sobre a presença de desengajamento moral.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. Violências nas escolas. Rio de Janeiro. FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em 10 nov. 2015.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.

AVILES, J.M O Cyberbullying. In:_____. (ORG). Bullying: Guia para educadores. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013, p. 213-254.

AVILES, J.M. Ciberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. Boletin de Psicología, n. 96, p. 79-96, 2009.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: A. Bandura; R. Azzi; S. Polydoro e cols. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

BANDURA, A. Desengajamento moral na perpetração de desumanidades. In: A. Bandura; R. Azzi; L.Tognetta (org). Desengajamento moral: Teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2015.

BANDURA, A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. Journal of Moral Education, 31, 101–119. 2002.

BANDURA, A. Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. 1991.

BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G. V., & PASTORELLI, C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374. 1996.

BERGER, C. LISBOA, C. (2009). **Violencia escolar:** estudos y posibilidades de intervención em Latinoamérica. Santiago: Editorial Universitária.

BJÖRKQVIST, K. Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, n. 30, p. 177-188, 1994.

BJÖRKQVIST, K; ÖSTERMAN, K; KAUKAINEN, A. The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. BJÖRKQVIST; P. NIEMELÄ (orgs.) *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press, p. 51-64, 1992.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p. 123-140, 2001.

CRICK, N. R, et al. Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development*, 67, 1003-1014, 1996.

CRICK, N. R; GROTPETER, J. K. Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, v. 66, p. 710-722, 1995.

DEMPSEY, A.G et al. Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychol Behav Soc Netw.* 2011; 14:297–302.

FITZPATRICK, S; BUSSEY, K. The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37, 177-192, 2011.

FRY, D. P; GABRIEL, A. H. Preface: The cultural construction of gender and aggression. *Sex Roles*, 30, 165-167, 1994. Disponível em: . Acesso em: 06 fev. 2016.

GALEN, B. R; UNDERWOOD, M. K. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, n. 33, p. 589–600, 1997.

LISBOA, C. S. M.; BRAGA, L.; EBERT, G. O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2, 59-71, 2009.

MARRIEL, L.C et al . Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cad. Pesqui. São Paulo*, v. 36, n. 127, p. 35-50, Apr. 2006. Disponível em: . Acesso em 12 Nov. 2015. <http://>

OLWEUS, D. Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-511, 1997.

OLWEUS, D. Invited Expert Discussion Paper Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European journal of developmental psychology*, Bergen, v.9, n. 5, p. 520–538, 2012.

OLWEUS, D. NORWAY. In P. K. Smith, Y. MORITA, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, p. 7–27. London: Routledge, (1999).

PALFREY, J; GASSER, U. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, p.352, 2011.

POLYDORO, S, J; AZZI, R.G. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: A. Bandura; R. Azzi; S. Polydoro e cols. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PRODÓCIMO, E; SILVA, R. G. C; MIGUEL, R. S; RECCO, K. V. Meninas também agredem? Estudo sobre agressão entre escolares. *Educação em Foco*, 15, 59-76, 2010.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. Metodologia de Pesquisa. (5. ed.). Porto Alegre: Penso 2013.

SMITH, P. K; MONKS, C. P. Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal Of Adolescent Medicine And Health*, 20(2), 101-112, 2008.

SPOSITO, M. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.87-104, 2001.

TOGNETTA, L.R.P; BOZZA, T. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si. *Nuances*, v. 23, n. 24, p. 164-180, 2012.

TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação, 2012, p. 176.

UNDERWOOD, M. K. Social Aggression Among Girls. The Guilford series on social and emotional development. Guilford Press, 2003.



UNDERWOOD, M. K., BERON, K. J., ROSEN, L. H. Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior*, 35(5), 357–375, 2009.

UNDERWOOD, M. K; PAQUETTE, J. A. Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242–266, 1999.

UNDERWOOD, M.K; GALEN, B.R.; PAQUETTE, J.A. Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: why can't we all just get along? *Social Development* 10: 248-266, 2001.

WENDT, G. W; LISBOA, C. S. M. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 22, n. 1, p. 39-54, abr. 2014.

WHITNEY, I; P. K. SMITH. "A survey of the nature and extent of bullying in primary and secondary schools." *Educational Research*, 35: 34-39, 1993.

WILLARD, N.E. *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign, Ill: Research Press, 2007. WILLIAMS, K. R.; GUERRA, N.G. Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, v. 41, 2007.

PARTE 02

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS BRASILEIROS

CAPÍTULO 19

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

FRANCISCO MIRIEL FRANKSON MOURA CASTRO
LUIΣ TÁVORA FURTADO RIBEIRO

BRASIL



INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: IMPLICAÇÕES DA AFETIVIDADE PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

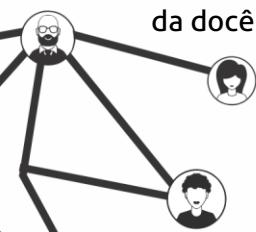
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro | Luís Távora
Furtado Ribeiro



“O ser humano se constitui numa trama de relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto das relações sociais nas quais vive, produz, consome e sobrevive. [...].” (LUCKESI, 1992, p. 110).

Os seres humanos, ao longo do tempo, estabeleceram relações interativas com os seus semelhantes, contexto que lhes permitiram e lhes possibilitam a troca, a apropriação e a propagação de vários conhecimentos e saberes, aspectos esses que são bastante relevantes para a vida em sociedade. Essa situação de aprendizagem é expressa de modo intencional e sistemático por meio dos processos de ensino e de aprendizagem, os quais se consolidam didaticamente na interação professor-aluno, que, dentre outros aspectos, é um cenário pedagógico de laboração e de explicitação da afetividade, categoria que também é importante para a apropriação de conhecimentos para a formação e o exercício da docência.

521





Com efeito, este texto estreia com as contribuições de Luckesi, citado acima, ao mostrar que o ser humano se constitui por intermédio de uma série de interações sociais, tendo como pressupostos os espaços e os contextos em que se desenvolvem tais relações. Ao partir dessa perspectiva, afirma-se que a escola não é um local somente de aquisições de conhecimentos científicos. Ela permite aos sujeitos a assimilação de outras experiências e apropriações que vão além da dimensão propedêutica, equalizadas nas relações educativas firmadas entre os sujeitos que a integram. Por via das interações sociais, as pessoas apreendem e reestruturam vários conhecimentos; e o espaço escolar se torna, por excelência, um ambiente onde estas interações ocorrem, especificamente envolvendo o professor.

Nestas relações, são gestados sentimentos relevantes para a formação das pessoas, como carinho, respeito, amizade e afeto, que se diferenciam ou se intensificam, dependendo do nível de consolidação da relação. Em destaque, cita-se que são os afetos que determinam o comportamento das pessoas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). É imprescindível a existência de afeto nas relações interpessoais em estudo, em virtude dos diferentes comportamentos que podem existir nesta relação, que em sua maioria favorecem situações propícias para o êxito dos processos de ensino e de aprendizagem. Frente a isso, ao longo deste texto objetiva-se compreender implicações da afetividade para a aprendizagem



da docência, tomando como ponto de análise a interação professor-aluno.

Esta investigação é de natureza qualitativa, foi pautada em estudo de caso e desenvolvida em uma escola pública municipal no Ceará (Brasil), tendo como sujeitos nove professores que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais receberam nomes fictícios no intuito de manter em sigilo a identidade deles. Os sujeitos responderam a um questionário e participaram de uma entrevista semiestruturada, ações relevantes que foram adotadas como procedimentos de coleta e de produção dos dados.

Assim, o texto está organizado em três subseções, a primeira objetiva discutir a temática interação com tessituras sobre a afetividade. Em seguida são apresentadas análises de dados sobre percepções dos professores pesquisados com o enfoque do estudo e, por último, consta a conclusão, que é seguida das referências que fundamentaram esse estudo.

INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: TESSITURAS COM A AFETIVIDADE

Historicamente, em meio à sociedade, percebe-se que em vários contextos, espaços e situações, as pessoas desenvolvem relações interpessoais, característica inerente à própria condição humana. Este atributo pauta-se, por exemplo, nas necessidades de afeto, carinho, companheirismo, atenção, proteção e subsistência, dimensões estas que marcam os



diversos agrupamentos humanos nas mais distintas sociedades ao longo dos anos. Geralmente, estes interagem em virtude da existência de laços familiares, sociais, de amizade e/ou profissionais, importantes para a vida pessoal e profissional de cada pessoa.



Ao partir disso, é de reconhecer a necessidade de desenvolver a reflexão de determinados aspectos formativos relacionados à aprendizagem específica do professor nesta relação, tomando como referência dimensões da afetividade para a docência. A interação provoca neste texto à análise crítica de alguns temas, como aprendizagem, aquisição de conhecimentos, constituição de saberes e mediação da aprendizagem. Identifica-se nestas discussões o fato de que a relação professor-aluno se mostra como campo de compartilhamento de conhecimentos, onde os dois sujeitos apreendem coletivamente, um ensinando ao outro por intermédio da ação comunicativa, como discute Boufleuer (2001).

No que tange à aprendizagem, ela ocorre ao longo de toda a sua vida em distintos contextos e espaços. Essa característica é inerente à espécie humana e permite que as pessoas estejam em constante modificação, em decorrência da frequente aquisição de conhecimentos, porque “a aprendizagem se produz nos mais variados contextos sejam em situações formais ou informais, de forma planejada ou espontânea. [...].” (NUNES; SILVEIRA, 2010, p. 11). Estas autoras complementam, ainda, exprimindo que:



Existem diversos tipos de aprendizagem, consubstanciadas na mais variadas atividades da vida humana. Algumas aprendizagens se dão desde os primeiros anos de vida e estão vinculadas ao cotidiano da pessoa como: sentar, andar, falar, identificar e pegar objetos, comer sozinha etc. Outras acontecem de forma sistemática em instituições próprias, como a escola. (*IBIDEM*, p. 11).

Tais características estendem-se para todos os sujeitos do âmbito social, isso não é voltado especificamente para a condição de aluno. Ao ensinar, o docente também aprende de forma instigante. Esse processo ocorre no cotidiano escolar, mediante o diálogo e nas interações, e se define essencialmente como atividade profissional interativa, o que caracteriza a docência. No que se refere a este debate, Farias (*et al.* 2008, p. 23) declara que "[...] é a partir da interação ativa com o meio natural e social que o homem aprende costumes, comportamentos, valores, desenvolvendo referenciais religiosos, éticos, políticos e culturais. [...]." Sendo assim, estes contextos interativos são deveras relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas, lhes possibilitando constituir-se como seres humanos e também aprender a viver e conviver em coletividade, mesmo diante da existência de contradições, conflitos e divergências, constituindo interativamente saberes. Esse processo é



estabelecido em diversas singularidades relevantes para a constituição inclusive da identidade docente, pois essa "[...] é uma forma de sentir a subjetividade como algo constituído pela posse de algumas qualidades. [...]." (SACRISTÁN, 2001, p. 43).



Além disso, a interação aparece nesse contexto como forma de expressão e de manifestação do compartilhamento de conhecimentos, que torna as pessoas mais humanas e sensíveis nesse processo de constituição também aprendizagem da docência. A interação se apresenta na escola como dimensão pedagógica de aprendizagens e "[...] como lugar em que, de forma intencional e planejada, as novas gerações recebem o aprendizado relativo à tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade." (BOUFLEUER, 2001, p. 23). Há que ser considerado que as pessoas constituem diversas relações interativas ao longo da sua vida. Desde a infância até a morte, elas interagem umas com as outras nos mais diversos espaços geográficos. Esta relação, por sua vez, ocorre desde a família e se estende até outros cenários, como, por exemplo, no trabalho, locais de lazer, centros religiosos, instituições de ensino, que predispõem as interações em análise neste texto.

Em adição, expõe-se também e com destaque a noção de que esta dimensão formativa advinda da interação contém singularidades para os seres humanos, porque "[...] o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades



modernas. [...]." (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 20). Em relação a isso, Farias (*et al.* 2008, p. 70-71) ressalta que:

Na condição de seres humanos, dia-a-dia renovamos nossos pressupostos e modos de ação, aprendendo com a vida, com as outras pessoas, com as múltiplas manifestações culturais, com o trabalho... Enfim, com a nossa própria história. Essa constatação nos incita a lembrar que o professor em aula todos os dias, com o mesmo grupo de alunos, não é o mesmo professor, assim como os alunos também não são os mesmos. Por isso, refletir sobre e para a prática cotidiana, tomando-a como ponto de partida e de chegada, é uma necessidade que se transforma em desafio constante a ser enfrentado nos processos formativos.

O professor desencadeia durante a sua vida múltiplas interações, e todas elas são relevantes para a constituição de sua identidade pessoal e profissional. Em relação a isso, Imbernón (2010, p. 73) expõe que "[...] é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano e grupal dos professores, no sentido de desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional." É fundamental, com isso, que estas interações pedagógicas sejam estendidas a todos os contextos do ambiente escolar, pois elas medeiam a aprendizagem não



somente dos alunos, mas do professor também, que é um sujeito mediador de aprendizagens por intermédio do ensino, que é interativo.

Esta discussão centra-se na relação professor-aluno, elegendo a afetividade como elemento significativo para o êxito da práxis de ensino e para a constituição da identidade docente, uma vez que a afetividade é “[...] parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 190). A compreensão das questões relacionadas às singularidades e a afetividade, envolvidas no exercício do magistério, necessitam ser abordadas quando se destina maior atenção para as relações interpessoais de professor com alunos, porque a ação educativa agrega o envolvimento afetivo (LUCKESI, 1992) e, ao mesmo tempo, possibilita que o docente conheça dimensões e dimensões do envolvimento e do desenvolvimento afetivo dos discentes (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 75), aspectos que são relevantes para a formação da prática pedagógica.

A afetividade, nesse contexto, “[...] se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...].” (IMBERNÓN, 2009, p. 15). Neste domínio, a afetividade embasa as relações, cria vínculos e proximidades entre as pessoas, algo que marca a história de cada uma e que se estende ao espaço escolar, servindo de fundamento para os processos de ensino e de



aprendizagem, considerando todos os aspectos e atividades do processo educativo. Afluindo a esta reflexão, Freire (1999, p. 161) argumenta que “[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. [...]”

Com efeito, a formação do professor passa por todos estes aspectos e tem uma dimensão formativa permanente, constituindo-se de elementos provenientes do campo científico e humano, em um frequente diálogo com a prática docente. Por isso, nota-se que “[...] a afetividade, em suas múltiplas manifestações, parece ser um dos tributos idiossincráticos da docência. [...]” (COSTA, 1995, p. 256-257). A afetividade, em geral, pode se integrar ao exercício do magistério, está presente na constituição dos vários saberes da docência, algo que adquire um caráter singular nos saberes experienciais, que se constituem nas relações interpessoais na escola. Em relação a isso, Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998, p. 322) complementam, exprimindo que “o processo de produção de significados e sentidos da prática cotidiana do professor é atravessado pela emoção. O caráter afetivo do saber docente manifesta-se quando o saber é invadido pela emoção.”

A relação interpessoal abordada neste texto é muito relevante para a formação de professores; ela, por sua vez, necessita de maiores reflexões, em decorrência de sua importância. Mediante esta relação é possível ensejar aos



docentes a possibilidade de repensarem suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, que se estruturem para cumprir sua função social, que é promover situações de concretização de aprendizagens, nota-se que, "[...] no mesmo patamar, o aluno, assim como o professor, não é um indivíduo unicamente cognitivo e a dimensão afetiva, social, cultural e política, também é de suma importância. [...]." (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007, p. 135).

Neste contexto, há mobilização de conhecimentos educativos, regulados e firmados por intermédio do exercício do magistério, que é dinâmico e se atrela também à constituição de saberes docentes da experiência. Por isso,

[...] aponta-se para a importância da compreensão de que esses saberes são construídos na interação social à medida que o sujeito vai iniciando a sua formação, com os conhecimentos referentes às áreas de ensino, à organização curricular, às experiências vividas como alunos e na sala de aula como professores, além da troca entre seus pares. Esse discernimento é essencial no desenvolvimento da aprendizagem do docente. (VEIGA, 2009, p. 140).

Do debate produzido neste texto pode-se concluir, portanto, que a relação entre docentes e discentes promove a constituição de saberes importantíssimos para a formação e trabalho dos primeiros. A relação professor-aluno constitui-se,



desse modo, como campo de múltiplas aprendizagens, que são mediadas pelo processo interativo com os discentes. Os alunos caracterizam-se como mediadores das aprendizagens dos docentes, em particular, no referente aos saberes experienciais, fator este que estimula e fortalece a formação contínua do professor. As aprendizagens no âmbito de interação ocorrem em vários espaços, contextos e situações. Inclusive nas ocasiões de conflito são mobilizados saberes docentes da experiência. Isso revela o quanto o trabalho interativo, dentre outros aspectos, é importante para a constituição de saberes profissionais e para a aprendizagem da docência.

Essas discussões evidenciam que os professores, ao longo do exercício do magistério, constituem saberes experienciais na interação desenvolvida com os alunos. Eles, com isso, são importantes para a formação e para o trabalho pedagógico. Dentre as aprendizagens ocorridas nesta relação, na perspectiva de Freire (1999), pode ser citado como paciente e atencioso com os discentes, respeitando as diferenças dos educandos e sabendo ouvi-los durante as aulas. O referido autor considera também que estes saberes são importantes para a constituição do ensino, que se relaciona diretamente com a aprendizagem, categorias inter-relacionadas. É importante considerar que neste debate que “[...] a educação constitui uma interação que precisa ser coordenada e que suas tarefas de ensino e de aprendizagem se relacionam, com a reprodução dos componentes simbólicos



do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a personalidade. [...]." (BOUFLEUER, 2001, p. 59).

Com efeito, à medida que o professor ensina, também aprende com alunos, e, nesse âmbito, a afetividade ocupa papel de destaque e centralidade inegável, desde que mobilizado com fins estritamente profissionais, ou seja, pedagógicos. O âmbito da prática pedagógica, além de ser foco de unidade teoria-prática, é também espaço de aprendizagens da docência. Concebe-se que há saberes docentes gestados neste *locus* e isso deve ser mais valorizado na promulgação e promoção das políticas públicas educacionais, principalmente quando se referem à formação de professores, seja inicial ou continuada. Assim, a subseção seguinte tem o propósito de promover análises de percepções de docentes sobre a interação professor-aluno, com destaque para aprendizagens da docência expressas pela afetividade.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORE SOBRE APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA NA INTERAÇÃO COM ALUNOS

Como exposto em subseções anteriores, este estudo remete a sua atenção, especificamente, para as interações ocorrentes em sala de aula entre professor e alunos, a fim de identificar aprendizagens da docência que são fruto desta relação. Então, de início, solicitou-se que os sujeitos



comentassem sobre o tema interação professor-aluno, com enfoque nos aspectos função para a escola, para a vida do aluno e para a prática pedagógica. Os nove (100%) sujeitos apontaram que a relação professor-aluno é sempre relevante para as instituições de ensino, contribui para que estas apresentem bom desempenho em suas atividades educativas e sucesso do trabalho. A função social da escola materializa-se no contexto das múltiplas interações pedagógicas instituídas em seu espaço físico, por meio das várias práticas curriculares, que também envolvem sentimentos e emoções.

A seguir, estão os relatos de quatro docentes sobre este enfoque: “[...] se houver uma interação do professor-aluno isso vai também contribuir de forma positiva para o andamento da escola.” (GEANE); “Para que uma escola ande bem é preciso que a relação entre professor e aluno esteja bem também [...]” (FERNANDA); “A relação professor-aluno é fundamental [...] dentro do ambiente escolar, do ambiente de sala de aula, tanto o educando possa aprender e o professor possa ensinar [...]” (ANTÔNIO); e “[...] a proporção que eu tenho essa relação saudável com os alunos essa relação vai repercutir também em todo o colégio, professor-aluno, aluno-funcionário, aluno-coordenador, aluno-diretor, vai repercutir também fora da sala de aula. [...]” (RUTH).

Além do citado, pode-se dizer que a relação professor-aluno, de acordo com os docentes, é imprescindível para a formação dos estudantes, dependendo de como se estabelece, seja afetuosa e/ou conflituosa, influenciará decisivamente



sobre o que é planejado para o contexto da sala de aula. A interação intervém diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica e acentua a importância dessa centralidade na formação dos discentes, confirmado, assim, o que asseveram Mahoney e Almeida (2004), citando Wallon, em que o refinamento das trocas afetivas permite que ao longo do desenvolvimento interativo se constituam outros modos de expressam. Ainda no concernente ao assunto, a professora Mary complementou exprimindo, que “a relação professor-aluno é necessária para que haja aprendizagem [...], pra que o aluno aprenda bem ele precisa de uma boa relação com o professor e o professor com o aluno [...]. Pra eu ver frutos do meu trabalho eu preciso ter uma boa relação com os meus alunos.”

Dentre os nove (100%) professores, quatro (44,44%) destacaram a necessidade de serem estabelecidas regras de convivência em sala de aula, para firmar o que poderá ser ou não realizado neste espaço por alunos e professores. Segundo os sujeitos, a relação com os discentes precisa ser dinâmica, ética, flexível, afetiva, compreensiva e dialógica, embasada também no estabelecimento de direitos e de deveres. Ao partir desse princípio, promovem-se, com sucesso, os objetivos do plano de ensino, uma vez que estes concretizam aprendizagens no âmbito da sala de aula, mediante a constituição de processos interativos com os discentes. Evidencia-se, então, que “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a



compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem." (FREIRE, 1999, p. 50-51).

As relações interpessoais circundam-se de sentimentos distintos, descobertas, aprendizagens e emoções mútuas, pontos presentes na docência. Em virtude dessa natureza, questionou-se os professores acerca de qual é a importância da afetividade na relação que estabelecem com os discentes. Dentre os nove sujeitos entrevistados, somente um (11,11%) não revelou ser necessária para a interação; já oito (88,88%) enfatizaram categoricamente que a afetividade exerce um papel de destaque na interação, servindo para integrar os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Tal pensamento encontra respaldo nas ideais de Costa, ao enfatizar que "[...] a afetividade, em suas múltiplas manifestações, parece ser um dos tributos idiossincráticos da docência. [...]." (1995, p. 256-257).

Entende-se que, sem a afetividade, é mais difícil a assimilação de conhecimentos. Esta é essencial para sua aquisição, porquanto possibilita que professores e alunos demonstrem uma convivência melhor, firmada na confiança e na troca de experiências de vida, respaldada em relações dialógicas que restringem os conflitos e fomentam os saberes experienciais, que são elaborados na prática pedagógica. Observam-se os relatos de três professores sobre a importância da afetividade: "[...] a afetividade faz com que o

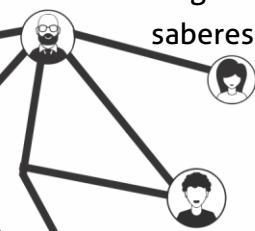


aluno confie no professor, faz com ele melhore, com que ele mude." (ANTÔNIO); "[...] através da afetividade a gente consegue muita coisa, [...] quando eu vejo aquele aluno que tem o comportamento mais agressivo, mais calado, eu procuro conversar aos poucos e tentar entender por que ele se comporta daquela forma [...]." (GEANE); e



É de suma importância à afetividade, porque aluno que não gosta de professor e professor que não gosta de aluno dificilmente a aprendizagem vai ocorrer, porque eu vou citar um exemplo, é muito ruim a gente ouvir até a voz de quem a gente não gosta, irrita ouvir a voz de quem a gente não gosta. (MARY).

Evidencia-se, nestas transcrições, o fato de que a afetividade exerce papel de destaque no âmbito da relação professor-aluno, pois, concordando com Haidt (2002), o afeto facilita as interações, aproximando os sujeitos envolvidos. Como identificado há pouco, contudo, podem existir situações de conflito em sala de aula, fruto de conversas paralelas e desordem, porém, isso não pode fragmentar essa relação. Pelo contrário, estes conflitos incitam a produção e a troca de conhecimentos, pois nem sempre as relações sociais são pacíficas e elas refletem atritos e conflitos, o que é natural no âmbito humano, uma vez que são seres dotados de singularidades e isso estimula a produção de conhecimentos e saberes docentes. As relações intersubjetivas são





caracterizadas também pelas divergências, o que traz múltiplas singularidades para esse cenário socioeducativo, firmado em inúmeras aprendizagens. A própria diferenciação de opiniões e de percepções é propícia a expressar conflitos e comunicações entre as pessoas, algo bastante singular no âmbito escolar, que se constitui como espaço de bastante heterogeneidade, como descreve Boufleuer (2001).

A professora Joana defende a ideia de que muitos alunos chegam à escola com bastante carência de afeto e considera-se relevante que o professor atente para este aspecto, porque "[...] é a falta de carinho, de amor, de afeto mesmo que elas têm em casa, e quando elas encontram isso no professor elas querem abraçar, aquilo ali a gente sabe que está faltando em casa e a gente quer completar, de certa forma, isso nelas." Discordando disso, o professor Israel falou:

[...] você tem a figura de um pai e de uma mãe quando você vem para cá, você é o orientador deles, você é o educador. Então, essa afetividade não pode também ser em substituição ao pai e a mãe, que aí já erra, pai é pai, mãe é mãe, você é o professor, mas você deve fazer ali um paralelo, um apoio. [...]. Quando a relação da afetividade não é no sentido do protecionismo, não é no sentido paternalista de querer ser o pai ou a mãe do menino aí o conhecimento se torna bom, porque ao mesmo tempo em que ele te tem como uma figura afetiva ele vê que não é o pai dele, é afetivo, mas não é



meu pai, é o orientador. É muito importante, porque justamente a afetividade está ligada a motivação.

É notória a existência de crianças que chegam à escola com singulares e carências sentimentais, representadas por várias necessidades, dentre as quais: ausência de afeto, carinho e de amor familiar. Chama-se atenção, todavia, para o fato de que o papel da escola não é substituir a ausência do que compete à família em termos de educação familiar, pelo contrário, a função da escola é centrada nos aspectos formativos da educação planejada, intencional e sistematizada. Para tanto, as relações afetivas estabelecidas neste contexto pautam-se em âmbitos pedagógicos e educativos, servindo para fomentar o trabalho pedagógico, desde a sua concepção ao seu desenvolvimento.

Assim, destinar educação de âmbito familiar aos professores é extraviar a função da escola e do que compete a estes trabalhadores, que assumem a responsabilidade pelo processo de ensino, atuando neste campo de forma profissional e não familiar. Os professores são profissionais do ensino, por isso, não devem nem podem suprir o que compete à família. Tardif e Lessard (2007) reforçam a ideia de que as relações instituídas entre professor e alunos são, antes de tudo, relações de trabalho, existem para esse fim.

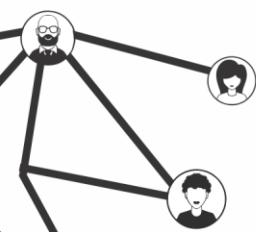
Foi questionado aos professores como o trabalho deles recebia influência das interações que realizavam com os alunos. Entre os nove, uma (11,11%) não quis responder a



esta questão e não apresentou justificativa para esse comportamento. Três (33,33%) destacaram, contudo, em suas falas, a perspectiva formativa desta relação para os alunos, sem citar explicitamente aspectos que pudessem relacionar ao trabalho ou à formação docente. Seus relatos demonstraram o que se evidencia na literatura sobre este tema, que em geral tem a atenção voltada para a aprendizagem do discente e não atenta para formação do professor. De outro modo, cinco (55,55) docentes expuseram que esta interação influencia diretamente o trabalho pedagógico, especificamente sobre a dinâmica e o desenvolvimento do planejamento de ensino. As aulas realizam-se com base no que é proposto nestas relações. Entre estes docentes, cita-se a seguir a fala de três, representando os demais:

[...] uma boa interação com os meus alunos modifica e muito o meu trabalho dentro da sala de aula e de forma positiva, eu não consigo explicar um conteúdo, explanar um conteúdo se tem dois, três alunos que eu percebo que eles não estão ali interagindo comigo [...]. (GEANE).

[...] quando tem esta interação entre aluno e professor as aulas são maravilhosas, o aluno aprende e o professor sai satisfeito, e você consegue dar sua aula, transmitir essa aprendizagem. [...] havendo essa interação eu me sinto capacitada para dar minha aula e se não houvesse essa interação com





certeza eu não conseguiria dar uma aula, principalmente aos alunos de hoje que são muito rebeldes e tem que haver essa interação, se não houver a aula não tem sentido. (ITINHA).



[...] muitas vezes você planeja uma aula para dar em cinquenta minutos e você não consegue chegar a metade devido essa interação, os alunos eles querem participar, eles falam muito, eles são bastante ativos e você realmente tem que dar um outro, [...] rumo aquela aula, [...] a gente aprende com os alunos constantemente [...]. (LUIZA).

A explicação de determinado conteúdo acontece com sucesso quando os alunos prestam atenção, participando e envolvidos com o que é abordado no ensino. Ao partir desse princípio, solicitou-se aos sujeitos que relatassem as mudanças associadas a estas interações que ocorreram no decorrer do exercício do magistério. Este momento da pesquisa trouxe contribuições para o alcance do objetivo geral deste estudo, uma vez que se identificaram aspectos mais peculiares da interação que agiram diretamente sobre a aprendizagem da docência dos professores entrevistados. Mesmo que divergentes em alguns aspectos, todos os sujeitos situaram mudanças na formação e na prática pedagógica, ocasionadas das interações com os alunos ao longo dos anos. Seis professoras (66,66%) destacaram suas dificuldades ao ingressarem no magistério, por não possuírem muito



conhecimento sobre o exercício da profissão, o que dificultava a realização de determinadas ações, como, por exemplo, realizar e manter os processos interativos com os alunos. O medo de ingressar na sala de aula limitava a realização de atividades, fruto da insegurança, ou ausência de articulação da teoria com a prática pedagógica, e limitações da formação inicial, o que não lhes permitia condição de oferecer todas as aprendizagens para o exercício do magistério.

De acordo com os relatos, somente após o exercício do magistério, as professoras compreenderam determinadas teorias vistas durante o curso de formação inicial. Havia desarticulação entre as categorias teoria e prática na licenciatura. Assim, as interações dos docentes com os discentes não eram tão intensas e consistentes no início da profissão, ocorriam de forma pontual e refletiam, de certo modo, o desconhecimento de sua importância para os processos de ensino e de aprendizado. Com o passar dos anos, descrevem que isso mudou, pois, atualmente, as interações são mais sólidas e têm maior singularidade no contexto da prática pedagógica, realizadas de forma mais sistemática, reflexiva e dialógica, revelando sua importância para o processo educativo intencional.

A professora Itinha disse que o exercício da profissão lhe trouxe conhecimentos sobre a prática pedagógica, fator importante para a sua formação contínua, pois destacou:

[...] Em vários momentos eu me pego pensando, procurando maneiras eu vou

541

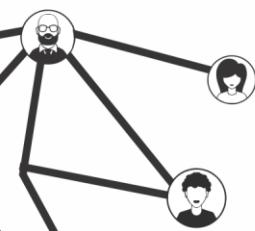


para aquele aluno com dificuldade, o que eu vou fazer, mesmo fora do meu momento da sala de aula, porque até assim pra professor não tem momento de fora de sala de aula, é toda hora, é todo momento você está preocupada com aquele aluno [...].



O ato de reflexão sobre a prática pedagógica é fator preponderante para a formação docente, pois contribui com o exercício profissional do professor, e leva este profissional a desenvolver metodologias para alimentar a aprendizagem dos alunos. Isso age diretamente na formação do professor, que passa a se identificar como responsável direto pela mediação da aquisição de conhecimentos dos discentes, processo situado como referência para aprendizagem da docência. Esse profissional é convidado a promover um ensino com vistas à formação plena dos seus alunos. Identificou-se a interação professor-aluno pelos sujeitos como elemento de destaque na transformação de suas respectivas formações, porque reconheceram que aprendem com os seus alunos e que estas aprendizagens refletem diretamente na constituição da prática pedagógica. As professoras Luísa e Fernanda assim falararam: "[...] a gente aprende com o aluno, não é só a gente que ensina, eles ensinam a gente também muitas coisas [...]." (FERNANDA); e

[...] hoje tanto o aluno aprende com o professor como o professor aprende e muito com os alunos, porque cada aluno





tem sua experiência de vida, por menor que seja, o aluno nunca chega na escola sem saber de nada, não é uma folha em branco, ele já vem com os riscos [...]. (LUÍSA).



Entende-se, do exposto, que os anos decorridos no magistério trouxeram experiências que os cursos de formação inicial não conseguiram nem proporcionaram, pela falta de condições, e tampouco se propuserem a isso. Assim, os discentes lhes possibilitaram várias aprendizagens, por intermédio de relações intersubjetivas, marcadas por múltiplas singularidades e pluralidades. As falas dos sujeitos, mesmo que em distinta intensidade, mostram reconhecimento e valorização das interações com os discentes, vistas como oportunas situações de aprendizagem para estes sujeitos. Estas análises confirmam, assim, que “a característica coletiva da elaboração do saber ‘em situação de interação social’ se completa noutra característica essencial: sua legitimação. [...]” (THERRIEN, 1997, p. 10).

Ao longo deste estudo percebeu-se que os professores reconheceram e confirmaram que aprendem continuamente com os seus alunos, com origem nas interações desenvolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem, fator este que integra e induz à formação contínua destes profissionais. O exercício do magistério contribuiu para fortalecer, ressignificar e promover a assimilação de conhecimentos vitais para a constituição da práxis pedagógica. O professor, ao desenvolver a interação com os alunos, permite que a



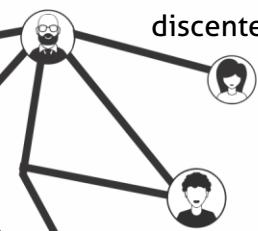
aprendizagem ocorra em via de mão dupla, propiciando, pela mediação pedagógica, a relação com os alunos como espaço de constituição e de aprendizagem da docência.

CONCLUSÃO



Os resultados da análise de dados, constituída por categoria, evidenciaram que o contexto da sala de aula é expresso por múltiplas aprendizagens para a profissão docente, tendo ponto de partida e de chegada a elaboração de saberes da experiência, os quais interagem com outros saberes da profissão. A afetividade assume, deste modo, centralidade nos mais diversos contextos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, fortalecendo pedagogicamente as interações entre docentes e discentes, aspecto que é significativo também para a formação contínua dos professores e para a aprendizagem da profissão.

As análises desencadeadas nos itens anteriores revelaram ainda que o professor aprende com os alunos a instituir o afeto nesta relação, de forma profissional, característica estendida também para a autoridade em sala de aula. Ao interagir com os alunos, o professor aprende que, em sala de aula, é necessário que ele rompa e contraponha as práticas autoritárias, antidemocráticas, impositivas. Para isso, ele pode se utilizar do diálogo, expresso como um saber experiencial constituído no âmbito das interações com os discentes.





Nas instituições de ensino ocorrem, de forma intensa e singular, várias interações intersubjetivas firmadas substancialmente na relação professor-aluno. Conforme fora abordado no item anterior, existem várias aprendizagens não somente para os alunos, mas também para os professores, no âmbito das relações interpessoais. Estas interações instigam e envolvem vários aspectos formativos, não somente para o contexto curricular, mas pessoal e integram aspectos relacionados à formação da pessoa, que contribuem significativamente para a constituição de saberes docentes e de conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos na relação. É sabido ainda que a interação professor-aluno instiga aprendizagens tanto para o docente como para o discente, expressas também em espaços conflitantes.

Entende-se, no entanto, que as relações no âmbito da sala de aula precisam ser compreendidas como singulares e reflexivas. Nem sempre se tem um espaço com a plena ausência de conflitos, principalmente porque se percebe que a própria condição dos seres humanos permite e incita a existência destes. Mesmo que o diálogo seja identificado como o ponto articulador da promoção de relações democráticas e pacíficas, entende-se que ele norteia todos os cenários e possibilidade de interatividade. Até mesmo nas divergências, há possibilidades de aprendizagem para os sujeitos envolvidos, tema que necessita de aprofundamento e maiores reflexões nos espaços das instituições de ensino e de pesquisa.



Acrescenta-se, ainda, que a aprendizagem da docência se configuram em diferentes espaços e contextos, desde a sua fase da formação inicial, mas que no âmbito da sala de aula, em cenário de interação com os alunos, os professores desenvolvem aprendizagens de ordem pessoal e afetivas que têm papel de destaque na formação e exercício da profissão. Essas aprendizagens se expressam pela produção de saberes da experiência que dialogam com outros conhecimentos profissionais da docência, fruto da formação inicial e continuada de professores, os quais têm destaque na formação e no exercício da docência. Assim, por intermédio das relações interpessoais, que são situadas em contextos afetivos, aspectos do trabalho pedagógico são reconfigurados e refletidos, transformados e fortalecidos, como, por exemplo, a própria organização da prática pedagógica e das relações estabelecidas com os discentes em situação formativa.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T.. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 368 p.

BOUFLEUER, J. P.. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 112 p.

COSTA, M. C. V.. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995. 280 p.

FARIAS, I. M. S. de. [et al]. **Didática e docência: aprendendo a profissão.** Fortaleza: Realce Editora e Indústria Ltda, 2008. 154 p.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

HAIDT, R. C. C.. **Curso de Didática Geral.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 327 p.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A.. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor (a) pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. 335 p. (Coleção Leituras do Brasil)

IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p. (Tradução Juliana dos Santos Padilha).

_____. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77).

LUCKESI, C. C.. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. 183 p. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004. 148p.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. do N.. **Psicologia da aprendizagem**. Fortaleza: RDS, 2010. 102 p.

SACRISTÁN, J. G.. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 128 p.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como uma profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 312 p. (Tradução de João Batista Kreuch).

THERRIEN, J.. "A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber docente". In: **Revista Educação em Debate**. nº33. Fortaleza: UFC, 1997b. p.5-10. Disponível em: <http://www.jacquestherrien.com.br/>. Acesso em: 15 out. 2011.

THERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F.. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P.. et al. **Formação e Práticas Docente**. Fortaleza: EdUECE, 2007. 336 p. (p.121-138).

VEIGA, I. P. A.. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009. 95 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



SOBRE OS AUTORES

FAUSTON NEGREIROS

Psicólogo, Doutor em Educação/UFC. Professor da Universidade Federal do Piauí/UFPI, Brasil, do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e em Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicinalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

JORGE RIO CARDOSO

Natural de Lisboa e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de Aveiro (2010). Mestre em Gestão e Políticas Públicas pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade Nova de Lisboa (1999) e Licenciado em Economia pela Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa (1983). É professor universitário no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (desde de 1990) e técnico superior do Banco de Portugal (desde 1985). É comentador de vários canais de televisão. Faz parte do Clube do Livro SIC. Desde 2008,



abraçou a causa do combate ao insucesso escolar tendo percorrido centenas de escolas do país. Premiado a nível mundial pelo Lions Internacional, em 2015, com o Prémio Empreendedorismo pelo seu trabalho no campo da Educação. Recebeu, em 2017, o Prémio Cultura atribuído pela Royal Awards Portugal. Em 2018 foi agraciado com o prémio Educação do PIGO. *E-mail: jcardoso@iscsp.ulisboa.pt; E-mail de contacto: jriocardoso@gmail.com.*



ANA AMÁBILE GABRIELLE RODRIGUES LEITE

Psicóloga, com atuação na Clínica Infantil. Especialista em Saúde Mental. Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí/UFPI.

E-mail: anaamabilegabrielle@gmail.com

BRENO DE OLIVEIRA FERREIRA

Psicólogo pela Universidade Estadual do Piauí, especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão, mestre em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Piauí e atualmente é doutorando em Saúde Coletiva pela Fundação Oswaldo Cruz.

CÉLIA BELIM

Doutora em Ciências Sociais na especialidade em Ciências da Comunicação (2016), mestre em Ciência Política (2008) e licenciada em Comunicação Social (2000). Já desempenhou funções nos diversos sub-campos da Comunicação, como



jornalismo, comunicação organizacional e assessoria mediática. Atualmente, é professora auxiliar no ISCSP (Universidade de Lisboa), exercendo funções de docência desde 2001. Tem publicado e participado em conferências, nacionais e internacionais, sobre os seus focos de interesse que são, sobretudo: representação mediática, imagem e comunicação políticas, agenda mediática, política e pública, semiologia, literacia visual.

E-mail: cbelim@iscsp.ulisboa.pt.

E-mail de contacto: celiabelim@gmail.com

CRISTINA VALENTE

Psicóloga e autora de obras destinadas a pais e professores. É representante do INEXH na Europa (Instituto Nacional de Excelência Humana). Formou-se em PNL, coaching e hipnose clínica pelo mesmo Instituto (São Paulo, Brasil) e realiza treinos e formações em Liderança para adolescentes, pais e professores.

E-mail de contacto: cristina@treinodl.com

DOLORES GALINDO

Psicóloga. Doutora em Psicologia Social pela PUCSP. Prof. Adjunto IV da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia Contemporânea da UFMT.

E-mail: dolorescristinagomesgalindo@gmail.com



ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Doutor e mestre em Educação (UFC), Especialista em Ensino de Literatura Brasileira (UECE) e em Gestão Escolar (UFC), Graduado em Letras (UFC) e em Pedagogia (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

E-mail: elcimar@unilab.edu.br



FERNANDA CRISTINE DOS SANTOS BENGIO

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2011). Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGP/UFPA.

Email: fernandabengio@ymail.com

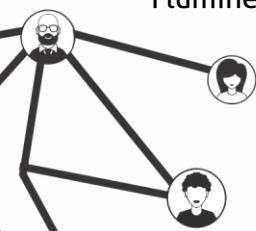
FERNANDO HUMBERTO SERRA

É licenciado em Política Social e mestre em Sociologia pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP); é doutorado em Educação, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. É Professor Associado no ISCSP e aí coordena a área científico-pedagógica de Serviço Social e Política Social.

E-mail: fserra@iscsp.ulisboa

FLÁVIA CRISTINA SILVEIRA LEMOS

Psicóloga. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Prof. Adjunto IV da Universidade Federal do





Pará – UFPA. Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPA. flaviacslemos@gmail.com

FRANCISCO MIRTEL FRANKSON MOURA CASTRO



Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do setor de Metodologia e Pesquisa em Educação. Está realizado Estágio Pós-Doutoral em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha de Pesquisa Educação, Currículo e Ensino. Doutor em Educação pela UECE. E-mail: mirtiel_frankson@yahoo.com.br

HELENA ÁGUEDA MARUJO

É doutorada em Psicologia pela Universidade de Lisboa. É Professora no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, onde exerce os cargo de Coordenadora da Cátedra UNESCO em Educação para a Paz Global Sustentável, de Coordenadora-Adjunta de Unidade de Gestão de Recursos Humanos, e de Coordenadora Executiva da Pós-graduação em Psicologia Positiva Aplicada e da Pós-graduação em Educação para a Paz Global Sustentável. É investigadora do Centro de Administração e Políticas Públicas.

HERCULANO RICARDO CAMPOS

Psicólogo (UFRN); Doutor em Educação (UFRN); Pós-Doutor em Psicologia (UEM). Professor e pesquisador no Departamento e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Coordenador do



GT/CNPq: Núcleo de Estudos em Psicologia Histórico-Cultural.
E-mail: herculanorcamps@gmail.com

HERMANO CARMO



Diplomado em Administração Ultramarina, licenciado em Ciências Sociais e Políticas, Mestre em Ciência Política, Doutor em Ciências da Educação e Agregado em Política e Ação Social. Professor Catedrático e investigador do Centro de Administração e Políticas Públicas (CAPP) no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-UL) e Professor. Catedrático Convidado e colaborador da Universidade Aberta. Áreas de interesse: educação a distância, educação para a cidadania, exclusão e inclusão social, intervenção social, governação integrada, estudos sobre a Paz e sobre a geração grisalha.

IARA SARAIVA MARTINS

Mestre em Educação Brasileira pelo PPGB (UFC). Possui graduação em Pedagogia (UFC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e nas relações entre Trabalho, Estado e transformações capitalistas. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

E-mail: saraiva.iara@ifce.edu.br



LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (1999). Doutor em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFPA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGP/UFPA. lpassarinho28@gmail.com

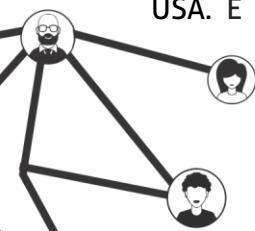


LUDGLEYDSON FERNANDES DE ARAÚJO

Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Stricto Sensu) da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidad de Granada (Espanha) com período sanduíche na Università di Bologna (Itália), Mestre em Psicologia e Saúde pela Universidade de Granada (Espanha), Mestre em Psicologia Social e Especialista em Gerontologia pela UFPB (João Pessoa-PB). Bolsista de Produtividade PQ-2 em pesquisa pelo CNPq. Coordenador do GT Relações Intergrupais: exclusão social e preconceito da ANPEPP. Tem pautado sua atuação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão principalmente nos seguintes temas: Psicologia Social, Psicologia do Envelhecimento e Psicogerontologia, Idosos LGBT, Aspectos Psicossociais das Drogas e Aspectos Psicológicos da Prevenção ao HIV/AIDS. E-mail: ludgleydson@yahoo.com.br

LUIS MIGUEL NETO

É doutorado em Educação pela Universidade de *Massachusetts*, USA. É investigador do Centro de Administração e Políticas





Publicas (CAPP) e Professor no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, onde exerce o cargo de Secretário da Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos e de Coordenador Científico da Pós-graduação em Psicologia Positiva Aplicada.



LUÍS TÁVORA FURTADO RIBEIRO

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), atuando na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado em Educação). Concluiu Estágio Pós-Doutoral na École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS). Doutor em Sociologia pela UFC. E-mail: luistavora@uol.com.br

MARIA CLEIDE DA SILVA RIBEIRO LEITE

Doutoranda e Mestre em Educação (UECE), Especialista em Gestão Escolar (UECE),
Pedagoga (UECE), graduada em Letras (UMESP). Professora de Currículo e Estudos Aplicados ao Ensino e Aprendizagem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte.
E-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

MARIANNE CÉSAR GOMES

Psicóloga pela Universidade Federal do Piauí, durante a qual foi membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa



Escolar (Psiqued), desenvolvendo estudos com a temática sobre sucesso acadêmico.

E-mail: mariannecesargomes@gmail.com

MATHEUS BARBOSA DA ROCHA



Psicólogo pela Universidade Federal do Piauí, especialista em Saúde Mental pela Faculdade Latino-Americana de Educação e atualmente mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí.

PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra e doutora em Educação pela mesma universidade. Pós- Doutora em História da Educação junto à Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa. Professora Associada- FACED-UFC. Desenvolve pesquisas sobre: Família, Sexualidade e Educação.

E-mail: profa.patriciaholanda@gmail.com

PATRÍCIA L. M. SARMENTO

É licenciada em Psicologia, pela Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (UL); pós-graduada em Intervenção Psicossocial com Crianças e Famílias, IEC-Universidade do Minho; pós-graduada em Psicologia Positiva Aplicada, CAPP/ISCSP – UL. É mestre em Sociedade, Risco e Saúde, pelo CAPP/ISCSP- UL. E-mail: patriciacls@gmail.com



REGIANE RODRIGUES ARAÚJO

Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará-UECE e mestra em Educação pela mesma universidade. Doutoranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará- UFC. Desenvolve pesquisas na área de Educação Estética e Formação de Professores. E-mail: regianearaujjo@hotmail.com



TERESA PAULA MARQUES

É doutora em psicologia, na especialidade de Psicologia da Educação (2018), mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica (2003) e licenciada em Psicologia Clínica (1992). Exerce psicologia numa escola de ensino profissional, a nível de clínica privada, é docente convidada na Escola Superior de Saúde da Cruz Vermelha Portuguesa, autora de seis livros sobre psicologia infantil e presença frequente em programas de televisão. E-mail : marques.teresapaula@gmail.com

THAISA DA SILVA FONSECA

Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (2018). Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual do Piauí (2016). Psicóloga Escolar e Educacional. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia Educacional e Queixa Escolar (PSIQUED), do Grupo de Pesquisa Psicologia e Processos Educativos (PSIPED). Associada a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).



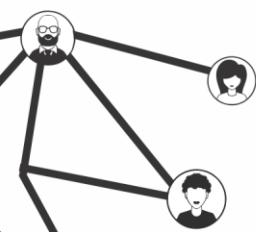
VÂNIA APARECIDA CALADO

Psicóloga. Professora do curso de Psicologia da Universidade Potiguar. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

E-mail: vaniacaladopsi@gmail.com

VÂNIA BELIZ

Psicóloga Clínica e da Saúde, Mestre em Sexologia, Doutoranda em Estudos da Criança na especialidade de Saúde Infantil pela Universidade do Minho. Autora do livro “*Chamar as coisas pelos nomes: Como e quando falar de sexualidade?*” (Arena, 2018), e co autora do livro “*A viagem de Peludim: Quem sou? De onde Vim e como Nasci?*” (Marcador, 2016): belizsexologia@gmail.com





Agradecemos
a leitura



PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

CONEXÕES BRASIL | PORTUGAL

De tudo isto – e de muito mais – se fala neste livro *Psicologia e Educação: Conexões Brasil|Portugal*, coordenado por Fauston Negreiros e Jorge Rio Cardoso. São dezanove capítulos, escritos por autores dos dois lados do Atlântico, unidos por esta língua de onde se vê o mar, como disse Vergílio Ferreira em 1991. É uma colectânea de diálogos.

Desde logo, diálogos entre diversos temas, revelando a importância dos trabalhos de investigação que se realizam sobre as políticas de educação, a paz e a cidadania, os professores e os estudantes, o digital e as neurociências, a inclusão e o sucesso académico ou as dimensões emocionais e as interacções professor-aluno. Apesar de não haver, intencionalmente, uma temática agregadora, a leitura de cada capítulo é enriquecida pelos outros capítulos, revelando a necessidade de uma cultura educativa ampla, e diversificada, para compreender as grandes questões que hoje se colocam aos educadores, aos pais e à sociedade.

Depois, diálogos entre duas áreas centrais, a Psicologia e a Educação. Esta ligação foi decisiva em grande parte do século XX, sobretudo na sequência dos trabalhos de Jean Piaget. Durante várias décadas a educação foi pensada como uma “aplicação” dos conhecimentos científicos da psicologia. Hoje, esta aspiração passou para as neurociências, que pretendem estabelecer os princípios a ser aplicados no trabalho educativo. Mas estas relações de sentido único não fazem sentido. O que importa, mesmo, é a capacidade de dialogar entre áreas, entre abordagens distintas, gesto de que este livro é uma excelente ilustração.

Finalmente, diálogos entre dois países que partilham o mesmo mar, isto é, a mesma língua. A cooperação académica tem sido muito intensa nos últimos 25/30 anos, contribuindo para reforçar as comunidades científicas dos dois países e, ao mesmo tempo, para afirmar a língua portuguesa como língua de ciência. Agora, estas ligações têm de dar origem a estruturas mais sólidas de cooperação entre as nossas universidades, construindo graus conjuntos e responsabilidades partilhadas, caminhando na direcção de um verdadeiro espaço luso-brasileiro (e alargado aos outros países de língua portuguesa) do ensino superior e da ciência.

[...] Sim, porque a vida é tensão, actividade, movimento... e, acima de tudo, movimento de pensar, enfrentando o desconhecido que aí vem e combatendo a fragmentação que nos separa. É para isso que precisamos de pensar a educação no nosso tempo, como se faz nesta colectânea de conexões entre o Brasil e Portugal.

António Sampaio da Nóbrega
Universidade de Lisboa