

REVISTA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
EDIÇÃO N. 58
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2025

SUMÁRIO

EDITORIAL

Algumas considerações sobre a (des)intoxicação digital: à guisa de editorial	1
Roberta Jung Marcon; https://orcid.org/0009-0007-3332-9434	
Rafael Marcon Krainovic; https://orcid.org/0009-0007-8501-0492	
Luciana Szymanski; https://orcid.org/0000-0002-1863-025X	
DOI: https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p1-3	

ARTIGOS

Como foi ser aluno cego na escola?: trajetórias escolares de piauienses	4
Geovane de Sousa Oliveira Filho; https://orcid.org/0000-0001-5938-6487	
Fauston Negreiros; https://orcid.org/0000-0003-2046-8463	
<i>How was being a blind student at school? trajectories of schoolization of piauienses</i>	
<i>¿Cómo era ser estudiante ciego en la escuela?: trayectorias escolares de piauienses</i>	
DOI: https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p4-13	

Medicação e adoecimento docente	14
Jerto Cardoso da Silva; https://orcid.org/0000-0003-4798-3756	
Luiza Tamara de Almeida Leal; https://orcid.org/0000-0001-9846-7175	
Cleimar Luis dos Santos; https://orcid.org/0000-0002-5255-9063	
Stefanie Schmidt; https://orcid.org/0000-0002-1309-2624	
<i>Teacher medication and illness</i>	
<i>Medicamentos y enfermedades del profesor</i>	
DOI: https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p14-25	

Lembrar para aprender: a evocação de memórias enquanto uma estratégia de aprendizagem	26
Antonio Jaeger; https://orcid.org/	
<i>Recall to retain: the practice of retrieval as a learning strategy</i>	
<i>Recordar para aprender: la evocación de los recuerdos como estrategia de aprendizaje</i>	
DOI: https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p26-36	

**Observando bullying na escola:
discussões em grupos focais com adolescentes**

37

Claudio Romualdo; <https://orcid.org/0000-0002-1611-3195>
Wanderlei Abadio de Oliveira; <https://orcid.org/0000-0002-3146-8197>
André Luiz Monezi Andrade; <https://orcid.org/0000-0003-0111-8935>
Diene Monique Carlos; <https://orcid.org/0000-0002-4950-7350>
Livia Neves Masson; <https://orcid.org/0000-0003-0987-7901>
Marta Angélica Iossi Silva; <https://orcid.org/0000-0002-9967-8158>

Observing bullying at school: focus group discussions with adolescents

Observar el acoso escolar: discusión en grupos focales con adolescentes

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p37-47>

**Psicanálise Winnicottiana e Educação Sexual:
uma abordagem integrativa à experiência humana**

48

João Paulo Zerbinati; <https://orcid.org/0000-0001-6829-8358>
Reinaldo Furlan; <https://orcid.org/0000-0003-2117-3886>

Winnicottian Psychoanalysis and Sexual Education:

An Integrative Approach to Human Experience

Psicoanálisis Winnicottiano y Educación Sexual:

un enfoque integrador hacia la experiencia humana

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p48-59>

**Prática Educativa no CREAS Rural:
Um Estudo Fenomenológico Social**

60

Aline Almeida Lima; <https://orcid.org/0000-0002-4982-7274>

Nilma Margarida de Castro Crusoé; <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

Educational Practice in Rural CREAS: A Social Phenomenological Study

Práctica Educativa en CREAS Rurales: Un Estudio Fenomenológico Social

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p60-69>

Mulheres Intelectuais e as Práticas Psicológicas no SOSP em Minas Gerais

70

Deolinda Armani Turci; <https://orcid.org/0000-0003-1820-2092>

Ana Maria Jacó-Vilela; <https://orcid.org/0000-0002-0728-8700>

Intellectual Women and Psychological Practices at SOSP in Minas Gerais

Mujeres Intelectuales y Prácticas Psicológicas en la SOSP de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p70-79>

**Fazer Crítica a “Pés Descalços”:
Aproximações entre Psicologia Escolar e Paulo Freire**

80

Roniel Sousa Damasceno; <https://orcid.org/0000-0002-8003-0116>

Fauston Negreiros; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Making the Critique with “Barefoot”: Approximations between School Psychology and Paulo Freire

Hacer Crítica a “Pies Descalzos”: Enfoques entre la Psicología Escolar y Paulo Freire

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p80-89>

**“Bonde das Debochadas”:
a importância da representatividade negra
a partir da dialética singular-particular-universal**

90

Luciana Ferreira Silva; <https://orcid.org/0009-0007-4663-7241>

Cinara Brito de Oliveira; <https://orcid.org/0009-0004-9397-4302>

Lauane de Sousa Cruz; <https://orcid.org/0009-0001-7340-7210>

“Bonde das Debochadas”: the importance of black representation from the singular-particular-universal dialectic

“Bonde das Debochadas”: la importancia de la representación negra desde la dialéctica singular-particular-universal

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p90-99>

**Lei 13.935/2019: Ações dos Conselhos
de Psicologia da Região Centro-Oeste**

100

Leila Kalinny Gomes de Souza; <https://orcid.org/0000-0002-4962-2535>

Marcelo Silva de Souza Ribeiro; <https://orcid.org/0000-0003-1196-7383>

Law 13.935/2019: Actions of the Psychology Councils of the Midwest Region

Ley 13.935/2019: Acciones de los Consejos de Psicología en la Región Centro-Oeste

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p100-111>

**Revisão Sistemática: Conceituação, Classificação
e Possíveis DIRECIONAMENTOS para a sua Condução**

112

Daniele de Lima Kramm; <https://orcid.org/0000-0001-5542-3084>

Sergio Vasconcelos de Luna; <https://orcid.org/0000-0002-3162-8859>

Systematic Review: Conceptualization, Classification, and Possible Directions for Its Conduct

Revisión Sistemática: Conceptualización, Clasificación y Posibles Direcciones para su Conducción

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p112-126>

**Adaptação e Validação do Questionário Teachers’ Conceptions
Of Assessment (TCoA-III)**

127

Karine Votikoske Roncete; <https://orcid.org/0000-0001-8263-2076>

Daniel Abud Seabra Matos; <https://orcid.org/0000-0001-7955-4302>

Erica Castilho Rodrigues; <https://orcid.org/0000-0002-3305-7228>

Adaptation and Validation of The Teachers’ Conceptions of Assessment (TCoA-III) Questionnaire

Adaptación y Validación Del Inventory Teachers’ Conceptions of Assessment (TCoA-III)

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p127-139>

COMPARTILHANDO

Entrevista com Manuel Luis de La Mata Benitez

140

Ana Bárbara Joaquim Mendonça; <https://orcid.org/0000-0001-5921-380X>

Bárbara Maria Costa Silva; <https://orcid.org/0000-0002-6406-6856>

Flávia da Silva Ferreira Asbahr; <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>

Interview with Manuel Luis de La Mata Benitez

Entrevista con Manuel Luis de La Mata Benitez

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p140-153>

Laurinda Ramalho de Almeida; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Maria do Carmo Guedes; <https://orcid.org/0000-0003-4062-3694>

Melania Moroz; <https://orcid.org/0000-0002-8579-0106>

Eveline Bouteiller; <https://orcid.org/0009-0002-3294-4092>

DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2025i58p154-164>

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A (DES) INTOXICAÇÃO DIGITAL: À GUIA DE EDITORIAL

Roberta Jung Marcon¹; <https://orcid.org/0009-0007-3332-9434>

Rafael Marcon Krainovic²; <https://orcid.org/0009-0007-8501-0492>

Luciana Szymanski³; <https://orcid.org/0000-0002-1863-025X>

A cultura digital e os desafios que ela impõe à educação contemporânea, tanto dentro quanto fora dos muros da escola, têm gerado muitos debates sobre os impactos cognitivos, afetivo-emocionais e existenciais da hiperconectividade e a necessidade da adoção de políticas públicas amplas e mais incisivas para discutir o acesso e a qualidade do uso de aparelhos eletrônicos na infância e na adolescência. Não se trata apenas de controle, mas do estabelecimento de programas que problematizem o uso dessas tecnologias e estabeleçam estratégias para o enfrentamento dos efeitos deletérios por ele provocado e, sobretudo, que busquem alternativas de atividades que incrementem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de educandos.

Sociedades Brasileiras de Psicologia e de Educação, de Pediatria, de Psiquiatria e de outras áreas do conhecimento têm se posicionado sobre os alarmantes números do tempo de conectividade e de uso de *smartphones* por crianças e adolescentes e muitas de suas trágicas consequências, como o aumento expressivo de casos de ansiedade, depressão, déficit de atenção, irritabilidade, isolamento social, além do acesso a conteúdos relacionados a fatores de risco de várias ordens, como incentivo à automutilação, suicídio e ataques a grupos específicos; a propagação de ideias e incentivo a práticas de ódio e a exposição a aplicativos e os ditos influenciadores muitas vezes diretamente envolvidos com práticas criminosas. Acrescenta-se a isso o impacto sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, social e, mediando todos esses fatores, a linguagem.

Esse debate levou à aprovação da Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização,

por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, e no Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025, que regulamenta a Lei nº 15.100, para tratar da proibição do uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou o intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica.

Na perspectiva pedagógica, o fato de crianças e adolescentes possuírem celulares de última geração com amplo acesso a *sites*, vídeos, jogos e redes sociais, com alguma restrição de seus familiares e/ou responsáveis, traz para o contexto escolar preocupações bastante significativas, uma vez que, no mundo contemporâneo, os processos educativos têm sido atravessados de modos distintos e pelo fenômeno cultural da hiperconexão.

Os conflitos que ocorrem no ambiente escolar muitas vezes têm como disparador ofensas racistas, machistas, misóginas, LGBTfóbicas, xenófobas e de classe social produzidas, veiculadas e propagadas pelas redes sociais. Mas a mera proibição do uso dos aparelhos não basta, pois o problema não se restringe às relações que se dão durante o tempo que o educando passa na escola. A escola está no mundo e este adentra seu espaço, assim como as relações escolares transcendem seus muros, especialmente durante a adolescência.

Esses discursos de ódio, amplificados pela lógica algorítmica das plataformas e pela ausência de mediação crítica, invadem o cotidiano escolar e impactam profundamente as relações interpessoais, o clima institucional, os processos de aprendizagem e afetam o desenvolvimento integral e pleno dos educandos.

¹ Mestre em Educação pela PUC-RS, doutoranda em psicologia da Educação pela PUC-SP, coordenadora do EF2 e vice-diretora do Colégio São Domingos; roberta@sdomingos.com.br

² Graduando em Ciências Sociais pela PUC-SP; rafakmarcon@gmail.com

³ Docente do Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação - Psicologia da Educação da PUC-SP; lucianaszymanski@gmail.com

Diante disso, é fundamental que a escola se positione como espaço de enfrentamento às violências simbólicas e promova práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a diversidade e a construção de uma cultura de respeito, dentro e fora do ambiente digital, dentro e fora da escola.

Para entendermos melhor essa complexa questão, podemos começar nos questionando por qual motivo os jovens de hoje necessitam usar o celular dentro das salas de aulas? Por que temos hoje, como uma necessidade histórica de nosso tempo, falar sobre a liberação ou a proibição, o uso e o mau uso dos aparelhos celulares dentro do ambiente escolar? No mundo atual, as fronteiras se tornam cada vez mais nebulosas, as noções de tempo e espaço já não são mais as mesmas, as formas de produção e reprodução da vida material e simbólica em âmbito individual e coletivo, entre adultos e crianças, em espaços de aprendizado e de trabalho, já não são mais as mesmas. Marx e Engels afirmaram, no século XIX, que "tudo o que é sólido se desmancha no ar", ou seja, aquilo que antes tomávamos como real e certo em nosso imaginário — e que orientava nossa vida cotidiana — se desfaz. Interessante pensar que um dos modos de repercussão global e hegemônica das novas formas de governança mundial se dá a partir da atomização do indivíduo e da difusão sem limites de informações e de determinados conteúdos, nem sempre pautados na realidade e, muitas vezes, deliberadamente adulterados.

A atomização do indivíduo pode ser vista como tecnologia de reprodução de uma ideologia da atual gestão da vida e da economia privatizante: o neoliberalismo. Aqui podemos retomar a noção de ideologia, em Raymond Williams, que reinterpreta as ideias marxistas sob a perspectiva cultural, entendendo-a como um sistema de significados e valores que expressa interesses de classe específicos. Os aparelhos celulares são, hoje, um dos mais efetivos meios que a ideologia dominante ganha materialidade, impulsionada pela dinamização da difusão e da transmissão de informações e conteúdos supostamente livres e não verificados. O aparelho celular torna-se o instrumento ideal para a execução desse ideário, que fomenta a individualização extrema, o isolamento, o estranhamento do outro, o ódio, a intolerância, o medo, a insegurança e a reprodução de práticas violentas — manifestações estas tensionadas pela ideologia que sustenta uma estrutura

econômica pautada na competitividade extrema e na luta pela sobrevivência e pelo sucesso adentro da lógica capitalista.

Este processo produz, concomitantemente, a falta de contato e aprendizagens provenientes da interação social e coletiva e, sobretudo, da base de conhecimento historicamente acumulado; do cuidado mútuo em prol do bem-estar coletivo e, cada vez mais, a dificuldade de promover o cuidado e o autocuidado. Hoje nos vemos todos, não apenas as crianças, mas principalmente elas, dependentes deste aparelho, bombardeados com informações e conteúdos enviados, críticos, de fácil repercussão e de "digestão" automática, sem embasamento histórico ou científico, sem regulamentação e de amplo acesso. Muitos desses "conteúdos" são produzidos para serem consumidos sem necessidade de elaboração intelectual, com uso de linguagem estrita e banalizada, que provoca expressões emocionais vazias, quando não violentas. De um lado, há limitação ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente e, por outro lado, a produção de padrões de comportamento que comprometem a saúde mental e a segurança física e psicológica desses sujeitos. A isso acrescenta-se a deliberada produção de fragilidade intelectual e afetivo-emocional, necessária para a materialização de um projeto de dominação.

O perigo dos celulares na escola se explicita quando a entendemos como espaço primeiro — para além da estrutura familiar do âmbito privado — de inserção do sujeito no espaço público de diálogos e trocas. Esse lugar (físico e relacional-afetivo), ao ser contaminado pelo objeto-meio dos interesses do capital, impõe com urgência a necessidade de pensar práticas e promover uma educação que explique a estrutura que sustenta o atual modo-de-produção e a necessária naturalização que a justifica e legitima. Para que se possa combatê-las, para além da mera proibição de seu uso. Essa trama se torna algo ainda mais complexa ao entendermos que os conteúdos que aparecem nas telas de adultos, jovens e crianças em formação, não são aleatórios, mas são planejados e deliberados.

Devemos compreender que quem detém o poder financeiro, político e social das redes sociais — grandes responsáveis pela repercussão do que está em alta ou na moda — são também aqueles que comandam as maiores *Big Techs* do planeta: as pessoas mais ricas do mundo, com poder imensurável sobre o mercado, a produção e a permissão do que será visto e discutido ao redor do mundo. Na era do capital financeiro,

sustentado pelo financiamento mútuo entre o capital bancário e o produtivo, os oligopólios, as *Big Techs* e as grandes indústrias transnacionais controlam os meios de comunicação e de transmissão de conteúdo.

A questão fundamental, portanto, não é apenas sobre o uso do celular nas escolas, mas sobre como as estruturas de poder, ancoradas nas *Big Techs* e em sua lógica mercadológica, determinam o que é consumido, aprendido e debatido. Ao se infiltrar no cotidiano escolar, a cultura digital impõe não só novos desafios pedagógicos, mas também uma redefinição da própria função da educação no século XXI. Nesse cenário, a escola deve se tornar um espaço de resistência, onde o ensino se expande para a construção de uma consciência crítica que seja capaz de entender as dinâmicas de poder que determinam a informação e da produção de sentidos. A luta, portanto, não é apenas contra o uso indiscriminado das tecnologias, mas contra as forças que buscam moldar as consciências e a educação de uma geração com vistas ao controle, à subordinação e à passividade. A educação emancipatória, que precisa se afirmar como projeto, deve ser uma das chaves para desconstruir a ideologia que permeia as telas e dar aos indivíduos as ferramentas necessárias para compreender e atuar criticamente no mundo digital e fora dele.

Este número contou com a preciosa colaboração da insubstituível Profa. Ms. Carolina Telis Garcia, que tem ocupado a função de gerente editorial, e é fundamental em cada passo e em cada elemento desse processo, assim como da diligente presença da Profa. Dra. Claudia da Silva Leite, sempre pronta e alerta para contribuir com todo o processo de produção da Revista. Não poderíamos deixar de fazer referência ao cuidadoso e rigoroso trabalho de editoração eletrônica realizado por Waldir Alves, da EDUC – Editora da PUC. Por fim, é preciso reiterar que esta Revista não teria condições de ser produzida sem o apoio da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, por sua Assessoria de Pesquisa, com o fomento proporcionado pelo PIPEq.

Referências

- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.
- RAYMOND, Williams. Hegemonia. In *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.129-136.
- Brasil. Presidência da República. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 5 maio 2025.
- Brasil. Presidência da República. Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025. Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, para tratar da proibição do uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou o intervalo entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 fev. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12385.htm. Acesso em: 5 maio 2025.



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

COMO FOI SER ALUNO CEGO NA ESCOLA?: TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE PIAUENSES¹

Geovane de Sousa Oliveira Filho²; <https://orcid.org/0000-0001-5938-6487>

Fauston Negreiros³; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar nas memórias sociais de trajetórias de escolarização de pessoas cegas piauienses, situações consideradas negativas e positivas vivenciadas no espaço escolar. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, pelo método da História Oral. O estudo contou com a realização de entrevistas com dez pessoas cegas, que vivenciaram a Educação Básica no estado do Piauí, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, todos advindos das redes pública e privada de ensino piauiense, com idades entre 18 a 50 anos. As entrevistas foram realizadas virtualmente por meio do aplicativo *Google Meet*, em virtude da pandemia de COVID-19, e, com o auxílio da gravação, foram transcritas e analisadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo. Os dados foram analisados teoricamente a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-crítica e Psicologia Escolar Crítica. Emergiu, a partir do estudo, a dificuldade de mediação dos conhecimentos em sala de aula por parte de professores de pessoas cegas, sem o uso de instrumentos e meios adequados para a inclusão, que muitas vezes as tratam a partir de estereótipos negativos, como pessoas incapazes e dignas de dó. Também foi identificada exclusão por parte dos colegas em sala de aula, expressa ora de forma explícita, ora de forma sutil. Já entre os aspectos positivos, destacaram-se a importância da relação afetuosa e de convívio social com colegas e trabalhadores da educação, que motivaram a permanência dessas pessoas na escola apesar das dificuldades enfrentadas.

Palavras-chave: Cegueira; Escolaridade; História Oral; Inclusão Escolar; Inclusão Social.

How was being a blind student at school? trajectories of schoolization of piauienses

Abstract

This study aimed to identify in the social memories of schooling trajectories of blind people from Piauí, situations considered negative and positive experienced in the school environment. It was a qualitative, descriptive research, using the methodology of Oral History. The study included interviews with ten blind people, who experienced basic schooling in the state of Piauí, being four males and six females, all participants from public and private schools, aged between 18 and 50 years. The interviews were conducted virtually through the Google Meet application, due to the COVID-19 pandemic, and, with the help of recording, the interviews were transcribed and analyzed from the perspective of Content Analysis. The data were theoretically analyzed from the assumptions of Historical-cultural Psychology, Historical-Critical Pedagogy and Critical School Psychology. It emerged from the study, the difficulty of mediating knowledge in the classroom by teachers of blind people, without the use of appropriate instruments and means for inclusion, which often treat them from negative stereotypes, as incapable and pitiful people. Exclusion by colleagues in the classroom was also identified, expressed sometimes explicitly, sometimes in a subtle way. Among the positive aspects, the importance of the affectionate relationship and social interaction with colleagues and education workers stood out, which motivated the permanence of these people in school despite the difficulties faced.

Keywords: Blindness; Educational Status; Oral History; School Inclusion; Social Inclusion.

1 Esse artigo é resultado da Dissertação de Mestrado, título: “Trajetórias escolares de piauienses cegos e suas lutas pelo Direito à Educação: Análises da Psicologia Escolar Crítica”, orientada pelo professor Dr. Fauston Negreiros da Universidade Federal do Piauí, em 2021.

2 Universidade Federal do Piauí - UFPI – Parnaíba - PI – Brasil; geovanefilho7@gmail.com;

3 Universidade Federal do Piauí - UFPI – Parnaíba - PI – Brasil; fnegreiros@unb.br.

¿Cómo era ser estudiante ciego en la escuela?: trayectorias escolares de piauienses

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar en la memoria social de trayectorias escolares de personas ciegas de Piauí, situaciones consideradas negativas y positivas vividas en el ámbito escolar. Fue una investigación cualitativa, descriptiva, utilizando la metodología de Historia Oral. El estudio incluyó entrevistas a diez personas ciegas que experimentaron educación básica en el estado de Piauí, cuatro hombres y seis mujeres, todos participantes de escuelas públicas y privadas, con edades comprendidas entre los 18 y los 50 años. Las entrevistas se realizaron virtualmente a través de la aplicación Google Meet, debido a la pandemia COVID-19, y, con la ayuda de la grabación, las entrevistas fueron transcritas y analizadas desde la perspectiva del Análisis de Contenido. Los datos fueron analizados teóricamente a partir de los supuestos de la Psicología Histórico-Cultural, la Pedagogía Histórico-Crítica y la Psicología Escolar Crítica. Surgió del estudio, la dificultad de mediar conocimientos en el aula por parte de docentes de personas ciegas, sin el uso de instrumentos y medios adecuados para la inclusión, que muchas veces los tratan desde estereotipos negativos, como personas incapaces y lastimeras. También se identificó la exclusión por parte de los colegas en el aula, expresada a veces de manera explícita, a veces de manera sutil. Entre los aspectos positivos, se destacó la importancia de la relación afectiva y la interacción social con compañeros y trabajadores de la educación, lo que motivó la permanencia de estas personas en la escuela a pesar de las dificultades enfrentadas.

Palabras clave: Ceguera; Escolaridad; Historia Oral; Inclusión Escolar; Inclusión Social.

As pessoas cegas no Brasil alcançaram o direito à escolarização somente no século XIX, após séculos de exclusão no processo de ensino em território nacional. No início, entretanto, a escolarização de pessoas cegas era realizada de forma segregada, em escolas específicas, com vagas limitadas e restritas. Foi somente após a segunda metade do século XX, após grande mobilização de movimentos sociais pelo mundo exigindo a igualdade dos direitos, sobretudo na década de 1960, que a inserção de pessoas cegas no sistema de ensino regular do País foi iniciada (Puga, 2016).

No estado do Piauí, entre as décadas de 1960 a 1990, ocorreu a expansão da educação especial, voltadas sobretudo à criação de escolas e classes especiais segregadas das escolas de ensino básico, ligadas a um “caráter mais assistencial e terapêutico” (Rosado, 2016, p. 232), o que mudou a partir do fim da década de 1990, quando ocorreram as primeiras inserções dos alunos com deficiência nas escolas regulares do estado (Rosado, 2016).

A inclusão escolar foi assumida de forma oficial pelos países após a Declaração de Salamanca, que no Brasil foi inspiração para a legislação educacional, que toma como posição a inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, garantindo a inclusão nas escolas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008).

A inclusão baseia-se em uma perspectiva na qual a sociedade como um todo deve se envolver na busca de favorecer as devidas adaptações às pessoas com

deficiência, buscando a remoção de barreiras e favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades, com a finalidade de uma inclusão equitativa e qualificada. Entretanto, a inclusão escolar no Brasil ainda é uma realidade que precisa ser melhorada na prática. Embora possuam na lei a garantia da educação como um direito, na prática esse direito ainda não é garantido de forma plena, o que é um grande desafio a ainda ser superado no país (Barbosa, Souza, Mendonça, 2019).

A Psicologia histórico-cultural, ao tratar a aprendizagem de pessoas com deficiência, considera que todas as pessoas têm possibilidade de aprendizagem independente de suas limitações físicas ou intelectuais. Cabe à sociedade em que ela vive – incluindo aqui a família e a escola – darem as devidas condições de acesso ao mesmo conhecimento (Vygotsky, 1997).

Vygotsky (1997) entende a deficiência como primária e secundária. Sendo a primária ligada aos aspectos biológicos da deficiência, que geram algumas limitações de cunho físico. A secundária é fruto de como a sociedade na qual a pessoa com deficiência está inserida favorece o seu desenvolvimento, gerando ou não barreiras que dificultem sua inclusão.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a escola como parte da sociedade infelizmente reproduz muitos preconceitos e estereótipos negativos socialmente compartilhados, visto que a escola reflete a sociedade em que está inserida. Mas, por outro lado,

ela é um local privilegiado de transformação social a partir de práticas pedagógicas emancipadoras (Saviani, 2008).

A Psicologia escolar e educacional é uma área de atuação da psicologia que intervém em ambientes escolares tendo como foco as questões psicológicas. De início, possuía uma prática de caráter extremamente individualizante e reducionista. A partir da década de 1980, surge a Psicologia Escolar Crítica, em contraposição ao modelo predominante até então. Desde então, dentro da área começou-se a dar espaço a discussões inspiradas na matriz teórica do materialismo histórico e dialético, considerando o contexto social, cultural e ideológico nas discussões e práticas profissionais, encarando a partir de então a escola não como um local de ajustamento de sujeitos, mas de transformação social (Firbida & Vasconcelos, 2018).

Em meio a essa discussão, emerge o seguinte questionamento: Como tem acontecido na prática a escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí? Partindo desse questionamento, o presente estudo teve como finalidade compreender as trajetórias escolares de pessoas cegas no Piauí através de suas memórias, identificando nelas situações consideradas negativas e positivas. As memórias sociais foram analisadas por meio da Psicologia Escolar Crítica e dos pressupostos que embasam a Psicologia Histórico-cultural e a Pedagogia Histórico-crítica. As entrevistas com os participantes foram realizadas com base no método da História Oral.

Método

Procedimento

O estudo foi realizado por meio do método da História Oral, que é uma abordagem de pesquisa que se concentra na coleta e na análise de relatos pessoais e testemunhos de indivíduos sobre eventos históricos, experiências de vida e memórias pessoais. Esse método envolve a condução de entrevistas com os participantes selecionados, gravando suas narrativas em áudio ou vídeo, transcrevendo essas gravações para análise e

interpretação. A história oral permite capturar histórias que podem não estar presentes em outras fontes históricas e oferece uma perspectiva única sobre eventos passados, experiências pessoais e dinâmicas sociais (Alberti, 1990/2005).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do parecer: 4.021.118. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi devidamente informado e consentido pelos participantes, garantindo a estes o anonimato, o caráter voluntário da pesquisa e a desistência a qualquer momento, sem que houvesse danos ou prejuízos a eles.

Para realizar a pesquisa, que ocorreu durante a pandemia de COVID-19, os pesquisadores utilizaram o *Google Meet* como plataforma para conduzir as entrevistas, já que os encontros presenciais não eram possíveis devido às restrições sanitárias. Após estabelecer contato com cada participante, foram agendados horários e datas para a realização das entrevistas individuais. Inicialmente, foi realizado um questionário sociodemográfico para caracterizar aspectos específicos, tais como: idade, nível de escolarização, cidade que reside etc. Em seguida, foram realizadas sessões de entrevistas, apoiadas no seguinte eixo temático proposto pelos pesquisadores: trajetórias escolares e seus aspectos positivos e negativos.

Com o auxílio da gravação, as entrevistas foram transcritas. As análises foram realizadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977). Os dados foram analisados teoricamente a partir da Psicologia Escolar Crítica, Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica.

Participantes

Fizeram parte do estudo 10 participantes, sendo quatro do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo todos advindos das redes pública e privada de ensino piauiense. Nos parágrafos abaixo serão feitas descrições sobre de cada um deles. Vale destacar que todos os nomes são fictícios, com finalidade de preservar o anonimato dos participantes.

Tabela 1
Participantes da pesquisa

Participante 01	Ana, 26 anos de idade, natural do município de Teresina. Iniciou a Educação básica aos 03 anos de idade e encerrou aos 18, entre os anos de 1998 a 2012, na cidade de Teresina. Sua escolarização ocorreu totalmente em escolas públicas. Ficou cega aos 10 anos de idade, como sequela de meningite. Atualmente ela possui ensino superior incompleto; está cursando bacharelado em Serviço Social.
Participante 02	Bianca, tem 27 anos. Natural do município de Teresina, ela iniciou a Educação Básica com 06 anos de idade e a concluiu aos 21, entre os anos de 1999 a 2014, na cidade de Teresina. Sua escolarização ocorreu em escolas públicas e privadas. Bianca perdeu a visão aos 09 anos de idade em decorrência de um glaucoma. Atualmente possui Ensino superior completo, cursou Licenciatura em Biologia.
Participante 03	Carla tem 18 anos de idade, e é natural do município de Teresina. Iniciou os estudos aos 03 anos de idade, em 1997 e cursa atualmente o 2º ano do Ensino Médio, sempre na cidade de Teresina. Carla é cega congênita, estudou até o ensino fundamental – anos finais em escola pública e atualmente está estudando em escola privada.
Participante 04	Daniela tem 26 anos de idade, e é cega congênita. Natural e residente da cidade de Teresina. Iniciou os estudos aos 07 anos de idade em 2005 e o concluiu aos 23, no ano de 2018. Sempre estudou em escola pública. Atualmente é formada em Serviço Social.
Participante 05	Elisabete é uma mulher de 50 anos de idade, natural do estado do Maranhão, mas que estudou a vida toda em Teresina. Mudou-se aos 21 anos de idade para a capital do Piauí para esta finalidade. Iniciou os estudos no ano de 1990 e os concluiu no ano de 1998 aos 29 anos. Estudou em escola pública até o ensino fundamental – anos finais, e foi bolsista de escola privada no ensino médio. Atualmente possui ensino superior completo, é bacharel em Serviço Social.
Participante 06	Francisco possui 20 anos de idade, é natural do município de União e é cego congênito. Iniciou os estudos no ano de 2005, aos 05 anos de idade, e concluiu o ensino médio em 2019, aos 19 anos de idade. Estudou toda a Educação Básica em escola pública.
Participante 07	Gardênia é uma mulher de 36 anos, natural do município de Paulistana do Piauí. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental. Gardênia é cega congênita. Na sua cidade natal ela procurou matricular-se, mas não foi aceita em nenhuma escola. Com o incentivo e ajuda de freiras que moravam na sua cidade natal, conseguiu vaga em uma escola na cidade de Teresina. Iniciou a Educação Básica aos 13 anos e a concluiu aos 22, entre os anos de 1998 a 2007.
Participante 08	Henrique é um homem de 40 anos, natural do município de Pedro II do Piauí. Nasceu com visão monocular e perdeu completamente a visão entre os 15 anos e 20 anos. Iniciou a Educação Básica aos 06 anos de idade e a encerrou aos 28 anos, entre 1996 a 2018. Saiu da escola em 2006, após a cegueira, e retornou no ano de 2014. Toda sua escolarização ocorreu em escola pública, na cidade de Teresina.
Participante 09	Inácio possui 23 anos, e é cego congênito. Iniciou sua escolarização aos 04 anos de idade e a encerrou aos 18, entre os anos de 2002 a 2015, na cidade de Teresina, onde vive desde que nasceu. Estudou em escola pública até 6º ano do Ensino Fundamental, e logo depois ingressou na rede privada, na qual concluiu o ensino médio. Está atualmente cursando licenciatura em Pedagogia.
Participante 10	Jairo tem 40 anos, e é natural de Caraúbas do Piauí. Perdeu a visão aos 09 anos após cair de uma árvore. Mora em Teresina desde os 17 anos para estudar. Sempre estudou em escola pública.

Após essa caracterização dos participantes, é possível conhecer melhor seus contextos. São participantes advindos de três das quatro mesorregiões do estado. Têm em comum o fato de terem concluído a maior parte da escolarização na capital do Estado, Teresina. Dos participantes, quatro são cegos congênitos e seis cegos adquiridos. Todos os participantes foram solícitos à narração de suas trajetórias de vida, e manifestaram satisfação por participar da pesquisa.

Resultados e Discussão

Para uma melhor contextualização sobre os dados, eles foram apresentados em três categorias de análise, nas quais foram elencados aspectos em comum que emergiram nas trajetórias de vida dos participantes da pesquisa: (1) como foi ser aluno cego na escola?; (2) os desafios da mediação docente; (3) a convivência escolar: a relação com colegas e trabalhadores da educação

Como foi ser aluno cego na escola?

Nesta categoria são abordados aspectos em comum dos depoimentos de vida dos participantes, a respeito da inserção no sistema educacional piauiense, abrindo assim a discussão dos resultados sobre suas trajetórias de escolarização:

Como aluno cego, a condição de aluno cego desde a educação infantil até o ensino fundamental menor, eu sofri muito essa questão do *bullying*, e também por não conseguir me socializar com os demais alunos. Então isto prejudicou muito meu desempenho. (Inácio, participante 09)

Teve suas dificuldades na questão de atividades, na questão de adaptação dos professores, que a maioria nunca tinha tido alunos cegos, então eu fui a primeira. Para os professores causa um estranhamento, os professores costumam dizer que é um desafio pra eles, pois nunca tiveram alunos com necessidades especiais visuais. (Carla, participante 03)

Borges, Silva & Carvalho (2018) afirmam que as dificuldades e barreiras encontradas nas práticas cotidianas do ambiente escolar são fatores que dificultam a inclusão de pessoas com deficiência visual na escola. Esse fator é exemplificado nas falas dos participantes, ao enaltecerem as dificuldades na adaptação de materiais escolares, metodologia de ensino dos professores e a dificuldade de relação com os colegas.

No depoimento de Inácio, ao falar sobre o prejuízo no desempenho escolar, emerge a compreensão que a Psicologia Escolar Crítica tem sobre o fracasso escolar. No sistema educacional brasileiro, esse insucesso na escola costuma ser justificado de modo individualizante, sem levar em consideração os aspectos sociais e estruturais da escola. Patto (1988/1999), entretanto, comprehende o fracasso escolar como fruto de todo o contexto competitivo e injusto, que desfavorece consideravelmente as populações marginalizadas, reflexo do modelo de sociedade capitalista (Patto, 2008).

Nos depoimentos foi possível perceber situações de violência da escola e violência na escola. Na perspectiva da Psicologia Escolar Crítica, a violência por parte da escola é percebida, sobretudo, pelo abandono pedagógico, pelo descaso quanto às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno cego. Já a violência na escola se manifesta nas relações entre colegas, por meio da discriminação. O fato é que a

política de inclusão muitas vezes se expressa naquilo que Skliar (2006) denomina de “burocratização do outro”, ou seja, a redução do aluno em situação de inclusão a uma mera matrícula, sem dar as devidas condições necessárias para garantir a presença, participação ativa e aproveitamento escolar dessa população (Charlot, 2002; Silva & Negreiros, 2020; Skliar, 2006).

Em meio às dificuldades e desafios, também emergiram aspectos positivos nas perspectivas dos participantes. Destaca-se no depoimento deles a motivação para permanecer no processo de ensino, mesmo em meio às dificuldades e obstáculos provocados pelo sistema que aparentemente ainda se encontra hegemonicamente adaptado para pessoas videntes.

Em alguns depoimentos os participantes buscam encontrar esses aspectos positivos através da própria inserção deles na sala de aula, ainda que de forma não plena, como têm direito:

Ser aluna cega foi desafiador, foi difícil, mas também foi algo enriquecedor. Acho que depois de tudo o que passei, serviu para me fortalecer! Não que eu seja um exemplo de força (risos), mas é um processo que não acaba! (Ana, Participante 01)

Apesar de toda essa exclusão na sala de aula, eu acho que a gente estando dentro, estando ali junto com os outros alunos, a gente já está lutando pela inclusão! (...) Então, teve escolas que eu passei que o professor não sabia como eu tinha que escrever, como eu lia... E ele acabou se interessando muito pelo assunto! (Bianca, Participante 02)

Em suma, percebe-se a partir dos depoimentos dos participantes, a dificuldade da inclusão escolar dos alunos cegos nas escolas piauienses. A inclusão escolar efetiva envolve a adequação do processo de ensino a todos os alunos, com equidade e responsabilidade. Envolve favorecer ao aluno com deficiência, sua permanência com práticas que promovam sua emancipação e exercício da cidadania, o que mostra ser ainda um processo a ser conquistado nas relações com os demais atores e atrizes sociais que compõem o ambiente escolar (Santos, Santos, Oliveira, Bispo, Araújo, 2021).

Nas demais categorias serão enaltecidos com mais profundidade os pontos aqui elencados, analisados e comparados com estudos feitos em outros contextos do país.

Os desafios da mediação docente

Os professores são essenciais para a formação do indivíduo na escola. De acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, os docentes são os mediadores do conhecimento historicamente organizado pela sociedade (Saviani, 2008). Contudo, ainda há pouco entendimento de muitos docentes sobre como lidar com alunos cegos. Muitos possuem inclusive pouca expectativa sobre a possibilidade e potencialidade de aprendizagem de pessoas cegas, e este equívoco de compreensão por parte de alguns docentes pode vir a interferir negativamente no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem deste público (Lima, Feitosa, Silva & Silva, 2018).

Nas narrações das trajetórias de escolarização de pessoas desta pesquisa, é possível constatar a dificuldade da mediação que alguns professores ao longo das trajetórias de escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí tiveram:

Já tive professores que chegavam, escreviam na lousa, no quadro, e esperavam todo mundo escrever, e aí não explicavam o que estava escrito! Não se davam muito o trabalho de fazer com que eu compreendesse o que realmente estava escrito! (Ana, Participante 01)

Eles ficavam fazendo cálculo matemático, e eles começavam a descrever os números no quadro: “11 + 12 = tanto!”. Aí eles começaram a dar aula, aí quando ele falava “é igual a...”, deixavam o suspense em falar! E aí eu não sabia a resposta, porque a didática deles contemplava somente os alunos que estavam vendo, aí eu conseguia de fato conseguir acompanhar o cálculo inteiro com muito esforço, mas na hora que eu queria ter a certeza que de fato a resposta era aquela, eles não falavam, só apenas apontavam para o quadro! (Inácio, Participante 09)

Percebe-se nessas lembranças uma falta de acessibilidade na sala de aula no que diz respeito a tornar acessível às pessoas cegas o conteúdo visual ensinado na aula, o que é um direito e uma necessidade da pessoa cega, sobretudo no ambiente escolar. Essa dificuldade dos professores de mediar os conhecimentos em sala de aula para estudantes cegos também foi identificada no estudo de Barbosa, Souza & Mendonça (2019), no contexto da região do Estado de São Paulo.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enaltece que para atender

os alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula comuns do ensino regular, é necessário que a escola garanta a presença de dois tipos de professores na sala de aula, os especializados, para a Educação Especial, e os capacitados, para as salas de aula comuns, agindo ambos de forma colaborativa (Brasil, 2001).

A Resolução enfatiza, ainda, que os professores para serem considerados capacitados, precisam comprovar que na graduação houve alguma disciplina ligada à Educação Especial; os professores especialistas devem comprovar graduação em Educação Especial ou Pós-graduação na área (Brasil, 2001). Nos depoimentos dos participantes, todos vivenciaram a escolarização apenas com professores capacitados, ou seja, professores de sala comum.

Silva & Silva (2019), em seus estudos com professores sobre direitos humanos e escolarização de pessoas cegas, constataram que existem lacunas no que diz respeito à formação de professores sobre pessoas cegas e que esse fato explica em parte as dificuldades no favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes na escolarização desse público.

Torres & Mendes (2018), ao estudarem cursos de ciências exatas, mostram que embora haja a política de inclusão a ser executada, há contraditoriamente uma falta de interesse político pela formação de professores para a perspectiva inclusiva, o que se traduz em ser uma temática pouco explorada em cursos de licenciatura de exatas no contexto estudado e, muitas vezes, ainda que explorada, insuficiente.

Eu me lembro de uma professora do 7º ano (...), ela perguntava para os outros alunos... Ela na minha frente, perguntava para os outros alunos se eu já tinha feito a minha prova, minha atividade... (risos), e os meninos ficavam: “Professora, mas ela é quem sabe, pergunta para ela aí!”. E eu: “professora a senhora quer saber se eu...”. E eu não sabia que ela estava falando comigo, porque ela não falava meu nome, ela dizia assim: “Gente vocês sabem se ela fez a prova, se ela já fez a atividade aí?”. E aí eu ficava pensando... quem? Eu não sei se era eu... (risos). Aí os meninos ficavam falando: “Professora pergunte para ela, ela está bem aí na sua frente!”. Aí era que ela perguntava! (Bianca, Participante 02)

O estranhamento social gerado pela deficiência visual pode produzir agravadores para a inclusão social, visto que a inclusão é um processo complexo que envolve a própria pessoa com deficiência e as pessoas

que convivem com ela. Devido a isso, é comum pessoas cegas serem vítimas de preconceito e discriminações, sendo tratadas por pessoas videntes como sujeitos impotentes, dependentes e merecedores de dó e piedade (Mianes, 2021). Na lembrança da participante 02 é possível reconhecer o estranhamento da professora ao interagir com ela.

Em um estudo realizado por Perovano & Mendes (2019), com professores que já tiveram experiência de ter alunos cegos em sala de aula no contexto do Estado do Espírito Santo, os pesquisadores constataram uma ausência na formação dos professores sobre como mediar o conhecimento de modo específico a pessoas com deficiência visual, o que gera barreiras à inclusão desse público no sistema escolar, assim como constatado nas entrevistas no contexto do Estado do Piauí.

Se, por um lado, as relações entre professores e alunos cegos mostraram-se predominantemente marcadas por preconcepções e aproximações despersonalizadas, uma vez que a identidade e a singularidade eram negadas, por outro, as falas revelaram exceções. As memórias dos participantes 01 e 05 exemplificam esse contraste:

No ensino médio eu tive um professor que ele me marcou (...), ele criava as estratégias dentro de sala de aula mesmo, me pegando para fazer, por exemplo: “Olha fulana, é desse jeito!”. E fazendo com a minha mão alguns formatos dos desenhos lá da Química. Então ele foi uma das pessoas que eu tenho guardado assim na minha memória positivamente como professor. (Ana, Participante 01)

Teve uma professora que... eu já tinha desistido da escola já, teve um tempo que eu parei... Mas ela foi me buscar! Disse que era pra eu voltar para escola que ela ia me ajudar a seguir as atividades que eu pensava fazer, e a ela eu tenho muito agradecer, por quê se não fosse ela não teria concluído os estudos! (Francisco, Participante 06)

Em suma, o papel dos professores na escolarização dos participantes da pesquisa assumiu configurações distintas, tanto positivas quanto negativas. Em alguns casos implicaram em desamparo, desânimo e desmotivação, mas também houve os que se destacaram e serviram como fonte importante de inspiração e estímulo para continuar os estudos.

A prática docente é multideterminada e não se constitui como um exercício livre por parte de quem

a executa. A institucionalização do trabalho do professor, além de todo o contexto de proletarização que o afeta no desempenho do papel social de trabalhador da educação, cria condicionantes que precisam ser desvelados em uma análise mais completa.

Na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica, é possível perceber na condução desses professores, o que Vasconcellos (2014) denomina de Zona de Autonomia Relativa (ZAR), que é um conceito que descreve um espaço limitado de liberdade que os profissionais da educação têm dentro do contexto institucional.

Dentro da ZAR, os educadores tendem a agir de forma flexível e adaptativa em suas práticas pedagógicas, dentro das restrições impostas pelo sistema educacional. Isso permite que tomem decisões e implementem estratégias mais adequadas para atender às necessidades dos alunos e aos objetivos educacionais, mantendo-se dentro dos limites institucionais estabelecidos. Isso é percebido na iniciativa dos professores com os alunos na busca da inclusão, apesar do reconhecimento das limitações de sua formação e da instituição (Vasconcellos, 2014).

A convivência escolar: a relação com colegas e trabalhadores da educação

Além dos professores, outros agentes importantes a serem destacados nas memórias de escolarização dos participantes desta pesquisa, foram os trabalhadores da educação (porteiros, vigias, diretores, zeladores, merendeiras etc.), bem como os colegas de sala de aula, que nas trajetórias se mostraram ora como fontes de apoio, ora como reprodutores do processo de exclusão socialmente vigente, como exemplificado nas memórias a seguir.

Muitas vezes eu tinha que ficar num canto isolada ali sem ninguém, ninguém me colocava nos grupos e às vezes o professor tinha que chamar atenção daqueles alunos para estar colocando, inserindo naquele grupo, então eu sofria muito com isso. Me dava uma tristeza muito grande por eu ter essa dificuldade e eles não aceitarem essa minha dificuldade. (Elisabete, Participante 05)

A Psicologia Histórico-cultural comprehende que o desenvolvimento da pessoa cega não é diferente em relação às possibilidades de aprendizagem, quando comparadas às de um sujeito vidente; o que existe, segundo ela, são formas distintas de acesso ao mesmo

conhecimento (Vygotsky, 1997). Esta forma diferente de acesso ao mesmo conhecimento deve ser proporcionada pela escola que acolhe a pessoa cega, garantindo assim a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas destas formas foram o auxílio de colegas videntes que se tornam amigos no processo, tais como explicitados a seguir.

Eu lembro aqui de uma situação que teve colegas lá que ficaram zangados com o outro, porque um queria escrever para mim um dia e o outro também queria, aí só precisava de um, né, aí um ficou chateado com outro, aí todo dia um falava se era ou não a vez do outro! Aí existiam essas situações na vida da gente. Que situação né inusitada! (Henrique, Participante 08)

Eu tive uma amiga, aluna no ensino médio, que eu levava o papel carbono para ela e uma folha de papel jornal; ela colocava debaixo do caderno dela, e aí a escrita dela saía para mim também. E isso ela fazia todos os dias no ensino médio, e eu agradeço muito ela porque naquela época me ajudou muito! (Jairo, Participante 10)

Percebe-se, nos depoimentos, a dificuldade de conseguir adquirir as atividades, visto que os materiais, nesse caso, não eram adaptados para pessoas não-videntes. Essa questão também foi identificada no estudo de Melo & Silva (2020), que investigaram as trajetórias de quatro pessoas com deficiência na região sudeste brasileira, dentre elas duas pessoas cegas. Nas narrativas de um dos entrevistados cegos, é enaltecida a importância do apoio de colegas de sala para auxiliar nas transcrições das tarefas.

A Associação de Cegos do Piauí (ACEP), nos depoimentos, foi uma instituição citada por todos os participantes como importante fonte de apoio na escolarização. Percebe-se no depoimento abaixo a dificuldade por parte de trabalhadores da portaria no que diz respeito a compreender a dinâmica de aprendizagem dos alunos cegos no contraturno, em especial nos horários de almoço, o que gerava um transtorno na chegada à escola de ensino regular.

Guardo boas lembranças de uns e de outros não! (...) Às vezes a gente participava da aula na ACEP, e aí, quando a gente ia para outra escola, muitas vezes aconteceu um imprevisto, a gente não conseguia

chegar a tempo, e eles tipo que usavam dessa oportunidade para humilhar, falar coisas desagradáveis... (Daniela, Participante 04)

Em contrapartida, em boa parte das lembranças dos participantes, houve uma relação afetuosa com os trabalhadores da escola, tais como explicitadas pela participante Gardênia:

Eu sempre procurei fazer amizade com eles (trabalhadores da escola), e eu achava legal, porque quando eu ia para o recreio, para o lanche, eles nunca esqueciam de mim! Eu era a primeira a ser atendida na fila (risos). Adorava repetir! Eles eram bem bacanas! Achava legal! (Gardênia, Participante 07)

A afetividade e boa relação com os funcionários e colegas de sala, conforme aponta Ribeiro (2017), são importantes fatores para a permanência escolar dos alunos cegos, e isso pode ser percebido na realidade piauiense, como o caso de pessoas que fizeram amizades com os participantes da pesquisa ao longo de suas escolarizações, e os ajudavam nas suas necessidades específicas.

Este perfil de pessoas comprometidas a dar suporte para suprir as limitações das pessoas cegas em sala de aula levam a refletir o quanto importante é o convívio social e afetivo na vida escolar destes indivíduos. Wu & Leal (2020), ao fazerem uma investigação com estudante cega sobre sua escolarização no contexto da região sul do Brasil, constataram que os processos de inclusão/exclusão no ambiente escolar são promovidos pela forma como os atores e atrizes sociais da escola concebem e lidam com a deficiência, ou seja, por meio da relação de convívio na comunidade escolar.

Na realidade piauiense, em meio a situações de preconceito, emergiram também nas lembranças relatos de ajuda e a solidariedade de outros que fizeram a diferença, embora apresentadas pelos participantes como exceções. O que deveria ser uma regra de conduta dos colegas em uma sociedade verdadeiramente inclusiva, acaba se tornando uma exceção na realidade piauiense, o que leva a questionar a efetividade da inclusão nesse contexto, mas que ao mesmo tempo gera esperança de que há pessoas que buscam fazer sua parte.

Considerações Finais

Emerge, a partir deste estudo, aspectos considerados negativos e positivos nas trajetórias de escolarização de pessoas cegas no estado do Piauí. Dentre os aspectos negativos, destacam-se a dificuldade de mediação dos conhecimentos em sala de aula por parte de professores, sem o uso de instrumentos e meios adequados para a inclusão, e que muitas vezes tratam as pessoas cegas a partir de estereótipos negativos, chegando a tratá-las como pessoas incapazes e dignas de dó. Também foi identificada exclusão por parte dos colegas em sala de aula, exclusão esta que ora vinha expressa de forma explícita (agressões físicas, agressões verbais etc.), como de forma sutil (exclusão de trabalhos em grupo, evitação de diálogos etc.).

Entre os aspectos positivos, destacam-se a importância da relação afetuosa e de convívio social com alguns colegas e trabalhadores da escola, que motivaram a permanência dessas pessoas na escola apesar das dificuldades enfrentadas. Assim também como houve alguns professores que souberam utilizar meios apropriados para mediação do conhecimento. Vale destacar como importante fonte de apoio a Associação de Cegos do Piauí (ACEP), que foi elencada nos depoimentos como uma instituição de apoio ao processo de escolarização e favorecimento da adaptação dos recursos educacionais.

Tais dados revelam a necessidade da diversificação de políticas públicas de educação inclusiva, de forma a garantir não apenas a matrícula, mas a permanência e o bem-estar das pessoas cegas nas escolas piauienses, garantindo um convívio respeitoso com os demais membros da comunidade escolar.

Além disso, é importante que sejam articuladas políticas públicas de formação de professores e políticas públicas de melhoria da educação, a fim de fortalecer e ampliar as potencialidades das políticas de inclusão. E, assim, possam contemplar frentes de mediação de conhecimento, acesso e permanência, para garantir a inclusão de pessoas cegas na escola, bem como a própria inclusão de professores cegos nas instituições de ensino e a incorporação de familiares e/ou responsáveis no chão da escola, co-construindo a educação escolar e fortalecendo identidades e referências inclusivas na vida cotidiana das instituições.

As limitações do estudo encontram-se principalmente em ter sido uma pesquisa realizada no contexto de pandemia da Covid-19, o que desafiou o contato

com um número maior de pessoas cegas. Não obstante, com os recursos tecnológicos e as particularidades do método da história oral, tornou o estudo possível e pleno de potencialidades, contemplando pessoas dos diferentes territórios de desenvolvimento do Estado do Piauí – marcador importante que inspira o fomento de políticas públicas na região.

Estudos futuros podem ser realizados, levando em conta histórias de vida e depoimentos de familiares, professores, trabalhadores da educação e gestores, além de estudos com métodos distintos, tais como estudos etnográficos ou longitudinais. Além disso, estudos que possam inquirir a escolarização de pessoas cegas em outras modalidades educacionais, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, entre outras.

Referências

- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral*. Editora FGV. 3^a edição. Rio de Janeiro. (Trabalho originalmente publicado em 1990).
- Barbosa, L. M. M., Souza, M. A., & Mendonça, S. D. (2019). As histórias de estudantes cegos sobre o seu ingresso na educação básica. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 5, e019008, 1-27. doi: https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v5i0.9705
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borges, T. C. B., Silva, S. M. M., & Carvalho, M. B. W. B. (2018). Inclusão Escolar e Deficiência Visual: dificuldades e estratégias do professor no ensino médio. *Revista Educação e Emancipação*, 11(2), 264-287. doi: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p264-287>
- Brasil. (2008). Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Recuperado de: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, em outubro de 2021.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 8, 432-443. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/soc/a/fDDGcftS4kF3Y6jfxZt5M5K/?lang=pt&format=pdf>, em outubro de 2021.
- Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 23, 1-13. doi: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v23i0.40300>

- Lima, R. G., Feitosa, I. C. N., Silva, A. C. S., & Silva, A. L. S. (2018). O processo de inclusão de alunos com deficiência na percepção dos professores. *Carpe diem: Revista Cultural e Científica do UNIFACEX*, 16(2), 176-187. Recuperado de: <https://periodicos.unifacex.com.br/Revista/article/view/1031>, em setembro de 2021.
- Mianes, F. L. (2021). Deficiência visual: olhares e possibilidades. *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(3). doi: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i3.8215>
- Melo, D. C. F., & Silva, J. H. (2020). Trajetórias escolares de pessoas com deficiências na educação básica: qual lugar da educação especial?. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 948-965. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13510>
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz. (Trabalho originalmente publicado em 1988).
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In Bueno, J. G. S., Mendes, G. M. L., & Santos, R. A. (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25-42). Araraquara-SP: Junqueira & Martin; Brasília-DF: Capes.
- Perovano, L. P., & Mendes, A. N. F. (2019). A inclusão de uma estudante cega no ensino regular: o que dizem seus professores?. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 19(1). pp. 183-194. doi: <https://doi.org/10.25110/educere.v19i1.2019.6858>
- Puga, L. F. (2016). Perspectivas históricas da educação do cego. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 823-826. doi: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12222>
- Ribeiro, L. O. M. (2017). A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. *Revista Educação, artes e inclusão*, 13(1), 8-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017008>
- Rosado, M. B. Q. (2016). *Educação Especial no Piauí – 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória*. Teresina: EDUFPI.
- Santos, J. I., Santos, J. A. I., Oliveira, L. H. S., Bispo, J. F., & Araújo, M. J. B. (2021). Processo de inclusão da criança com deficiência visual na educação. *Diversitas Journal*, 6(3), 3607-3624. doi: https://doi.org/10.48017/Diversitas_Journal-v6i3-1508
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.
- Silva, E. H. B., & Negreiros, F. (2020). Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, 37(114), 327-340. doi: <http://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20200027>
- Silva, L. C. S., & Silva, L. G. S. (2019). Inclusão escolar e Educação em Direitos Humanos: as concepções dos professores de um aluno cego. *Revista Educação Especial*, 32, 29-1. 1-16. doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X28363>
- Skliar, C. (2006). *A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. In Rodrigues, D. (Orgs.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. (pp. 15-34). São Paulo: Summus Editorial.
- Soares, J. P. P., & Martinez, S. A. (2019). Trajetórias de vida e escolarização de deficientes visuais em Campos dos Goytacazes. *Brazilian Journal of Development*, 5(9), 14965-14981. doi: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-093>
- Torres, J. P., & Mendes, E. G. (2018). Formação de professores de ciências exatas numa perspectiva inclusiva. *Revista Insignare Scientia-RIS*, 1(3). pp. 1-21. doi: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2018v1i3.10596>
- Vasconcellos, C. S. (2014). *Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula*. São Paulo: Libertad.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras escogidas: V. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Wuo, A. S., & Leal, D. (2020). Pela voz do outro: a construção social da deficiência na escola. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação* (51), 51-62. doi: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62>

Recebido em 10/11/2021
Aprovado em 10/02/2025



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

MEDICAÇÃO E ADOECIMENTO DOCENTE

Jerto Cardoso da Silva¹; <https://orcid.org/0000-0003-4798-3756>

Luiza Tamara de Almeida Leal²; <https://orcid.org/0000-0001-9846-7175>

Cleimar Luis dos Santos³; <https://orcid.org/0000-0002-5255-9063>

Stefanie Schmidt⁴; <https://orcid.org/0000-0002-1309-2624>

Resumo

Este estudo visa problematizar os depoimentos de docentes referentes à sua saúde mental, suas formas de cuidado e adoecimento frente ao sofrimento físico e psíquico no ambiente de trabalho. Procura dar visibilidade às produções de sentidos construídas por esses profissionais nas suas formas de tratamento desse sofrimento. Percebe-se que a medicação vem sendo utilizada por alguns docentes como “suporte” para o exercício de sua atividade, bem como para o tratamento de sintomas resultantes do adoecimento no trabalho. Para esta pesquisa, aplicamos um questionário misto, *on-line*, devido ao contexto de pandemia da COVID-19, com 140 professores dos ensinos fundamental e médio da região central do Rio Grande do Sul - RS. Constatou-se que a maioria dos profissionais é de mulheres, de meia idade, com duplas jornadas, com pós-graduação, atuando em escolas públicas. Destaca-se que 35% delas fazem uso contínuo de medicação e 32% utilizaram medicação nos últimos anos, sendo que os sintomas mais prevalentes são dores crônicas, ansiedade e depressão. Podemos apontar que a medicalização se configura num quadro preocupante, pois nos relatos percebe-se um crescente processo de adoecimento docente e uso frequente de medicamentos como suporte da precarização do trabalho.

Palavras-chave: Medicação; Medicalização; Adoecimento; Docência; Educação básica.

Teacher medication and illness

Abstract

This study aims to problematize the testimonies of teachers regarding their mental health, their forms of self-care, and illness in the face of physical and psychological suffering in the workplace. It seeks to give visibility to the meanings constructed by these professionals in their ways of treating this suffering. It is observed that medicalization has been used by some teachers as “support” for the exercise of their activity, as well as for the treatment of symptoms resulting from work-related illness. For this research, we applied a mixed online questionnaire, due to the context of the COVID-19 pandemic, with 140 elementary and high school teachers from the central region of Rio Grande do Sul, Brazil. As results, it was found that the majority of professionals are middle-aged women, with dual work shifts, with postgraduate degrees, working in public schools. It is noteworthy that 35% of them use medication continuously and 32% have used medication in recent years, with the most prevalent symptoms being chronic pain, anxiety, and depression. We can point out that medicalization constitutes a worrying situation, as the reports reveal a growing process of teacher illness and frequent use of medication as support for the precariousness of work.

Keywords: Medication; Medicalization; Illness; Teaching; Basic education.

1 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Brasil; jerto@unisc.br;

2 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Brasil; luiza_tamara@hotmail.com;

3 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Brasil; cleimarluis@gmail.com

4 Universidade de Santa Cruz do Sul – Santa Cruz do Sul – Brasil; stefanies@mx2.unisc.br

Medicamentos y enfermedades del profesor

Resumen

Este estudio tiene como objetivo problematizar los testimonios de docentes con respecto a su salud mental, sus formas de cuidado y enfermedad frente al sufrimiento físico y psíquico en el entorno laboral. Busca dar visibilidad a las producciones de sentido construidas por estos profesionales en sus formas de tratamiento de este sufrimiento. Se observa que la medicalización ha sido utilizada por algunos docentes como “apoyo” para el ejercicio de su actividad, así como para el tratamiento de síntomas resultantes de la enfermedad laboral. Para esta investigación, aplicamos un cuestionario mixto, en línea, debido al contexto de la pandemia de COVID-19, con 140 profesores de educación primaria y secundaria de la región central de Rio Grande do Sul, Brasil. Como resultados, se encontró que la mayoría de los profesionales son mujeres de mediana edad, con doble jornada, con estudios de posgrado, trabajando en escuelas públicas. Cabe destacar que el 35% de ellas usa medicación de forma continua y el 32% ha utilizado medicación en los últimos años, siendo los síntomas más prevalentes el dolor crónico, la ansiedad y la depresión. Podemos señalar que la medicalización constituye una situación preocupante, ya que los informes revelan un proceso creciente de enfermedad docente y el uso frecuente de medicamentos como apoyo a la precarización del trabajo.

Palabras clave: Medicación; Medicalización; Enfermedad; Docencia; Educación básica.

Fomos impactados, em 2020, pelo retorno da iminência de pandemias bacteriológicas e virais, mas, sobretudo, como aponta Han (2017), estamos num século de transtornos neuronais como a depressão, transtorno de déficit de atenção com síndrome de hiperatividade (TDAH), Transtorno de Personalidade Limítrofe (TPL) ou a Síndrome de Burnout (SB). As psicopatologias determinam a paisagem patológica do começo do século XXI; somos marcados pelo excesso de tarefas e de positividade. A pandemia rompeu com a sutil divisão entre dentro e fora, em especial no mundo do trabalho; nesse sentido, Han (2017) salienta que o excesso de trabalho e desempenho se agudiza; somos exploradores (auto exploração que cobra o seu preço no corpo e na alma) e ao mesmo tempo os explorados. Nessa tensão constante adoecemos. O mundo do trabalho e suas práticas, e nelas incluímos o trabalho docente, tiveram que se flexibilizar e as atividades de *home-office* se instituíram no cotidiano dos trabalhadores, impulsionando a precarização do trabalho e seus efeitos ganham visibilidade no agravo à saúde dos trabalhadores (Souza, 2020). Ao nos depararmos com um cenário de intensas instabilidades, rupturas e incertezas para a Educação, as exigências profissionais no contexto da pandemia provocaram adoecimento mental, mas observaram-se diferentes dinâmicas de resistência desses docentes na tentativa de reconfiguração do trabalho (Pereira, Santos & Manenti, 2020). Pisetta (2020) discute que nessa tentativa de reconfiguração há um predomínio do discurso medicalizante, ao passo que a patologização e a medicalização da vida e do trabalho

são uma questão de discurso sobre o sofrimento e seus sintomas são, antes de mais nada, uma questão social. No entanto, a medicalização parece ser uma solução individualizada, sendo uma aflição permanente entre a individualização do sofrimento mental e as construções sócio-históricas do sofrimento.

Segundo o Conselho Federal de Psicologia (Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2012), o discurso biologizante hegemônico prioriza as diferentes formas de expressão do sofrimento como tecidas e determinadas organicamente, sem considerar a complexidade e as múltiplas condições envolvidas nos fenômenos humanos. Assim, condições socioeconômicas, históricas e sociais são pensadas como predisposições biológicas e não como contingências existenciais, políticas, históricas e sociais. Nesse sentido, o termo *medicalizar* carrega um significado maior do que prescrever o uso de determinado medicamento para uma patologia específica ou recomendar um serviço ou método iatrogênico, mas revela-se como uma prática discursiva capaz de gerir as vidas humanas.

As reflexões sobre a medicalização surgem nas produções acadêmicas nas décadas de 1960 e 1970. Tal preocupação foi motivada pelo incremento e pela disseminação dos serviços biomédicos na sociedade através do acesso e da comercialização crescente de fármacos. O filósofo Illich (1975) é bastante contundente nas suas críticas à iatrogenização da sociedade e conceitualiza o termo medicalização da vida humana. A partir de então, o termo se populariza, se amplia e críticas são produzidas, pois se por um lado os medicamentos

atuam nos desvios de normas sociais, por outro lado eles também ajudam muitos a viverem com uma melhor qualidade de vida. O julgamento, então, se amplia dos medicamentos para o poder biomédico e destaca-se o posicionamento mais ativo dos sujeitos na sociedade atual. Assim, o termo *medicalização do social* é relativizado frente à complexidade das sociedades contemporâneas e das formas mais ativas de participação dos pacientes por meio dos movimentos sociais e políticas públicas (Metzl & Herzog, 2017).

Emergem, assim, as questões ligadas ao excesso de medicação prescrita aos professores com o intuito de os auxiliarem a suportar as exigências cotidianas de seu trabalho. Retrata-se, então, que as condições de vida na atualidade, seus ritmos e tempos, em especial no mundo do trabalho na educação, têm produzido no profissional docente alguns excessos, como a crescente demanda no exercício de suas funções e tarefas, a exigência de uma inteligência emocional e o demasiado esforço físico e mental, e faltas, como a diminuição da sua autonomia, a baixa remuneração. Tudo isso se transversabiliza por um mundo que se globaliza, tensiona-se e exige flexibilidade constante, atualização e tecnologias sempre inovadoras.

Em contrapartida, depara-se com um quadro crônico de depreciação, desvalorização e desqualificação social. Esse paradoxal e multifacetado campo de trabalho tem contribuído para os agravos da saúde psicológica e física dos professores. Insurge um cenário adverso à qualidade de vida dos profissionais da educação, difundindo um modo de existir propenso a mal-estares e desestabilização de sua saúde (Rocha & Fernandes, 2008).

Faz-se, então, necessário refletir sobre as formas de adoecimento dos professores, os sentidos que se constroem e suas condições de trabalho e saúde. Esse ensaio parte do grupo de pesquisa “Medicalização, saúde e adoecimento docente na educação básica”, formado por professor e alunos da área da Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A pesquisa teve como objetivo analisar os depoimentos de docentes referentes a sua saúde mental e suas formas de cuidado frente ao sofrimento físico e psíquico, procurando dar visibilidade às respostas e às produções de sentidos construídos por esses profissionais.

A medicalização vem sendo empregada por docentes como “suporte” para o exercício da sua atividade, bem como para o tratamento de sintomas resultantes da profissão, o que configura um quadro

preocupante pelo risco desses medicamentos terem seu uso banalizado como uma solução imediata (Silva & Canavéz, 2017). Deste modo, a intenção deste artigo foi refletir sobre a relação entre a medicalização e o adoecimento dos professores.

A importância desta análise está na possibilidade de contribuir para a qualidade de vida e valorização do trabalho docente, aprofundando as discussões e as reflexões sobre a medicalização da educação e da sociedade. Ademais, refletir sobre como as adversidades no trabalho docente têm acometido um número expressivo de professores e gerado uma prevalência de diagnósticos de problemas de saúde, doenças mentais e respectiva medicalização (Delcor et al., 2004).

Gaudenzi e Ortega (2012) retomam o termo medicalização, que surge no final da década de 1960, referindo-se à apropriação dos meios de vida do homem pela medicina e da sua intervenção política no meio social, que extrapola o campo tradicional de ação direta sobre as moléstias. A medicalização transforma modos de existência em patologias. O termo não está apenas ligado à utilização de medicamentos, pois está presente na iatrogenização da vida. De acordo com os autores, acreditava-se que a medicação era capaz de devolver ao paciente a alegria, a tranquilidade e a capacidade produtiva.

Tais aspectos, aliados à ideia vigente de “cura mágica” pela medicação, podem ter impulsionado a prescrição de psicofármacos para um maior número de casos, generalizando seu uso, além da popularização dos diagnósticos psiquiátricos (Kimura, 2005). Acreditava-se que uma vez que, sendo possível curar uma doença infecciosa pelo uso de um medicamento, talvez fosse possível fazer o mesmo para os transtornos psíquicos. A partir da ampliação desse olhar, tem se tornado corriqueiro o uso da medicação no campo da educação, prescrita aos estudantes e aos professores. Mais grave ainda, a medicação tem se tornado um recurso pedagógico por parte dos professores e das escolas, sendo que os docentes estão se medicando cotidianamente para fazer frente às adversidades do ofício.

Calazans e Lustosa (2008) acreditam que a medicalização é uma proposta equivocada, pois pretende tratar de uma maneira objetivável algo que é complexo: o sujeito e suas formas de existência. Nesse sentido, Lefevre (1987) expõe que o medicamento pode ser usado como uma forma de poupar a dor e o sofrimento das pessoas, fazendo desaparecer sintomas, dificuldades pessoais e sociais, problemas no processo

de escolarização e no trabalho. Também é um simulacro de cura, pois embora os sintomas da dor e do sofrimento possam ser camuflados, eles continuam a agir de uma outra forma.

Nessa perspectiva, Antunes e Praun (2015) alertam que as precárias condições de trabalho têm contribuído de forma significativa para a deterioração das condições de saúde do trabalhador. Esse processo de precarização do trabalho atinge a todos e de forma contundente os professores. Segat e Diefenthäeler (2013) salientam que essa precarização tem levado a uma alta prevalência do uso de medicação psicofarmacológica por professores e que está relacionada a fatores como estresse emocional, estados de tensão, ansiedade, depressão e carga de trabalho excessiva.

Vieira (2010) afirma que o trabalho docente tem ocasionado mal-estar no professorado, colocando em risco sua profissão e sua saúde. A precarização das condições materiais e simbólicas de trabalho tem afetado a saúde dos docentes provocando um conjunto de doenças somáticas e psíquicas, tornando sua vida laboral carregada de problemas que contribuem fortemente para a deterioração de sua saúde.

Rodrigues (2003) salienta que atualmente o medo da desordem e a valorização de uma competitividade baseada unicamente no sucesso material conduz as pessoas a preferirem fazer uso de substâncias químicas a falar de seus sofrimentos íntimos, vinculando-se à promessa dos atuais medicamentos de extermínio dos sintomas em pouco tempo. O silêncio passa então a ser preferível à linguagem, fonte de angústia e vergonha, conforme Roudinesco (2000). Tal silenciamento do sintoma, muitas vezes, não dissipa o sofrimento, mas o oculta e leva os sujeitos a mais sofrimento, diferentemente do que se espera.

Diante de tal contexto, os medicamentos desenvolvidos inicialmente para o tratamento de sujeitos acometidos por patologias psíquicas se popularizaram até mesmo entre pessoas “sãs”. Isso porque o psicofármaco, mais do que auxiliar no tratamento de patologias, vem sendo utilizado como um modo de vida, modificando, inclusive, características psíquicas e físicas dos indivíduos, conforme Mariani (1998).

Método

O método utilizado para a realização da investigação⁵ é misto, que uniu as abordagens qualitativa e quantitativa. Por se tratar de uma pesquisa de método misto a análise de dados se realizou de forma separada. Os dados quantitativos foram tratados através de análise estatística, cuja tabulação e o cruzamento dos dados se deram por meio do software *Microsoft Office Excel*. Quanto aos dados qualitativos, coletados através de questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha, foram analisados de acordo com a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016/1997).

Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de 140 professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e Médio nos Vales do Rio Pardo e Taquari. Devido à pandemia da Covid-19, os participantes responderam a um questionário *on-line* encaminhado através do software de mensagem *WhatsApp*.

Procedimentos para a coleta de dados

Utilizou-se de um questionário, que objetivou analisar o uso de medicação pelos professores da rede básica de educação e foi elaborado em uma plataforma digital (*Survio*), que permite desenvolver pesquisa *on-line* por meio de questionários. O formulário, com questões abertas e de múltipla escolha, visou obter informações referentes aos pesquisados e um momento para o profissional refletir sobre sua própria medicalização, composto por trinta (30) perguntas. Para a divulgação e seleção de participantes, utilizou-se a técnica “Bola de Neve”: encaminhamos o *link* do questionário a um grupo de professores, já conhecido anteriormente, e foi solicitado que estes reencaminhassem para seus pares e assim sucessivamente. A amostra contou, assim, com 140 participantes.

Resultados

Dentre os participantes, 91% são do gênero feminino e 9% do gênero masculino. No que se refere à faixa etária, 9% têm menos de 30 anos, 21% têm de 31 a 40 anos, 34% têm de 41 a 50 anos, 34% têm

⁵ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética sob o número de CAEE: 09843019.0.0000.5343.

de 51 a 60 anos e apenas 2% acima de 60 anos. Os participantes buscam atualização constante, pois apenas 1% tem Ensino Médio completo, 16% possuem Ensino Superior, 83% com alguma pós-graduação, sendo destes 10% em nível de Mestrado e 1% em nível de Doutorado.

Quanto à atuação em escolas, é possível identificar que 4% dos docentes exercem a profissão em escolas particulares, enquanto 92% estão nas escolas públicas, além de 4% que exercem suas atividades em ambas as redes. Em sua área de atuação, no ensino fundamental e médio, a amostra se segmenta da seguinte forma: 62% atuam no ensino fundamental, 7% no ensino médio e 31% em ambos.

A carga horária, é um dos pontos significativos quando se pensa no adoecimento docente e na medicação. Os participantes investigados sinalizaram que 2% possuem carga horária semanal abaixo de 10 horas semanais, 13% de 11 a 20 horas semanais, 6% de 21 a 30 horas semanais, 62% de 31 a 40 horas semanais e 17% acima de 40 horas semanais.

Sobre o uso de medicação nos anos de 2019 e 2020 (Figura 1), destaca-se que dentre os participantes da amostra 33% raramente fizeram uso de medicações, 19% utilizaram medicação às vezes, 13% fizeram uso frequente e 35% fizeram uso contínuo de alguma medicação. Desses medicamentos utilizados pelos docentes, 65% foram usados com prescrição médica e 35% foram utilizados sem prescrição médica.

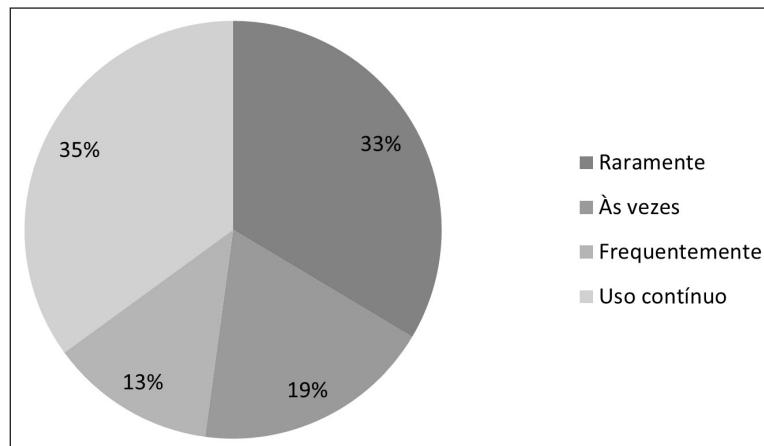


Figura 1. Uso de medicação da amostra. Fonte: elaboração do autor.

A medicalização progride rapidamente sobre todas as esferas da vida social, planificando problemas inerentes ao sujeito e aos coletivos em questões biológicas. Dessa forma, oculta as desigualdades, desqualifica as diferenças e as caracteriza como um problema nosográfico, transformando em objeto biológico algo social e historicamente construído (VIÉGAS et al., 2014).

Na Figura 2 observam-se os dados em relação a doenças crônicas e ao uso de medicação. Dentre os participantes, 61% não faz uso de medicação, 19% utilizam os medicamentos para hipertensão, 5% para reumatismo, 5% colesterol alto, 4% diabetes, 3% doenças pulmonares, 2% doenças do coração e 15% para outras doenças crônicas.

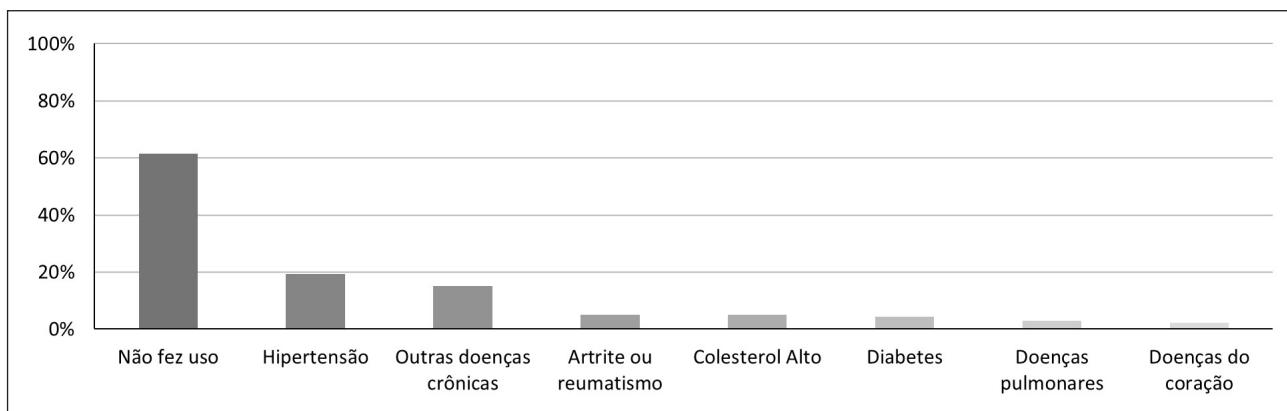


Figura 2. Relação entre uso de medicação e doenças crônicas. Fonte: elaboração do autor.

Conseguimos analisar na Figura 3 o uso de medicações voltadas a doenças psiquiátricas. Da amostra, 64% não faz uso de medicação, 29% dos docentes utilizam medicação para ansiedade, 17% depressão,

1% transtorno obsessivo compulsivo, 1% bipolaridade, 1% déficit de atenção e hiperatividade, 1% estresse pós-traumático e 2% outras doenças psiquiátricas.

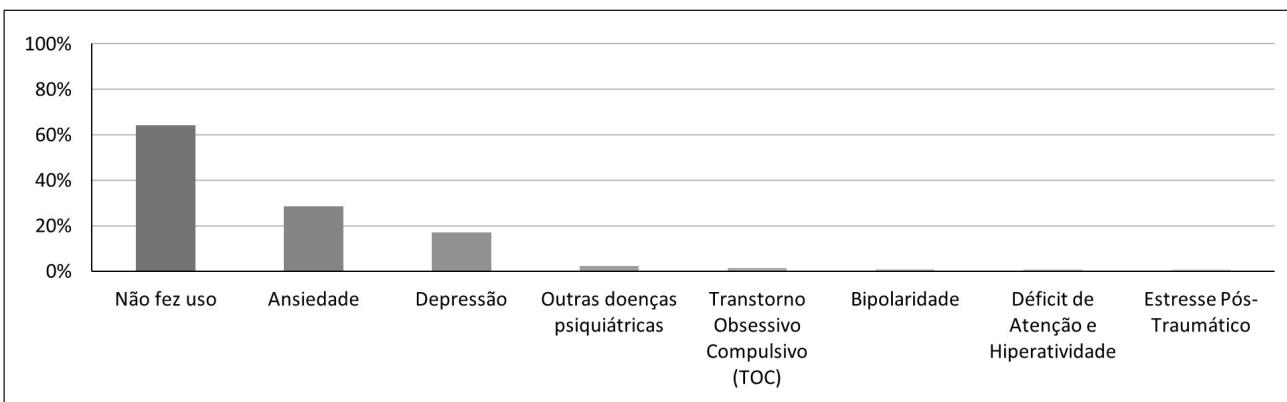


Figura 3. Relação entre uso de medicação e doenças psiquiátricas. Fonte: elaboração do autor.

A utilização de fármacos psicoativos tem crescido significativamente nas últimas décadas em vários países. Esse crescimento, conforme Rodrigues, Facchini e Lima (2006), pode ser atribuído ao aumento da frequência de diagnósticos de transtornos psiquiátricos na população, bem como à introdução de novos psicofármacos no mercado farmacêutico e às novas indicações terapêuticas de psicotrópicos já existentes.

No que se refere aos sintomas e ao uso de medicação, pode-se ver na Figura 4 que 59% dos docentes fazem uso de medicamentos para dor; 39% para gripe, resfriado ou rinite alérgica; 24% utilizam para reposição de vitaminas, suplementos, estimulantes de apetite ou tônicos; 18% para dormir; 16% para infecções; 6% para febre; 24% para outros sintomas e 9% não faz uso.

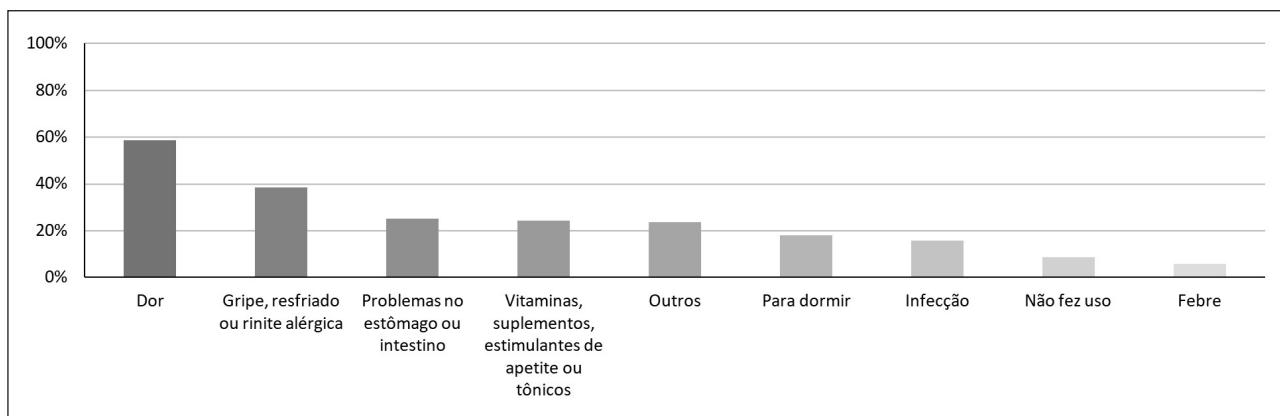


Figura 4. Relação entre sintoma e uso de medicações. Fonte: elaboração do autor.

Vê-se, a partir das últimas figuras, que os docentes que tomam medicamentos de forma contínua possuem alguma patologia. Porém, como observamos no Gráfico 4, que se refere aos sintomas e uso de medicamentos, percebemos que uma parcela dos investigados se utiliza da medicação sem uma ligação direta com uma patologia crônica, usando os fármacos para tratar dores, febre, dores estomacais e para dormir. Esses sintomas podem mostrar alguma problemática que esses indivíduos sofrem, recorrendo à medicação, que podem estar associados a problemas psíquicos e doenças que podem não estar diagnosticadas.

A partir dos dados qualitativos, coletados através de questionário, dividimos as análises em duas categorias, para discutir os relatos dos participantes, proporcionando uma melhor articulação com os dados quantitativos: “Processo de adoecimento docente” e “Alterações no cotidiano com a medicação”.

Discussão

Processo de adoecimento docente

A partir da década de 1990, ocorreram mudanças no sistema educacional brasileiro, que visavam à privatização direta e indireta do serviço público, como a diminuição de gastos com a educação e demais setores sociais. Essas medidas afetaram diretamente as condições do trabalho docente, que desencadearam um processo de precarização e consequentemente implicações sobre a saúde física e mental desses profissionais (da Silva Cardoso et al., 2019).

Antes, a profissão docente era vista como uma posição de destaque na sociedade, uma realização e uma forma de sobrevivência, mas passou a ser encarada

como um fardo. Os professores vivenciam o processo de proletarização de suas condições de trabalho, rebaixamento salarial, desvalorização social e profissional (da Silva Cardoso et al., 2019; Facci et al., 2018). Isso vai ao encontro de algumas narrativas de professores, que falam sobre a desvalorização profissional, como verificamos nos depoimentos: “muitas cobranças, muito trabalho, pouco reconhecimento” (participante 132); “muitos fatores estressantes, muitas horas de trabalho, pouca estrutura, problemas financeiros, questões de saúde que vão se agravando pela rotina corrida” (participante 19); “estamos vivendo um momento muito difícil, com desvalorização do trabalho, alunos sem interesse. Só cobrança e nenhum retorno” (participante 12); “falta de valorização financeira e da sociedade e políticos” (participante 40).

Em março do ano de 2020, as instituições de ensino brasileiras tiveram de suspender suas atividades em decorrência da pandemia da Covid-19. Esse cenário acarretou mudanças visando ao distanciamento social, para não ocorrer a propagação do vírus. Assim, as aulas passaram para o regime remoto emergencial. Em meio a toda essa situação atípica, marcada por incertezas e medos, foi imposta aos professores uma nova forma de ensino, em que as tecnologias eram seu principal instrumento de trabalho (Barbosa et al., 2020; Santos et al., 2021).

O trabalho passou, assim, a invadir a residência dos professores, muitas vezes em tempo integral, expostos às condições de trabalho improvisadas e jornadas extenuantes. Muitos não estavam familiarizados com esses aparatos tecnológicos e plataformas digitais, sem preparo ou capacitação para tal função. Esses profissionais tiveram de se adaptar abruptamente

a esse novo formato de ensino e ambiente virtual de trabalho, tendo de conciliar sua vida pessoal, conjugal, familiar e atividades domésticas às atividades profissionais (Souza, 2020), o que se percebe na fala de alguns pesquisados: “além do trabalho estressante em um curto espaço de tempo, foi preciso mudar toda a rotina nos afazeres pedagógicos através de aulas remotas sem um preparo específico para uso de tecnologias” (participante 61); “o isolamento social em tempos de pandemia, a carga de trabalho exaustiva que atualmente exige dedicação exclusiva por 24 horas e carga de trabalho em ensino remoto está me esgotando mentalmente e fisicamente” (participante 135). O participante 85 aponta que:

Na pandemia precisamos preparar aulas, dar conta de enviar por WhatsApp, e-mail e Google Sala de Aula, assistir as aulas *on-line*, fazer atividades, fazer e enviar anexos e devolutivas dos trabalhos dos estudantes, colocar as atividades dos estudantes no Google Drive, participar de *web* conferências das escolas, corrigir as atividades, registrar as aulas no aplicativo... Sabendo que muitos estudantes não têm ferramentas (celular e/ou computador) e/ou internet para acessar as aulas remotas. E sem troca afetiva e profissional presencial.

Essa nova configuração do trabalho docente, de caráter excepcional, não veio acompanhada de medidas especiais de regulamentação e de proteção do trabalhador. Os docentes, além de terem de se adaptar a essa nova realidade, tiveram de se adequar à infraestrutura física, arcando financeiramente com os equipamentos tecnológicos. A pandemia intensificou a precarização das condições de trabalho, que impõe metas e extensão da jornada de trabalho. O isolamento limitou a integração e a troca que se davam nos contextos físicos das escolas, reduzindo a participação coletiva do trabalho, diminuindo a possibilidade de reflexões e críticas conjuntas, para a luta e a defesa da saúde (Souza, 2020).

Antigas e novas configurações do trabalho docente estão nesse contexto de sobrecarga, precarização, intensificação de carga horária, falta de apoio da gestão, desvalorização do professor (econômica e socialmente), entre outros. O contexto da profissão, no modelo remoto, apresenta indícios de agravamento dos fatores citados. Essas condições oferecem riscos para a saúde física e mental dos professores (Souza, 2020). Os participantes falam sobre o adoecimento docente: “muitos colegas usam medicação para dormir e para a ansiedade. Há muitas queixas com relação à

indisciplina e desinteresse dos alunos, desvalorização salarial, cobranças do sistema, isso tudo gera angústia e sofrimento” (participante 18); “acredito que atualmente os diagnósticos estão ocorrendo com mais facilidade do que antigamente. Assim como os professores, temos mais diagnósticos de alunos adoecidos. Os docentes estão mais adoecidos, com tantas responsabilidades, que são exigidas dessa profissão” (participante 53); “os professores estão tendo doenças que derivam de estresse, doenças com fundo psicológico, devido às grandes alterações ocorridas” (participante 105) e “estresse, ansiedade, falta de tempo e pressões psicológicas! Desvalorização dos profissionais em educação” (participante 118).

Os professores são fundamentais para o processo da educação brasileira, mas se encontram em uma condição de trabalho marcada pela sobrecarga e aumento de carga horária, ao mesmo tempo em que não se sentem valorizados profissionalmente e financeiramente, o que se agravou no contexto de pandemia, acarretando sofrimentos, mal-estares e possíveis adoecimentos, contribuindo com os índices de medicalização, supracitados.

A medicação e seus impactos no cotidiano

A medicalização vem progredindo rapidamente em todas as esferas da vida social, planificando problemas inerentes ao sujeito e aos coletivos em questões biológicas, que envolvem as práticas do processo saúde-doença e os discursos que fazem parte do cotidiano da sociedade que gerenciam as formas de ser e estar no mundo (Galindo et al., 2016; Viégas et al., 2014).

Percebe-se um aumento de docentes adoecidos que recorrem à medicação, como recurso imediato para minimizar, tratar e, muitas vezes, aniquilar sintomas, sentimentos e sofrimentos que fazem parte da vida, em especial do ambiente de trabalho (Christofari et al., 2015). Tal fato pode ser observado nas narrativas dos docentes que destacam aspectos negativos encontrados em seu trabalho, como mostrado nas falas anteriores. Por isso, ao serem indagados acerca da utilização de medicação, os professores afirmam que a utilizam como forma de gerenciar a vida, seus sentimentos, suas emoções e a sua rotina diária: “já usei vários medicamentos para ansiedade. Aliviam bastante os sintomas, mas ainda sinto desânimo, tristeza, medo, baixa autoestima” (participante 18); “antidepressivos. Fiquei mais tranquila e equilibrada” (participante 32); “melhorou

a concentração, sono e a ansiedade” (participante 34) e “tenho uma melhor qualidade de vida sem as dores constantes” (participante 54).

Essas narrativas exemplificam o quanto o processo de medicalização está enraizado no campo da educação e vem crescendo em grande escala. Sem tempo para recuperação, pela necessidade de retorno ao trabalho, esses sintomas apresentam riscos de sofrimento e transtornos psíquicos, em que a medicação é utilizada por professores para lidar com os desafios diários do exercício de sua profissão (Gasparini et al., 2005).

Apesar disso, muitos professores afirmaram que, além do uso da medicação, utilizam outros recursos, tais como as Práticas Integrativas e Complementares⁶, como Fitoterapia, Homeopatia, Medicina Antroposófica, Medicina Tradicional Chinesa, Reiki, Terapia de Florais, dentre outras modalidades ofertadas pelo SUS, como forma de amenizar os problemas que envolvem as condições precárias de trabalho. Esses recursos auxiliam na promoção da saúde e prevenção de agravos, para além da questão medicamentosa (Brasil, 2006). Desse modo, de acordo com os docentes, dentre as práticas utilizadas por eles, destacam-se as seguintes: “pratico *yoga*” (participante 22); “meditação e *reiki*” (participante 75); “me aplico *Reiki*, rezo e faço meditação induzida antes do sono diariamente” (participante 81); “[...] acupuntura” (participante 99) e “fitoterápicos” (participante 129).

Vale destacar que o processo de medicação ainda é amplamente utilizado como forma de cuidado de si; no entanto, não tem como objetivo promover o envolvimento dos sujeitos nos cuidados com a saúde (Tesser & Dallegrave, 2020). Por isso, as Práticas Integrativas e Complementares podem atuar como forma de contribuir para enfrentar a banalização da medicação (Brasil, 2006).

Torna-se importante refletir sobre as configurações e interrelações do trabalho docente, suas condições de produção, suas relações com o adoecimento físico e mental e o processo de medicalização (Gasparini et al., 2005). A medicalização não está apenas limitada ao uso, excessivo ou não, de medicações, pois existem sujeitos medicalizados que não fazem uso de medicamentos, utilizando-se excessivamente de recursos,

⁶ Em 2006, no Brasil, foi aprovada, pelo Ministério da Saúde, a portaria nº 971, que dispõe acerca da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no Sistema Único de Saúde (SUS).

como a rede pública de saúde (de Oliveira et al., 2016). Logo, de acordo com os autores, ser medicalizado não está unicamente atrelado ao raciocínio medicamentoso.

Como visto nas narrativas dos docentes participantes da pesquisa, a medicação tem sido utilizada como uma estratégia de amparo ao adoecimento. Como nos aponta Dejours (1999), o trabalho pode ser tanto fonte de prazer e realização como de sofrimento e adoecimento. Nesse processo, o reconhecimento se mostra decisivo na mobilização e subjetivação do trabalhador. No entanto, nos relatos apresentados, os professores enfatizam o quanto se sentem desvalorizados socialmente.

É a partir do reconhecimento do trabalho que se torna possível compreender o sofrimento que este produz. Logo, o reconhecimento da qualidade desse trabalho é fundamental, porque é assim que esse sujeito se sente realmente olhado e compreendido. Dejours (1999) salienta que “(...) não podendo gozar os benefícios do reconhecimento de seu trabalho nem alcançar assim o sentido de sua relação para com o trabalho, o sujeito se vê reconduzido ao seu sofrimento e somente a ele” (pp. 34-35). Nesta perspectiva, o sofrimento que é inerente ao trabalho é recompensado pelo reconhecimento.

Quando questionados sobre o que esses professores percebem como importante para se manterem saudáveis em sua profissão, recebemos respostas nas quais os professores vislumbram um futuro melhor na educação. Contudo, para que isso se torne possível, há algo primordial que se repete nas escritas: o reconhecimento de seu trabalho, o que pode ser visto em: “melhor remuneração, melhores condições de trabalho, escolas com maior assistência de profissionais da área da saúde” (participante 4); “valorização e respeito ao nosso trabalho por parte dos alunos e famílias. Valorização salarial para que possamos investir na saúde, lazer, alimentação de qualidade, estudos etc. Redução das horas de trabalho, com aumento da remuneração” (participante 18); “paciente, respeito, não se matar trabalhando, menos perfeccionismo, ficar neutro nas relações escolares. Mais formal possível com os pais e alunos, pra mim isso é bem difícil. E não levar para casa os problemas da escola” (participante 81). O participante 104 pontua que:

A minha sobrecarga é intelectual. É muita cobrança para gerenciar na sala de aula. De um lado, a secretaria e a equipe pedagógica nos cobrando melhores

resultados dos alunos e, por outro, alunos desassistidos, com problemas de vulnerabilidade social, problema familiar, alunos que veem na professora uma única forma de carinho.

Considerações Finais

O trabalho docente é transversalizado por mudanças contínuas e fluidas nos modos de vida e de produção na contemporaneidade. O sujeito pós-moderno é constituído por um mundo de incertezas, mudanças de valores, na descrença de verdades únicas, no qual o saber é confrontado por uma multiplicidade de conhecimentos disponíveis e alcance de todos devido aos avanços tecnológicos e midiáticos. O trabalho docente se depara constantemente com essa liquidez contemporânea frente ao conhecimento, ou seja, o seu lugar de saber sofre transformações e mudanças e assume novas configurações. O mundo do trabalho docente se flexibiliza e se precariza. Tal aspecto, aliado à generalização do uso da medicação, tem convertido características humanas ligadas ao trabalho em patologias (Kimura, 2005). Diante desse cenário, a Organização Mundial de Saúde, desde 1984, tem definido como precárias as condições de trabalho de grande parcela dos docentes e aponta sua relação com sintomas mórbidos e afastamento por motivo de doença na categoria. Sem tempo para a sua recuperação, pela necessidade de retorno ao trabalho, esses sintomas clínicos apresentam riscos de sofrimento e transtornos psíquicos (Gasparini et al., 2005). Ainda, as adversidades no trabalho docente (alta demanda de tarefas, precarização de direitos, renda baixa, desvalorização social) têm acometido um número expressivo de professores e gerado uma prevalência de diagnósticos de problemas de saúde, doenças mentais e respectiva medicação (Delcor et al., 2004).

Compreende-se, então, que cada vez mais a medicação e a medicalização (seja impulsionada por prescrições indiscriminadas ou pela automedicação) vem sendo empregada por alguns docentes como “suporte” para o exercício da sua atividade, como também para o tratamento de sintomas resultantes da profissão que, segundo Silva e Canavêz (2017), configura-se num quadro preocupante pelo risco desses medicamentos acarretarem a banalização de seu uso como uma solução imediata. Na amostra podemos observar que 41% dos docentes fazem uso da automedicação com certa frequência.

O trabalho docente é considerado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma atividade de risco, desde 1981, pois os professores compõem a segunda categoria profissional mais acometida por doenças ocupacionais em nível mundial (Borba et al., 2017). O adoecimento é um processo no transcurso do viver, como a saúde também o é; a questão que se coloca não é propriamente possuir ou não saúde, adquirir ou não saúde, mas ampliar, no cotidiano da vida humana, o grau de produção de saúde (Brito & de Barros, 2014).

Como diz Han (2017), esses estados psíquicos são característicos de um mundo que se tornou pobre em espaços de vida, de ócio, de prazer e de ser e estar no mundo; no entanto, ele é dominado por excessos que impelem o desenvolvimento pelo qual não só o corpo, mas também a alma e, sobretudo, o homem como um todo se transforma num “zumbi”, numa máquina que deve funcionar livre de perturbações e com maximização plena de desempenho.

Referências

- Antunes, R., & Praun, L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, (123), 407-427. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.030>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25 (51), 255-280. doi: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edição 70, 2016. (Trabalho originalmente publicado em 1977)
- Borba, B. M. R., Diehl, L., dos Santos, A. S., Monteiro, J. K., & Marin, A. H. (2017). Síndrome de Burnout em professores: estudo comparativo entre o ensino público e privado. *Psicologia Argumento*, 33 (80), 270-281. doi: <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.33.080.AO04>
- Brasil. (2006). *Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS*. Ministério da Saúde, Departamento de Atenção Básica, Brasília.
- Brito, J. M., & de Barros, M. E. B. (2014). Prática de pesquisa e saúde docente: a narratividade como estratégia metodológica. *Revista Psicologia e Saúde*, 6 (2), 38-46. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2014000200006&lng=pt&tlang=pt.

- Calazans, R., & Lustosa, R. Z. (2008). A medicalização do psíquico: os conceitos de vida e saúde. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 60 (1), 124-131.
- Christofari, A. C., Freitas, C. R. d., & Baptista, C. R. (2015). Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, 40, 1079-1102. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623642057>
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida – Medicalização da Educação. Brasília. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/publicacao/subsidios-para-a-campanha-nao-medicalizacao-da-vida-medicalizacao-da-educacao/>
- da Silva Cardoso, J., Nunes, C. P., & Moura, J. S. (2019). Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. *Revista Teias*, 20 (57), 125-140. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2019.39552>
- de Oliveira, E. C., Harayama, R. M., & de Sousa Viégas, L. (2016). Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. *Revista Teias*, 17 (45), 99-118. doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.24598>
- Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J., Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O., . . . Andrade, J. M. d. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 20, 187-196. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000100035>
- Facci, M. G. D., Urt, S. d. C., & Barros, A. T. F. (2018). Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 281-290. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-539201802175546>
- Galindo, D. C. G., Lemos, F. C. S., Vilela, R., & Garcia, B. (2016). Medicalização e governo da vida e subjetividades: o mercado da saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16 (2), 346-365. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000200003&lng=es&tlang=pt
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, 31, 189-199. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200003>
- Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2012). O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 16, 21-34. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012005000020>
- Han, B.C. (2017). *Agonia do eros*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Illich, I. (1975). *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Kimura, A. M. (2005). Psicofármacos e Psicoterapia: a visão de psicólogos sobre medicação no tratamento. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Formação em Psicologia). Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.
- Lefevre, F. (1987). A oferta e a procura de saúde através do medicamento: proposta de um campo de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 21, 64-67. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101987000100010>
- Mariani, B. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Centro de Memória Unicamp.
- Metzl, J. M., & Herzig, R. M. (2007). Medicalisation in the 21st century: introduction. *Lancet (London, England)*, 369(9562), 697-698. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60317-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60317-1)
- Pereira, H. P., Santos, F. V., & Manenti, M. A. (2020). Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3 (9), 26-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>
- Pisetta, M. A. M. (2020). Medicalização e discurso universitário: por uma Política de Cuidado e Escuta do Sujeito na Educação. *Movimento-revista de educação*, 7 (15). doi: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.47558>
- Rocha, V. M. d., & Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 57, 23-27. doi: <https://doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005>
- Rodrigues, J. T. (2003). A medicação como única resposta: uma miragem do contemporâneo. *Psicologia em estudo*, 8, 13-22. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000100003>

Rodrigues, M. A. P., Facchini, L. A., & Lima, M. S. de. (2006). Modificações nos padrões de consumo de psicofármacos em localidade do Sul do Brasil. *Revista De Saúde Pública*, 40 (1), 107–114. doi: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006000100017>

Roudinesco, E. (2000). *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Editora Schwarcz-Companhia das Letras.

Santos, G. M. R. F. d., Silva, M. E. d., & Belmonte, B. d. R. (2021). Covid-19: emergency remote teaching and university professors' mental health. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 21, 237-243. doi: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>

Segat, E., & Diefenthaler, H. (2013). Uso de medicamentos antidepressivos por professores de escolas de diferentes redes de ensino em um município do norte do Rio Grande do Sul. *Perspectiva*, 37 (137), 45-54.

Silva, L. M., & Canavêz, F. (2017). O Estudo da Medicinalização da Vida e suas Implicações para a Clínica Contemporânea. *Revista Subjetividades*, 17 (3), 117-129. doi: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813>

Souza, D. d. O. (2020). As dimensões da precarização do trabalho em face da pandemia de Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 19. doi: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00311>

Tesser, C. D., & Dallegrave, D. (2020). Práticas integrativas e complementares e medicalização social: indefinições, riscos e potências na atenção primária à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 36 (9), e00231519. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00231519>

Vieira, J. S. (2010). Constituição das doenças da docência (docências). *Relatório de pesquisa*, 37, 303-324. doi: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1589>

Viégas, L. d. S., Ribeiro, M. I. S., Oliveira, E. C., & Teles, L. A. (2014). *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito*. Salvador: Edufba, 227-247.

Recebido em 02/12/2021
Aceito em 11/02/2025



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

LEMBRAR PARA APRENDER: A EVOCAÇÃO DE MEMÓRIAS ENQUANTO UMA ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Antonio Jaeger¹; <https://orcid.org/0000-0001-5093-6198>

Resumo

Inúmeros estudos demonstram que o ato de lembrar intencionalmente conteúdos estudados pode promover a retenção destes conteúdos na memória de longo prazo, o que traz a possibilidade de se utilizar a “prática da lembrança” como uma estratégia de estudo. O objetivo do presente trabalho foi discutir os desafios da aplicação desta estratégia em contextos escolares, especialmente contextos escolares brasileiros. Além disso, o presente trabalho objetivou apresentar e discutir as principais propostas teóricas contemporâneas sobre os mecanismos subjacentes aos benefícios desta prática. A discussão da literatura demonstrou que a prática da lembrança apresenta benefícios importantes para o aprendizado em sala de aula, especialmente quando seguida de feedback corretivo e conduzida de maneira espaçada. Em contextos brasileiros, ela se mostra benéfica para o aprendizado de fatos científicos e ortografia por crianças do ensino fundamental, embora ainda exista uma importante escassez de trabalhos conduzidos no Brasil. Por fim, as principais teorias sobre os benefícios da prática da lembrança são apresentadas e discutidas, evidenciando uma ausência de consenso sobre os mecanismos subjacentes aos seus benefícios. Em conjunto, se torna evidente a necessidade de mais pesquisas translacionais, especialmente examinando os benefícios da prática da lembrança em relação a demais atividades tipicamente conduzidas em sala de aula.

Palavras-chave: Memória; Aprendizagem; Educação; Prática da lembrança.

Recall to retain: the practice of retrieval as a learning strategy

Abstract

Numerous studies have shown that the intentional recall of studied materials can promote the long-term retention of those materials, which raises the possibility of adopting such practice of retrieval as a study strategy. The goal of the present study was to discuss the challenges regarding the application of this strategy in school contexts, especially in Brazilian schools. In addition, the present work aimed at presenting and discussing the main contemporary theoretical proposals on the mechanisms underlying the benefits of this practice. The reviewed literature demonstrates that retrieval practice has important benefits for learning in classroom environments, especially when followed by corrective feedback and conducted in a spaced manner. In Brazilian contexts, it has already been shown to be beneficial for the learning of scientific facts and spelling by elementary school children, although studies on retrieval practice conducted in Brazil are still scarce. Finally, the main theoretical frameworks about the benefits of retrieval practice are presented and discussed, evincing a lack of consensus on the mechanisms underlying such benefits. Taken together, the need for more translational research becomes clear, especially examining the benefits of retrieval practice in comparison to other activities typically conducted in classroom settings.

Keywords: Memory; Learning; Education; Retrieval practice.

Recordar para aprender: la evocación de los recuerdos como estrategia de aprendizaje

Resumen

Numerosos estudios han demostrado que el acto de recordar intencionadamente los contenidos estudiados puede favorecer la retención de estos contenidos en la memoria a largo plazo, lo que brinda la posibilidad de utilizar la “práctica de recordar” como estrategia de estudio. El objetivo del presente estudio fue discutir los desafíos de la aplicación de esta

1 Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte - MG - Brasil.

estrategia en contextos escolares, especialmente en contextos escolares brasileños. Además, el presente trabajo tuvo como objetivo presentar y discutir las principales propuestas teóricas contemporáneas sobre los mecanismos que subyacen a los beneficios de esta práctica. La discusión de la literatura demostró que la práctica de recordar tiene beneficios importantes para el aprendizaje en el aula, especialmente cuando es seguida por feedback correctivo y se lleva a cabo de manera espaciada. En el contexto brasileño, se ha demostrado que es beneficioso para el aprendizaje de los hechos científicos y la ortografía de los niños de enseñanza básica, aunque todavía hay una escasez significativa de estudios realizados en Brasil. Finalmente, se presentan y discuten las principales teorías sobre los beneficios de la práctica del recuerdo, evidenciando una falta de consenso sobre los mecanismos que subyacen a sus beneficios. En conjunto, se hace evidente la necesidad de más investigación traslacional, especialmente examinando los beneficios de la práctica del recuerdo en relación con otras actividades que normalmente se realizan en el aula.

Palabras clave: Memoria; Aprendizaje; Educación; Práctica del recuerdo.

Introdução

Uma quantidade crescente de estudos conduzidos no âmbito da psicologia cognitiva tem demonstrado que o simples ato de lembrar determinado conteúdo estudado pode facilitar a memorização de longo prazo daquele conteúdo (Dunlosky et al., 2014). Nestes estudos, indivíduos são inicialmente expostos a uma série de informações e, em um segundo momento, buscam lembrar essas informações ou são instruídos a simplesmente reestudá-las. Quando a retenção de memória para essas informações é testada depois de algumas horas ou dias, as pessoas tendem a lembrar melhor as informações que foram previamente lembradas do que as informações que foram previamente reestudadas (Carpenter et al., 2022). Ou seja, “praticar a lembrança” dos conteúdos estudados é tipicamente mais benéfico para a retenção de longo prazo desses conteúdos do que ser exposto aos conteúdos novamente (isto é, reestudar).

O benefício mnemônico de “praticar a lembrança” tem sido amplamente demonstrado na literatura, especialmente nas últimas duas décadas (Adesope et al., 2017). Em um exemplo representativo de estudo experimental sobre esse fenômeno, Roediger e Karpicke (2006) pediram a estudantes de graduação que em um primeiro momento lessem um texto breve. Em seguida, eles pediram a alguns estudantes que relessem o texto repetidas vezes e a outros que simplesmente tentassem lembrar o conteúdo do texto, porém sem ler o texto novamente (isto é, prática da lembrança). Após intervalos de 2 dias ou 1 semana, os estudantes que realizaram a prática da lembrança recordaram mais detalhes do texto do que os estudantes que realizaram a releitura. Estes achados levaram os autores a concluirem que a tarefa de tentar lembrar conteúdos recentemente estudados é mais

benéfica para a memorização desses conteúdos do que reestudá-los repetidas vezes (ver também Roediger & Karpicke, 2008).

Nos últimos anos, inúmeros estudos experimentais com formatos relativamente semelhantes a este foram conduzidos (para uma revisão, ver Pan & Rickard, 2018; Rowland, 2014). Esses estudos demonstram que a prática da lembrança é benéfica para o aprendizado de tipos diferentes de materiais, incluindo materiais apresentados na forma de texto (Eisenkraemer et al., 2013) e materiais visuais (Kang, 2010). Eles demonstram também que a prática da lembrança pode ser benéfica para o aprendizado de diferentes tipos de disciplinas, incluindo matemática e ciências (Hopkins et al., 2016) até leitura e aquisição de vocabulário (van den Broek et al., 2023). Isto é, diversos estudos têm demonstrado que a prática da lembrança é uma estratégia de aprendizagem versátil, e que pode ser vantajosa quando aplicada a diferentes contextos de ensino (Pyc & Roediger, 2012).

Assim, o objetivo do presente trabalho é discutir os desafios inerentes às possíveis aplicações dessa estratégia de aprendizagem em sala de aula. Inicialmente essa discussão ocorrerá sob uma perspectiva mais ampla, considerando a literatura sobre estudos internacionais sobre o tema e, em um segundo momento, com um foco sobre a aplicação no contexto brasileiro, que possui particularidades culturais importantes que precisam ser consideradas (Ekuni & Jaeger, 2022; Jaeger et al., 2024). Por fim, serão discutidas as perspectivas teóricas contemporâneas que buscam explicar os mecanismos cognitivos subjacentes aos benefícios mnemônicos da prática da lembrança.

Considerando a existência de revisões e meta-análises recentes sobre a prática da lembrança (Adesope et al., 2017; Carpenter et al., 2022; Moreira et al.,

2019; Rowland, 2014; Yang et al., 2021), o foco do presente trabalho não é realizar mais uma revisão sistemática ou meta-analítica sobre o tema. O presente trabalho buscou, por outro lado, desenvolver uma discussão com foco nos desafios de caráter translacional e com foco nas controvérsias teóricas contemporâneas que permeiam essa literatura, discussão que se embasou em artigos-chave dessa área de pesquisa ou em artigos representativos sobre cada tópico discutido.

Uma consideração importante é que o ato de praticar a lembrança, como apresentado neste trabalho, é essencialmente diferente do ato de responder a testes ou provas avaliativas. Ou seja, a efetividade da prática da lembrança para a retenção de memórias não possui relação com notas ou qualquer tipo de avaliação (e.g., McDaniel et al., 2011). A prática da lembrança tem o objetivo de maximizar a retenção de longo prazo dos conteúdos estudados e não de realizar uma avaliação do aluno. O que importa não é se a lembrança é seguida de nota, e sim se o estudante intencionalmente tentou lembrar o conteúdo previamente estudado.

Outra consideração importante é que diversos estudos conduzidos nas últimas décadas demonstram que o processo de evocação de memórias envolve uma reconstrução ativa das experiências memorizadas (Schacter, 2012; Schacter & Thakral, 2024). Isto é, ao contrário de um registro fotográfico, que é uma reprodução fiel do momento fotografado, a evocação de memórias é um processo ativo em que diversos mecanismos cognitivos são engajados para que as experiências previamente vivenciadas armazenadas na memória de longo prazo sejam reinstaladas (Dings & Newen, 2023). Ou seja, o ato de lembrar é altamente ativo, ao contrário de atividades como a simples exposição repetida (passiva) ao material estudado, por exemplo. Por possuir essas características, a prática da lembrança tem sido considerada uma estratégia de aprendizagem generativa (Chi, 2009; Fiorella & Mayer, 2016; Fiorella, 2023), assim como a construção de mapas mentais, por exemplo (Schoeder et al., 2018).

Em suma, inúmeros estudos demonstram que o ato intencional de tentar lembrar ativamente conteúdos estudados apresenta benefícios para a memorização desses conteúdos (Roediger & Abel, 2022). Esses estudos são provindos de pesquisas da psicologia cognitiva, abordagem teórica que há várias décadas possui um foco importante em processos de memória e aprendizagem em seres humanos (Craik, 2002; Craik & Lockhart, 1972; Craik & Tulving, 1975), e dentro

da qual se originaram pesquisas sobre os efeitos da lembrança sobre a retenção de longo prazo (Abbott, 1909; Spitzer, 1939; Roediger & Karpicke, 2006). A seguir, serão discutidos estudos que investigaram essa prática em contextos de sala da aula, assim como questões referentes a particularidades de tal prática em contextos educacionais brasileiros. Por fim, serão discutidos os modelos teóricos atuais que buscam entender os mecanismos cognitivos subjacentes aos benefícios da lembrança para a memória de longo prazo.

A prática da lembrança no contexto escolar

O efeito benéfico do ato de lembrar sobre a memória de longo prazo tem sido amplamente demonstrado em contextos laboratoriais (Adesope et al., 2017). Ou seja, em laboratórios de psicologia cognitiva, nos quais tipicamente o sujeito de pesquisa realiza a prática da lembrança de modo individual e voluntário em um computador e muitas vezes em um ambiente silencioso (Roediger, 2013). Isto é, contextos bastante diferentes do ambiente escolar típico. Com o objetivo de sanar essa limitação e efetivamente verificar se esse tipo de prática pode ser utilizado de maneira benéfica em contextos escolares, nos últimos anos uma quantidade crescente de pesquisas sobre a prática da lembrança vem sendo desenvolvida dentro de escolas (Agarwal et al., 2021; Moreira et al., 2019a; Yang et al., 2021).

Assim como em pesquisas conduzidas em laboratório, pesquisas sobre a prática da lembrança conduzidas em sala de aula normalmente envolvem uma etapa de estudo inicial, na qual os estudantes são expostos ao conteúdo a ser aprendido. Essa etapa inicial é seguida de uma etapa de reestudo ou da prática da lembrança. No estudo de Carpenter et al. (2009), crianças cursando o oitavo ano do ensino fundamental em uma escola estadunidense revisaram fatos históricos estudados previamente por meio da prática da lembrança ou da releitura. Os fatos faziam parte do currículo do oitavo ano e exigiam do aluno respostas curtas, como por exemplo “Quem assassinou o presidente Abraham Lincoln? (Resposta: John Wilkes Booth)”. Assim, após o estudo inicial desses conteúdos, para os fatos históricos da condição de prática da lembrança, as crianças eram expostas somente às perguntas e deveriam responder a elas por escrito. Para os fatos históricos da condição de reestudo, as crianças eram expostas às

perguntas e às respostas, e liam as duas em voz alta. Em um teste final conduzido após um intervalo de 36 semanas, os fatos históricos submetidos à prática da lembrança foram significativamente mais lembrados do que os fatos históricos submetidos ao reestudo.

É importante ressaltar que no estudo acima (Carpenter et al., 2009) e em estudos semelhantes (McDaniel et al., 2013), todas as etapas do experimento foram desenvolvidas dentro da sala de aula. Pesquisas desse tipo, em que uma abordagem experimental é inserida em um contexto real de sala de aula são necessárias para se verificar se os efeitos benéficos da prática de lembrar, que já são bem demonstrados em contextos labororiais, também podem ser reproduzidos em sala de aula (Moreira et al., 2019a).

Considerando a literatura atual, as pesquisas desenvolvidas em contexto escolar já investigaram os benefícios da prática da lembrança em diversos anos escolares, incluindo os primeiros anos do ensino fundamental (Jones et al., 2016) até o ensino médio (Dirkx et al., 2014), além de diversos cursos universitários (Leeming, 2002). Investigaram também o aprendizado de diferentes tipos de conteúdo nesses contextos, incluindo conteúdos tão diversos quanto ciências (Lipko-Speed et al., 2014), história (Carpenter et al., 2009) e matemática (Rohrer et al., 2020). Esses estudos também demonstraram que a prática da lembrança é bastante benéfica para crianças com diversas habilidades de leitura (Moreira et al., 2019b) e diferentes habilidades intelectuais (Starling et al., 2019). É também benéfica para o aprendizado de conteúdos sobre os quais o estudante ainda não tem conhecimento prévio (Buchin & Mulligan, 2023). É importante ressaltar, entretanto, que algumas condições são importantes para que a prática da lembrança seja mais efetiva na promoção do aprendizado.

Uma dessas condições é que a prática da lembrança seja seguida de *feedback* corretivo (Rowland, 2014; Moreira et al., 2019a). Mais especificamente, após o estudante praticar a lembrança de determinado conteúdo, ele é exposto novamente a esse conteúdo após emitir sua resposta (Roediger et al., 2011). Por exemplo, logo após tentar lembrar intencionalmente da fórmula química da água e lembrar corretamente a fórmula “H₂O”, o estudante é imediatamente exposto à resposta correta novamente (por exemplo, ler a fórmula “H₂O”), confirmando que sua resposta estava correta. Por outro lado, caso o estudante não consiga lembrar da resposta correta, ou até mesmo produza

uma resposta incorreta durante a prática da lembrança, o *feedback* poderá ter um papel crucial por proporcionar ao estudante a oportunidade de ter contato com a resposta correta novamente e corrigir sua memória para aquela informação. Nos estudos conduzidos em sala de aula, o *feedback* frequentemente se mostra como uma estratégia bastante benéfica quando usada em conjunto com a prática da lembrança (Moreira et al., 2019a), ainda que os mecanismos cognitivos e neurais de seus benefícios ainda não estejam totalmente esclarecidos (Van den Broek et al., 2016). Assim, tendo em vista os estudos conduzidos até o momento, é altamente recomendado que a prática da lembrança seja seguida de feedback quando utilizada em sala de aula.

Outro aspecto importante do uso da prática da lembrança em sala de aula e que pode proporcionar benefícios globais ao aprendizado é o fato desta prática ajudar o estudante a saber o quanto do conteúdo estudado foi aprendido e o quanto ainda não foi aprendido. Isto é, praticar a lembrança promove o engajamento de processos metacognitivos (Karpicke et al., 2009), os quais consistem na consciência do indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos (Bjork et al., 2013); porém, envolve especialmente o processo metacognitivo específico da memória, denominado “meta-memória” (Cavanaugh & Perlmutter, 1982).

A meta-memória pode ser definida como um conjunto de processos cognitivos de alta-ordem referentes à percepção e consciência das próprias capacidades de memória (Schwartz & Efkides, 2012). Quando, por exemplo, um estudante decide que já estudou o suficiente para aprender determinada matéria e ir bem na prova que vai ocorrer no dia seguinte, ele faz essa estimativa através do engajamento de processos de meta-memória. Um desses processos pode ser a sensação de familiaridade produzida por determinado conteúdo depois de ele ter sido estudado por algumas horas. Outro, a percepção de que se está lembrando de todas as respostas corretas durante determinado exercício de biologia (“estou lembrando de tudo; logo, já sei o conteúdo todo”). Assim, essa capacidade cognitiva de estimar o quanto se aprendeu sobre determinado conteúdo pode ser auxiliada pela oportunidade de se “testar” esse aprendizado, o que é naturalmente realizado durante a prática da lembrança (Soderstrom & Bjork, 2014). Em outras palavras, através do quanto o estudante consegue lembrar do conteúdo estudado, ele consegue estimar o quanto realmente aprendeu sobre

aquele conteúdo (monitorar por meio da meta-memória) e assim julgar se precisa estudá-lo novamente ou não.

Outro aspecto que pode maximizar o efeito benéfico de praticar a lembrança é o modo como essa prática é distribuída ao longo do tempo (Son & Simon, 2012). Por décadas, pesquisas têm investigado qual a maneira mais efetiva de se distribuir sessões de estudo ao longo do tempo (estudo de forma geral e não apenas a prática da lembrança). Estas pesquisas têm demonstrado que espaçar o estudo em várias sessões breves é mais benéfico para o aprendizado do que concentrar o estudo em uma única sessão longa (Dunlosky et al., 2013). Por exemplo, em vez de estudar sobre a história do povo original Krenak por meio de um texto, lendo o texto repetidas vezes em um único dia, os estudantes podem reler o texto em vários dias diferentes (2 ou 3 vezes por semana, ao longo de algumas semanas), lendo apenas uma vez o texto em cada dia. As pesquisas são bastante consistentes em demonstrar que enquanto a primeira opção pode ser aparentemente mais eficaz devido ao estudante apresentar melhor lembrança dos conteúdos estudados nas horas ou dias seguintes (quando se estuda horas antes da prova, por exemplo), a segunda opção produz uma aprendizagem significativamente mais duradoura, o que pode ser constatado semanas ou meses após o seu uso (Carpenter et al., 2022).

Uma quantidade grande de estudos produzidos no âmbito da psicologia cognitiva demonstra que esse efeito positivo do espaçamento do estudo é reproduzido para diferentes estratégias de aprendizagem (Lyle et al., 2020), especialmente para a prática da lembrança (Hopkins et al., 2016). Ou seja, praticar a lembrança de determinado conteúdo de maneira espaçada ao longo de dias ou semanas, produz uma melhor retenção desse conteúdo do que praticar a lembrança em uma só ocasião. No exemplo acima, em vez de ler e praticar a lembrança do texto sobre o povo Krenak várias vezes em uma única ocasião de estudo, por exemplo, o estudante irá adquirir um conhecimento mais duradouro sobre o tema se ler e tentar relembrar detalhes do texto em sessões curtas e espaçadas ao longo de semanas.

Em suma, a prática da lembrança espaçada e seguida de feedback tem sido apontada por pesquisas no âmbito da psicologia cognitiva como uma estratégia eficiente para produzir memórias de longa duração sobre conteúdos estudados, sendo uma de suas vantagens oportunizar ao estudante monitorar meta-mnemonicamente seu aprendizado. Os estudos

sobre essa prática, entretanto, tem frequentemente um foco voltado para o aprendizado de conteúdos factuais, como conteúdos de ciências ou fatos históricos, por exemplo (Carpenter et al., 2009), ainda que este foco abranja diversas áreas do conhecimento (Yang et al., 2021). Uma questão importante que surge neste contexto se refere ao quanto a prática da lembrança pode ser benéfica para o aprendizado de habilidades complexas, como o pensamento crítico (Roelle et al., 2023). Pesquisas futuras podem dar contribuições importantes referentes a esta questão ao investigar se o aprendizado através da prática do lembrar promove pensamento crítico ou promove a capacidade dos estudantes de formular questões ou propor problemas, por exemplo.

Por fim, é provável que diversas atividades tipicamente desenvolvidas em sala de aula engajem processos de evocação de memórias de maneira equivalente à prática da lembrança, fato que provavelmente resulta em equivalente retenção do aprendizado. Mais importante, é que talvez determinadas atividades frequentemente utilizadas em sala de aula engajem processos de retenção de memória ainda mais benéficos para o aprendizado do que os processos envolvidos na prática da lembrança. Assim, ainda que diversos estudos demonstrem que a prática da lembrança é uma estratégia de aprendizagem eficiente, a maioria desses estudos comparou essa prática com estratégias simples, como a releitura de determinado material (Trumbo et al., 2021). Logo, qualquer posição prescritiva, em que haja recomendação de substituição de atividades de ensino consagradas pela prática da lembrança, deve ser recebida com cautela (Roediger & Pyc, 2012). Pesquisas comparando essa prática com estratégias de ensino tipicamente utilizadas em sala de aula são essenciais para que a compreensão sobre esse fenômeno avance e que os benefícios dessa prática sejam compreendidos dentro de um contexto mais amplo de ensino e aprendizagem.

A prática da lembrança em contextos escolares no Brasil

Embora os estudos experimentais e aplicados desenvolvidos até o momento sugiram que o ato de lembrar seja benéfico para a retenção de memórias, e assim possa ter um papel relevante na promoção do aprendizado, a grande maioria dos estudos sobre este tema foi desenvolvida nos Estados Unidos (para

discussões, ver Agarwal et al., 2021; Ekuni & Jaeger, 2022), o que se apresenta como uma limitação da compreensão e da generalização do fenômeno da prática da lembrança para diferentes culturas (Bauer, 2023; Prather, 2023), incluindo o Brasil (Jaeger et al., 2024a). No Brasil, especificamente, embora alguns estudos tenham sido desenvolvidos no âmbito laboratorial (Cavendish et al., 2022; Jaeger et al., 2024b) e em contextos de ensino de graduação (Ekuni & Pompéia, 2020), somente quatro estudos foram desenvolvidos com crianças, utilizando materiais pedagogicamente relevantes e em contextos escolares.

Alguns desses estudos tiveram como foco a retenção de memória de palavras-chave lidas em um texto enciclopédico. No estudo desenvolvido por Jaeger et al. (2015), por exemplo, crianças do terceiro ano do ensino fundamental leram duas vezes seguidas um texto de pouco mais de 300 palavras sobre o sol. O texto possuía 20 palavras-chave, que eram importantes para a compreensão do conteúdo do texto (por exemplo, “fotosfera”, “energia”). Logo após a finalização da leitura, as crianças leram o texto novamente, porém, nesse momento, para as crianças que realizaram a prática da lembrança (metade das crianças do estudo), as palavras-chave do texto estavam faltando. Por exemplo, na passagem “a camada superficial do sol é chamada de _____”, a palavra faltante era “fotosfera”, a qual estava nas versões do texto lidas anteriormente pelas crianças. A tarefa das crianças do grupo da prática de lembrança nesse momento era preencher as lacunas com as palavras que elas lembravam ter visto nas leituras iniciais do texto. Para as crianças que foram designadas para o grupo controle, o texto era apresentado de maneira integral, e elas apenas deveriam reler o mesmo. Após um intervalo de uma semana, todas as crianças foram testadas quanto à lembrança que possuíam das palavras-chave no texto, sendo que as crianças que realizaram a prática de lembrar obtiveram um desempenho significativamente superior em comparação com as crianças que realizaram a atividade de releitura.

Outros dois estudos, com formatos semelhantes, conduzidos em escolas brasileiras demonstraram que o efeito positivo da prática da lembrança é reproduzido de maneira consistente em contextos de sala de aula no Brasil (Lima & Jaeger, 2020; Moreira et al., 2019b). No primeiro, além da prática da lembrança, os autores demonstraram que fazer perguntas antes de o aluno estudar o conteúdo (pré-questões), também pode

facilitar a memorização (Lima & Jaeger, 2020). No segundo, é demonstrado que a prática da lembrança pode ser igualmente benéfica para crianças com diversas habilidades de leitura (Moreira et al., 2019b). Ou seja, praticar a lembrança facilita a retenção de conteúdos textuais, independente da capacidade leitora da criança. Em conjunto, estes estudos demonstram que praticar a lembrança facilita a retenção de conteúdos de textos na memória de longo prazo e essa facilitação também ocorre quando a prática é realizada antes do conteúdo ser propriamente estudado (isto é, pela utilização de pré-questões) e para crianças com diversas capacidades de leitura.

Em outro estudo sobre a prática da lembrança em contexto escolar brasileiro, os pesquisadores tinham como objetivo investigar se a prática da lembrança pode ser benéfica para o aprendizado ortográfico (Silva et al., 2023). Para testar esta possibilidade, crianças de quinto ano do ensino fundamental leram atentamente uma série de palavras cuja ortografia elas ainda não dominavam. Após alguns minutos, metade destas palavras foi lida em voz alta pela pesquisadora e a outra metade foi reapresentada visualmente em uma lousa digital. Em ambos os casos, as crianças deveriam escrever as palavras da maneira mais correta possível. É importante notar que no caso em que as palavras eram somente lidas (sem apoio visual), as crianças escreviam as palavras com base em suas memórias para a palavra. Ou seja, precisavam lembrar como se escrevia a palavra, provavelmente fazendo uma busca na memória pelo episódio da apresentação inicial da palavra, que havia ocorrido alguns minutos antes. Após quatro dias, as crianças escreveram mais corretamente as palavras que foram lembradas do que as palavras que foram apenas lidas, embora esse efeito benéfico tenha ocorrido somente quando as crianças receberam feedback corretivo.

Os estudos sobre a prática da lembrança com foco no aprendizado em crianças, e em contextos educacionais no Brasil, ainda são escassos. Entretanto, eles apontam para direções promissoras e demonstram que esta prática pode ser uma ferramenta pedagógica interessante nestes contextos (Jaeger et al., 2024a; Ekuni & Jaeger, 2022). A partir de debates recentes sobre psicologia cognitiva e cultura (Bauer, 2023; Gutchess & Rajaram, 2022; Heinrich et al., 2010; Lin & Li, 2023) tem se mostrado essencial que aspectos culturais sejam considerados em pesquisas sobre memória e aprendizado, mesmo quando o foco são processos

psicológicos básicos (Wang, 2021). Assim, é essencial que mais pesquisas sobre este tópico sejam realizadas em contextos educacionais brasileiros.

Aspectos teóricos da prática da lembrança

Para que determinada prática de ensino e aprendizagem possa ser utilizada de maneira eficiente e flexível, é essencial que ela seja embasada em um arcabouço teórico sólido. Ou seja, é importante que haja um detalhamento teórico sobre as bases cognitivas envolvidas no aprendizado. Caso contrário, corre-se o risco de que a prática se torne apenas prescritiva e não adaptável a variadas demandas contextuais de ensino. Assim, é importante identificar quais processos cognitivos engajados pela prática de lembrar beneficiam a retenção de memória e as condições necessárias para que estes processos sejam engajados durante a prática. No momento, existe uma série de modelos teóricos divergentes que se propõem a explicar o benefício mnemônico da prática da lembrança. Aqui serão destacados os dois modelos mais influentes sobre esta prática no âmbito da psicologia cognitiva e, por fim, será discutido um modelo teórico mais recente que busca sanar inconsistências encontradas nos modelos anteriores.

O modelo teórico desenvolvido por Carpenter (2009) propõe que a prática da lembrança promove a geração de associações semânticas envolvendo os conteúdos estudados e que essas associações servem de “caminhos” ou “dicas” que podem levar o indivíduo novamente até aquele conteúdo no futuro (Carpenter & Yeung, 2017). Por exemplo, quando em uma classe de ciências ou geografia, um estudante tenta lembrar qual ave comumente encontrada na região do cerrado [seriema] foi previamente estudada em aula, é provável que ele também lembre de outras aves desta região, como a ema ou o jaó, por exemplo, antes de conseguir lembrar o nome da ave que ele está buscando. A mera lembrança das outras aves durante a busca na memória pela ave desejada as tornam semanticamente associadas à seriema. Em ocasiões futuras, quando o estudante tentar lembrar a ave em questão [seriema], ele vai ter mais itens [ema, jaó] que servirão de dicas mnemônicas e o auxiliarão a chegar até o nome da ave desejada.

Em contraste, o modelo teórico proposto por Whiffen e Karpicke (2017) assume que aspectos episódicos contextuais relacionados aos conteúdos estudados tem um papel fundamental no benefício

do lembrar. Este modelo teórico propõe que quando o estudante lembra determinado conteúdo estudado, ele lembra também o contexto no qual o conteúdo foi estudado. O conteúdo estudado a partir da prática de lembrar, desta forma, seria mais facilmente relembrado em ocasiões futuras por estar associado a esses dois contextos (isto é, o contexto de estudo e o contexto de lembrança). No exemplo sobre as aves do cerrado, o aluno poderia ter estudado em sala de aula, enquanto realizava um trabalho em grupo com os colegas, que a seriema é uma ave comum no cerrado. A prática da lembrança, entretanto, pode ter sido realizada em casa, ao responder a um *quiz* enviado pela professora. Quando tentar lembrar em ocasiões futuras o nome dessa ave, portanto, vai restringir sua busca de memória aos episódios de estudo na aula e do quiz realizado em casa, evitando lembrar de itens (neste caso, aves) que não estão associados a esses contextos, como sabiá ou pardal, por exemplo. Assim, os contextos nos quais os conteúdos foram estudados possuem o papel de tornar a busca de memória mais focada, restringindo a mesma às ocasiões de estudo e prática de lembrar e consequentemente evitando uma “inundação” de respostas incorretas que competiriam com a resposta desejada.

Apesar de bastante citados na literatura especializada, estes dois modelos teóricos apresentam limitações importantes. O primeiro apresenta uma série de dificuldades para demonstrar respaldo empírico, enquanto o segundo, apesar de bastante citado, raramente teve suas previsões testadas empiricamente. Em busca de uma explicação mais abrangente sobre como a prática da lembrança beneficia a retenção de memórias, Gonçalves e Jaeger (2024) se basearam em achados consagrados da neurociência cognitiva para propor que este fenômeno depende de aspectos independentes de processos cognitivos da evocação de memórias. Isto é, dependem de processos cognitivos comuns à evocação de memórias, à codificação de memórias e a processos imaginativos de forma geral.

Ao contrário da visão muitas vezes presente no senso comum, de que o processo de lembrar é semelhante a abrir um arquivo no computador ou a assistir a um vídeo de um evento passado, o conceito contemporâneo do lembrar é que ele consiste em uma reconstrução (incompleta e imperfeita) de eventos previamente vivenciados. Essa reconstrução é influenciada por diversos fatores, como o contexto no qual aquele indivíduo vive no momento, por crenças pessoais e

pelo próprio conhecimento de mundo do indivíduo (Schacter et al., 2024). Por exemplo, quando um estudante tenta lembrar determinado conteúdo que foi apresentado em sala de aula, ele pode vir a reconstruir mentalmente a sala de aula, o colega que estava com ele naquele momento e talvez a experiência emocional que aquele conteúdo gerou nele.

É interessante notar que essa ‘reconstrução’ mental é bastante semelhante a uma ‘construção’ mental de algo não necessariamente vivenciado. Em outras palavras, é semelhante a imaginar (Addis, 2018). Assim como demonstrado por uma série de pesquisas no âmbito da neurociência cognitiva, tanto a ‘reconstrução’ mental de experiências (lembrar) quanto a ‘construção’ mental de experiências (imaginar), envolvem a ativação de regiões da rede neural conhecida como “rede default”, a qual inclui regiões como o hipocampo e regiões corticais mediais frontais e parietais (Addis et al., 2007). O que é surpreendente na atividade neural produzida pela imaginação e pela lembrança, entretanto, é que elas são extremamente sobrepostas. Ou seja, em termos de atividade cerebral, lembrar ou imaginar envolve em grande parte o mesmo conjunto de estruturas cerebrais.

Assim, uma vez que os atos de lembrar e imaginar engajam mecanismos cerebrais análogos, é razoável esperar que os processos cognitivos que beneficiam o aprendizado durante a prática da lembrança também beneficiem o aprendizado durante o engajamento de processos de imaginação. Consequentemente, tanto praticar a lembrança como praticar a imaginação deve promover o aprendizado. Assim, ao contrário das teorias discutidas acima (Carpenter, 2009; Whiffen & Karpicke, 2017), que propõem que processos inerentes exclusivamente à evocação de memórias produzem os efeitos benéficos da prática da lembrança; Gonçalves & Jaeger (2024) propõem que a prática da lembrança é benéfica para o aprendizado justamente por engajar processos semelhantes à imaginação.

Assim, a prática da lembrança beneficia o aprendizado por engajar uma série de regiões neurais importantes para a memória, as quais são igualmente ativadas quando pessoas engajam processos de imaginação. É provável, desta forma, que processos cognitivos semelhantes operem nos dois casos, os quais são provavelmente similarmente benéficos para o aprendizado. Portanto, propiciar atividades que promovam a

lembraça ativa do conteúdo estudado ou que engajem a imaginação do estudante se mostram como caminhos promissores para o aprendizado.

Conclusões

Praticar a lembrança se apresenta como uma estratégia benéfica para ajudar estudantes a memorizar conteúdos estudados. Ela pode ser usada de diversas maneiras em sala de aula como, por exemplo, em trabalhos em grupo no final da aula (Leeming, 2002) ou na forma de *quiz* respondido pelo aluno em casa, de maneira *online*, por exemplo (McDaniel et al., 2013). É importante ressaltar, entretanto, que essa prática não deve substituir outras práticas utilizadas em sala de aula. A maior parte das pesquisas sobre prática de lembrar demonstra que ela é mais benéfica do que estratégias que estudantes tipicamente utilizam quando estudam sozinhos, como a releitura de textos, por exemplo. Entretanto, poucos estudos comparam a prática de lembrar com outras atividades pedagógicas conduzidas em sala de aula (Jones et al., 2016). Assim, essa prática se apresenta no momento como uma excelente estratégia de aprendizado, mas que é complementar a práticas pedagógicas tipicamente utilizadas em sala de aula. Pesquisas futuras serão importantes para se comparar a prática da lembrança com outras práticas de ensino frequentemente utilizadas em sala de aula no Brasil, assim como para se investigar os processos cognitivos subjacentes aos seus benefícios.

Referências

- Adesope, O. O., Trevisan, D. A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the use of tests: A meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*, 87(3), 659-701.
- Addis, D. R. (2018). Are episodic memories special? On the sameness of remembered and imagined event simulation. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 48(2-3), 64-88.
- Addis, D. R., Wong, A. T., & Schacter, D. L. (2007). Remembering the past and imagining the future: common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45(7), 1363-1377.
- Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval practice consistently benefits student learning: A systematic review of applied research in schools and classrooms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1409-1453.

- Bauer, P. J. (2023). Generalizations: The grail and the gremlins. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 12(2), 159-175.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J., & Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
- Buchin, Z. L., & Mulligan, N. W. (2023). Retrieval-based learning and prior knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 22-35.
- Carpenter, S. K., Pan, S. C., & Butler, A. C. (2022). The science of effective learning with spacing and retrieval practice. *Nature Reviews Psychology*, 1(9), 496-511.
- Carpenter, S. K. (2009). Cue strength as a moderator of the testing effect: the benefits of elaborative retrieval. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 35(6), 1563-1569.
- Carpenter, S. K., Pashler, H., & Cepeda, N. J. (2009). Using tests to enhance 8th grade students' retention of US history facts. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 23(6), 760-771.
- Carpenter, S. K., & Yeung, K. L. (2017). The role of mediator strength in learning from retrieval. *Journal of Memory and Language*, 92, 128-141.
- Cavanaugh, J. C., & Perlmutter, M. (1982). Metamemory: A critical examination. *Child Development*, 11-28.
- Cavendish, B. A., de Lima, M. F. R., Perícoli, L., & Buratto, L. G. (2022). Effects of combining retrieval practice and tDCS over long-term memory: A randomized controlled trial. *Brain and Cognition*, 156, 105807.
- Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105.
- Craik, F. I. (2002). Levels of processing: Past, present... and future?. *Memory*, 10(5-6), 305-318.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268-294.
- Dings, R., & Newen, A. (2023). Constructing the past: The relevance of the narrative self in modulating episodic memory. *Review of Philosophy and Psychology*, 14(1), 87-112.
- Dirkx, K. J., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2014). The testing effect for learning principles and procedures from texts. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 357-364.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Eisenkraemer, R. E., Jaeger, A., & Stein, L. M. (2013). A systematic review of the testing effect in learning. *Paidéia*, 23, 397-406.
- Ekuni, R., & Jaeger, A. (2022). Retrieval Practice as a Learning Strategy for Diverse Populations. In *Cognitive Sciences and Education in Non-WEIRD Populations* (pp. 245-258). Springer, Cham.
- Ekuni, R., & Pompeia, S. (2020). Improving retention by placing retrieval practice at the end of class: a naturalistic study. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 22-32.
- Fiorella, L. (2023). Making sense of generative learning. *Educational Psychology Review*, 35(2), 35-50.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28, 717-741.
- Gonçalves, A., & Jaeger, A. (2024). Prática da Lembrança: Perspectivas Teóricas e a Hipótese do Aprendizado Baseado na Simulação Construtiva. *Cadernos de Psicologia*, 4(1), 1-21.
- Hopkins, R. F., Lyle, K. B., Hieb, J. L., & Ralston, P. A. (2016). Spaced retrieval practice increases college students' short-and long-term retention of mathematics knowledge. *Educational Psychology Review*, 28, 853-873.
- Jaeger, A., Buratto, L. G., Pompeia, S., & Ekuni, R. (2024a). How can retrieval practice improve educational achievement in Brazil?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 13, 57-62.
- Jaeger, A., Martins, T. H. P. G., Rodrigues, J. P. P., Muniz, B. F. B., da Silveira Fonseca, A. L. S., & de Oliveira Gonçalves, A. (2024b). The benefits of elaborative encoding over retrieval practice for associative learning. *Memory & Cognition*, 1-16.
- Jones, A. C., Wardlow, L., Pan, S. C., Zepeda, C., Heyman, G. D., Dunlosky, J., & Rickard, T. C. (2016). Beyond the rainbow: Retrieval practice leads to better spelling than does rainbow writing. *Educational Psychology Review*, 28, 385-400.

- Kang, S. H. (2010). Enhancing visuospatial learning: The benefit of retrieval practice. *Memory & Cognition*, 38(8), 1009-1017.
- Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own?. *Memory*, 17(4), 471-479.
- Leeming, F. C. (2002). The exam-a-day procedure improves performance in psychology classes. *Teaching of Psychology*, 29(3), 210-212.
- Lipko-Speed, A., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2014). Does testing with feedback help grade-school children learn key concepts in science?. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 171-176.
- Lyle, K. B., Bego, C. R., Hopkins, R. F., Hieb, J. L., & Ralston, P. A. (2020). How the amount and spacing of retrieval practice affect the short-and long-term retention of mathematics knowledge. *Educational Psychology Review*, 32, 277-295.
- McDaniel, M. A., Agarwal, P. K., Huelser, B. J., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2011). Test-enhanced learning in a middle school science classroom: The effects of quiz frequency and placement. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 399-414.
- McDaniel, M. A., Thomas, R. C., Agarwal, P. K., McDermott, K. B., & Roediger, H. L. (2013). Quizzing in middle-school science: Successful transfer performance on classroom exams. *Applied Cognitive Psychology*, 27(3), 360-372.
- Moreira, B. F. T., Pinto, T. S. S., Starling, D. S. V., & Jaeger, A. (2019). Retrieval practice in classroom settings: A review of applied research. *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 5). Frontiers Media SA.
- Moreira, B. F. T., Pinto, T. S. D. S., Justi, F. R., & Jaeger, A. (2019). Retrieval practice improves learning in children with diverse visual word recognition skills. *Memory*, 27(10), 1423-1437.
- Pan, S. C., & Rickard, T. C. (2018). Transfer of test-enhanced learning: Meta-analytic review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 144(7), 710-756.
- Prather, R. W. (2023). A new path: Why we need critical approaches to cognitive and psychological sciences. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 12(2), 195-198.
- Roediger III, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational educational science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 1-3.
- Roediger III, H. L., & Abel, M. (2022). The double-edged sword of memory retrieval. *Nature Reviews Psychology*, 1(12), 708-720.
- Roediger III, H. L., Agarwal, P. K., McDaniel, M. A., & McDermott, K. B. (2011). Test-enhanced learning in the classroom: long-term improvements from quizzing. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(4), 382-395.
- Roediger III, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17(3), 249-255.
- Rohrer, D., Dedrick, R. F., Hartwig, M. K., & Cheung, C. N. (2020). A randomized controlled trial of interleaved mathematics practice. *Journal of Educational Psychology*, 112(1), 40.
- Roediger III, H. L., & Pyc, M. A. (2012). Inexpensive techniques to improve education: Applying cognitive psychology to enhance educational practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1(4), 242-248.
- Roelle, J., Endres, T., Abel, R., Obergassel, N., Nückles, M., & Renkl, A. (2023). Happy together? On the relationship between research on retrieval practice and generative learning using the case of follow-up learning tasks. *Educational Psychology Review*, 35(4), 102.
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432-1463.
- Schacter, D. L. (2012). Constructive memory: past and future. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(1), 7-18.
- Schacter, D. L., Greene, C. M., & Murphy, G. (2024). Bias and constructive processes in a self-memory system. *Memory*, 32(6), 656-665.
- Schacter, D. L., & Thakral, P. P. (2024). Constructive memory and conscious experience. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 36 (8), 1567-1577.
- Schroeder, N. L., Nesbit, J. C., Anguiano, C. J., & Adesope, O. O. (2018). Studying and constructing concept maps: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 431-455.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2014). Testing facilitates the regulation of subsequent study time. *Journal of Memory and Language*, 73, 99-115.
- Son, L. K., & Simon, D. A. (2012). Distributed learning: Data, metacognition, and educational implications. *Educational Psychology Review*, 24, 379-399.
- Spitzer, H. F. (1939). Studies in retention. *Journal of Educational Psychology*, 30(9), 641-656.

Starling, D. S. V., Moreira, B. F. T., & Jaeger, A. (2019). Retrieval practice as a learning strategy for individuals with Down syndrome A preliminary study. *Dementia & Neuropsychologia*, 13, 104-110.

Schwartz, B. L., & Efklides, A. (2012). Metamemory and memory efficiency: Implications for student learning. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 1, 145–151.

Trumbo, M., McDaniel, M. A., Hodge, G. K., Jones, A. P., Matzen, L. E., Kittinger, L. I., Kittinger, R. S., & Clark, V. P. (2021). Is the testing effect ready to be put to work? Evidence from the laboratory to the classroom. *Translational Issues in Psychological Science*, 7(3), 332.

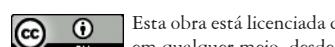
Van den Broek, G., Takashima, A., Wiklund-Hörnqvist, C., Wirebring, L. K., Segers, E., Verhoeven, L., & Nyberg, L. (2016). Neurocognitive mechanisms of the “testing effect”: A review. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(2), 52-66.

Van den Broek, G. S., Gerritsen, S. L., Oomen, I. T., Velthoven, E., van Boxtel, F. H., Kester, L., & van Gog, T. (2023). Optimizing multiple-choice questions for retrieval practice: Delayed display of answer alternatives enhances vocabulary learning. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000810>

Whiffen, J. W., & Karpicke, J. D. (2017). The role of episodic context in retrieval practice effects. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 43(7), 1036-1046.

Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R., & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147(4), 399-435.

Recebido em 03/11/2023
Aceito em 17/02/2023



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

OBSERVANDO BULLYING NA ESCOLA: DISCUSSÕES EM GRUPOS FOCAIS COM ADOLESCENTES¹

Claudio Romualdo²; <https://orcid.org/0000-0002-1611-3195>

Wanderlei Abadio de Oliveira³; <https://orcid.org/0000-0002-3146-8197>

André Luiz Monezi Andrade⁴; <https://orcid.org/0000-0003-0111-8935>

Diene Monique Carlos⁵; <https://orcid.org/0000-0002-4950-7350>

Livia Neves Masson⁶; <https://orcid.org/0000-0003-0987-7901>

Marta Angélica Iossi Silva⁷; <https://orcid.org/0000-0002-9967-8158>

Resumo

Estudantes que observam *bullying* na escola também são considerados essenciais para o enfrentamento do problema. Este estudo objetivou examinar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola. Foram conduzidas quatro sessões de grupo focal, duas com 11 meninos e duas com nove meninas, totalizando 20 participantes. Os grupos foram estruturados em momentos-chave e os resultados foram submetidos à análise temática. Os adolescentes demonstraram boa compreensão teórica sobre o fenômeno e dos dados emergiram quatro temas principais: 1) diferenciação entre brincadeira e violência; 2) despreparo para reconhecer o fenômeno ou ajudar as vítimas; 3) iniciativas para resolver as situações testemunhadas; 4) barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos. Não houve diferenças significativas entre meninas e meninos nas discussões, mas as meninas demonstraram mais empatia em relação às vítimas. Os resultados reforçam que estratégias que valorizem o papel dos observadores no enfrentamento do problema são essenciais.

Palavras-chave: *Bullying*; Violência escolar; Observador; Pesquisa qualitativa.

Observing bullying at school: focus group discussions with adolescents

Abstract

Students who witness bullying at school are essential to addressing the problem. This study aimed to explore adolescents' collective perceptions of bullying situations they witnessed at school. Four focus group sessions were conducted, with 11 boys and nine girls participating in each session, making a total of 20 participants. The groups were structured at key moments, and the results were analyzed thematically. Adolescents demonstrated a good theoretical understanding of the phenomenon, and four main themes emerged from the data: 1) differentiating between playfulness and violence; 2) unpreparedness to recognize the phenomenon or help victims; 3) initiatives to resolve witnessed situations; and 4) barriers to addressing the problem created by the school or adults. There were no significant differences between girls and boys in the discussions, but girls demonstrated more empathy towards victims. The results highlight the importance of strategies that value the role of observers in addressing the problem.

Keywords: *Bullying*; School violence; Bystanders; Qualitative research.

1 Esse artigo é resultado da tese de doutorado, título: Vivências, Sentimentos e as Ações adotadas por estudantes que observam situações de bullying escolar à luz da Teoria Social Cognitiva; orientado pela professora Marta Angélica Iossi Silva, financiado pela CAPES – Código de Financiamento 001. Reconhece-se ainda o apoio do CNPq (Bolsas Produtividade em Pesquisa para os autores WAO, ALMA e MAIS).

2 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; claudioromualdo42@gmail.com;

3 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; wanderleio@hotmail.com

4 Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP – Campinas – SP – Brasil; andre.andrade@puc-campinas.edu.br

5 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; diene_enf@hotmail.com

6 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; liviamasson@hotmail.com

7 Universidade de São Paulo – USP – Ribeirão Preto – SP – Brasil; maiossi@eerp.usp.br

Observar el acoso escolar: discusión en grupos focales con adolescentes

Resumen

Los estudiantes testigos del acoso escolar son clave para abordar el problema. Este estudio buscó explorar las percepciones colectivas de los adolescentes sobre el acoso escolar presenciado. Se realizaron cuatro grupos focales con 20 participantes en total, divididos en 11 niños y nueve niñas. Los grupos se organizaron en momentos clave y los resultados se analizaron temáticamente. Los adolescentes demostraron una sólida comprensión teórica del fenómeno, y surgieron cuatro temas principales: 1) diferenciación entre juegos y violencia; 2) falta de preparación para reconocer y ayudar a las víctimas; 3) iniciativas para resolver situaciones presenciadas; y 4) barreras impuestas por la escuela o los adultos para abordar el problema. No se observaron diferencias significativas entre géneros, aunque las niñas mostraron mayor empatía hacia las víctimas. Estos resultados resaltan la importancia de estrategias que valoren el papel de los observadores en la intervención del problema.

Palabras clave: Acoso escolar; Violencia escolar; Espectadores; Estudio cualitativo.

Introdução

O *bullying* é um grave problema que afeta a saúde e o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar. Essa forma de violência é caracterizada por três elementos principais (Olweus & Limber, 2019). Primeiramente, os comportamentos de *bullying* são deliberados ou intencionais, com a intenção de causar dor e desconforto à vítima. Em segundo lugar, as relações sociais entre agressor e vítima são baseadas em um desequilíbrio de poder. Terceiro, para que uma situação seja caracterizada como *bullying*, ela não deve se referir a uma ocorrência única, mas ocorrer de forma repetitiva, com a ameaça de novos incidentes que causem medo e ansiedade à vítima. Atualmente, incluiu-se um quarto elemento na definição de *bullying*, que considera o caráter prejudicial das ocorrências para todos os envolvidos (Camodeca & Nava, 2022; Hymel & Swearer, 2015). O *bullying* também ocorre em outros espaços, como locais de trabalho; porém, este estudo se concentra no fenômeno que ocorre nas escolas.

Em termos de prevalência, as taxas de vitimização variam entre os países (Biswas et al., 2020). No Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar revelou, em sua quarta edição, que 23% dos estudantes relataram ter sofrido *bullying* e 12% afirmaram ter praticado algum tipo de *bullying* contra colegas (Malta et al., 2022). Além de agressores e vítimas, há também os estudantes que testemunham a ocorrência do *bullying* na escola. De acordo com uma revisão da literatura, a taxa de estudantes que presenciam alguma situação de *bullying* nas escolas pode chegar a 85% (Romualdo et al., 2019). Em um estudo realizado na Irlanda com a participação de 7.522 estudantes com idades entre 12 e 18 anos, cerca de 13% dos estudantes foram

identificados como agressores, 25% como vítimas e 30% relataram ter presenciado alguma situação de *bullying* (Callaghan et al., 2019).

Além dos números de ocorrência, a literatura científica também documenta que todos os estudantes envolvidos com o fenômeno, independentemente do papel, sofrem as consequências para a saúde e o desenvolvimento. Problemas de saúde mental e ideação ou comportamento suicida são comumente associados à vitimização por *bullying* (Pimentel et al., 2020). A prática do *bullying*, por sua vez, já foi associada a sentimentos de solidão, insônia, ausência de relações de amizade, comportamento transgressor e envolvimento em outras situações de violência (Mello et al., 2017; Silva et al., 2016). Os observadores também podem experimentar problemas de saúde mental, ter índices menores de qualidade de vida e bem-estar e gerar sentimentos negativos ou ansiogênicos em relação às escolas que, embora possuam regras para prevenir o fenômeno, não estabelecem ações efetivas contra o *bullying* (Callaghan et al., 2019; Romualdo et al., 2019).

Diante do exposto, é importante compreender como estudantes observadores ou testemunhas de situações de *bullying* vivenciam o fenômeno e como podem auxiliar na redução de sua ocorrência. Estudos com essa população revelam que eles podem desempenhar dois papéis distintos (Romualdo et al., 2019; Troop-Gordon et al., 2019). Inicialmente, os observadores ou testemunhas podem contribuir para a perpetuação do fenômeno ao reforçar o comportamento dos agressores e não empreender comportamentos de ajuda às vítimas. Segundo, esses estudantes funcionam como fator socio-contextual chave nas ações *antibullying*

desenvolvidas pelas escolas. O KIVa (abreviação de “kiusaamista vastaan” em finlandês – “contra o *bullying*”), principal programa de combate ao *bullying* no mundo, tem, inclusive, como fundamento atividades com os estudantes identificados como observadores para que eles defendam as vítimas (Pan et al., 2023).

Nesse sentido, este estudo visa particularizar as vivências de estudantes que testemunharam *bullying* na escola e os dados serão discutidos com base na Teoria Social Cognitiva proposta pelo psicólogo Albert Bandura (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Esta teoria é uma das teorias de mudança de comportamento mais comuns aplicadas no gerenciamento de situações limites ou crônicas. Foram selecionados os seguintes componentes teóricos e mecanismos para serem abordados na discussão dos dados: autoeficácia e autorregulação. Esses dois mecanismos são fundamentais na agência humana, refletindo processos dinâmicos de influência recíproca entre cognição, emoção e comportamento (Bandura, 2023).

As crenças de autoeficácia operam em conjunto com metas, expectativas de resultados, impedimentos e facilitadores ambientais percebidos na regulação da motivação, comportamento e bem-estar (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Ela não se limita à crença na capacidade de executar uma ação, mas envolve um julgamento sofisticado sobre a competência pessoal em contextos específicos, influenciado por experiências passadas, modelagem social, estados fisiológicos e feedback externo (Bandura, 2023). Esse constructo impacta significativamente a resiliência, a persistência diante de fracassos e a forma como os indivíduos interpretam desafios e oportunidades, operando como um mediador essencial na regulação motivacional e emocional.

A autorregulação, por sua vez, diz respeito à capacidade de gerenciar o comportamento a partir do planejamento, estabelecimento de metas e auto-monitoramento (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Ela se configura como um processo multifacetado que articula auto-observação, autoavaliação e autorreforço, permitindo que os indivíduos ajustem seu comportamento com base em padrões internos e expectativas ambientais (Bandura, 2023). Esse mecanismo envolve não apenas o controle de impulsos e a definição de metas, mas também a antecipação das consequências das ações e a capacidade de realinhamento estratégico frente a dificuldades.

A interdependência entre autoeficácia e autorregulação é evidente no sentido de que crenças robustas de autoeficácia promovem maior engajamento em processos autorregulatórios sofisticados, levando a um controle mais refinado sobre a trajetória pessoal e social. Além disso, esses constructos são essenciais para que um estudante adote comportamentos proativos diante de situações de *bullying*. Com base nessas considerações introdutórias, este estudo tem como objetivo examinar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola.

Método

Tipo de estudo e cenário

Este estudo⁸ é exploratório e qualitativo e apresenta os resultados de grupos focais realizados com adolescentes. Para a elaboração deste artigo, foram seguidos os critérios consolidados para relatar pesquisas qualitativas – *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research /COREQ* (Souza et al., 2021). Os dados foram coletados em uma escola privada localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A escola foi escolhida por conveniência e pela facilidade de acesso do pesquisador, fatores que viabilizaram a coleta de dados e a realização das etapas do estudo de forma mais eficiente.

Seleção e recrutamento dos participantes

Vinte estudantes da escola cenário do estudo foram selecionados aleatoriamente, sendo 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Os participantes tinham idade média de 15,4 anos e estavam matriculados em todas as três séries do Ensino Médio. O número de participantes foi determinado segundo os princípios teóricos para a estruturação de sessões de grupo focal (Backes et al., 2011). O critério de inclusão adotado foi declarar ter testemunhado situações de *bullying* na escola. Os estudantes receberam um convite contendo informações do estudo e deram

⁸ O desenvolvimento deste estudo seguiu as recomendações estabelecidas na Resolução nº 466/2012. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, sob o CAAE 85461718.3.0000.5393. Os participantes escolheram nomes fictícios para preservar a identidade e privacidade de suas informações no estudo.

consentimento informado por escrito para que os grupos focais fossem gravados, transcritos e os dados publicados anonimamente.

Guia orientador das sessões de grupo focal

O grupo focal foi escolhido como técnica em razão de sua potencialidade para ampliar a compreensão dos temas explorados em uma perspectiva coletiva. A coleta em interações grupais tem como objetivo reunir informações detalhadas sobre um tópico específico segundo a visão de um grupo de participantes (Backes et al., 2011). Especificamente, foi preparada uma sala de aula onde as carteiras tradicionais foram substituídas por almofadas coloridas e individuais dispostas em círculo. Essa medida foi adotada para proporcionar mais

conforto e envolvimento dos participantes com o pesquisador, bem como entre os participantes. No total, foram realizadas quatro sessões de grupo focal, duas com meninos e duas com meninas. As sessões seguiram dois modelos, adaptados ao sexo dos participantes. Na primeira sessão, os estudantes foram indagados sobre o que entendiam por *bullying*, como o conceituavam e como percebiam sua ocorrência na escola. Em seguida, foram apresentadas figuras que retratavam situações de *bullying* para serem comentadas. Na segunda sessão, foram utilizadas vinhetas para iniciar a discussão, além de haver leitura de uma situação fictícia para ser comentada pelos participantes. O Quadro 1 sintetiza a estruturação das sessões e seus momentos-chave, que foram construídos à luz de Dall'agnol e Trench (1999).

Quadro 1
Estruturação das sessões de grupo focal e seus momentos-chave

SESSÕES DE GRUPO FOCAL				
Público	Meninos 1	Meninas 1	Meninos 2	Meninas 2
Sessão	1	1	2	2
Abertura	Recepção e agradecimento pela participação		Síntese da sessão anterior e questionamentos sobre pensamentos ou dúvidas que surgiram após a sessão	
Apresentação	Os participantes escreveram seus nomes fictícios em folhas de papel sulfite e se apresentaram aos colegas		Não foi necessária nova apresentação	
Esclarecimentos sobre a dinâmica das sessões	Repasso de informações sobre o funcionamento do grupo: regras, necessidade de organização para falar — um de cada vez — e de utilizar o nome fictício para se referir ao colega etc.			
Estabelecimento do setting (ambiente)	Reforço do compromisso da pesquisa com a confidencialidade das informações discutidas, do caráter sigiloso e da participação do observador como figura neutra durante as sessões. Reiteração da necessidade de que os participantes falassem o que pensavam dos temas debatidos sem reservas e sem constrangimento, pois não haveria respostas certas, ou seja, que o foco era identificar o que eles pensavam			
Debate	Questões para suscitar o debate — Para vocês o que é <i>bullying</i> ? — Por que colegas praticam esse tipo de violência ou por que o <i>bullying</i> acontece? — Como identificar estudantes que praticam ou sofrem <i>bullying</i> ? — Qual é o papel de vocês quando testemunham uma situação de <i>bullying</i> ? — O que vocês fazem? — O que vocês sentem? — Comentários e discussão sobre figuras		Uso de vinhetas para instaurar a discussão Reflexão e debate sobre história fictícia: relato sobre <i>bullying</i> sofrido, suas consequências etc.	
Síntese	Retomada de ideias apresentadas pelos participantes na discussão			
Encerramento das sessões	Esclarecimentos de dúvidas Agradecimento pela participação e acordo para próxima sessão		Esclarecimentos de dúvidas Exposição de exemplos de séries e filmes sobre a temática <i>bullying</i> Agradecimento pela participação	

Coleta de dados

Inicialmente ocorreu uma apresentação da pesquisa em cada sala de aula da escola, com especial ênfase em seus objetivos e procedimentos. Após a exposição explicativa, os alunos foram convidados a manifestar a intenção de participar ou não da investigação. Os estudantes que se voluntariaram preencheram um questionário de caracterização e identificação. Nessa etapa foram coletadas as seguintes informações: sexo, idade, ano escolar e sobre conhecimento do termo bullying e de ocorrências do fenômeno na escola.

Em seguida, foram organizadas sessões de grupo focal para coletar dados mais aprofundados. Para especificar os dados de meninos e meninas, optou-se por separar os estudantes por sexo. Justifica-se essa separação pela possibilidade de criar um ambiente mais confortável e propício ao diálogo, considerando que certas temáticas podem ser percebidas e expressas de maneira diferente por cada grupo, além de pressupor uma organização mais detalhada de possíveis diferenças e/ou semelhanças nas percepções e experiências. A primeira sessão com as meninas durou 1 hora e 25 minutos, e a segunda sessão 1 hora e 30 minutos. Com os meninos, a sessão inicial durou 1 hora e 3 minutos e a segunda sessão, 1 hora e 9 minutos.

As sessões foram conduzidas por um pesquisador do sexo masculino (CR) com formação em pedagogia e experiência na condução de grupos de discussão. Previamente às sessões, o pesquisador se apropriou teoricamente da dinâmica dos grupos focais. Além disso, a condução das sessões contou com o auxílio de um observador (WAO), que registrou impressões sobre o desenvolvimento das discussões. Nenhum dos pesquisadores possuía relação prévia com os participantes. Os participantes foram informados sobre a formação dos pesquisadores envolvidos na coleta. Todas as sessões foram gravadas em áudio com um gravador digital e posteriormente transcritas.

Análise dos dados

O desenvolvimento da pesquisa e das análises se embasaram na Teoria Social Cognitiva. Além disso, a leitura analítica dos dados seguiu a análise temática proposta por Braun e Clarke (2019). As etapas aplicadas neste estudo foram as seguintes: familiarização com os dados dos grupos focais, resultando em 89 páginas de transcrição; geração de 98 códigos iniciais; procura por temas – os códigos gerados foram agrupados em 9 temas potenciais de acordo com a similaridade ou aproximação de ideias; revisão dos temas; definição e nomeação de quatro temas finais; e, finalmente, a redação deste artigo. O primeiro autor liderou a análise de dados, que foi revisada de forma dialógica pelo segundo autor.

Resultados

Questões gerais

Todos os participantes relataram possuir conhecimento sobre o termo “bullying” e ter presenciado situações dessa natureza ao longo de suas trajetórias escolares. A maioria (85%) dos participantes testemunhou tais comportamentos na escola onde ocorreu a coleta de dados. Além disso, os participantes possuem uma compreensão significativa da gravidade do fenômeno e de suas principais consequências, especialmente para as vítimas. Durante as discussões, não foram encontradas diferenças significativas entre as percepções de meninas e meninos. No entanto, as meninas demonstraram maior empatia em relação às vítimas. Para caracterizar o *bullying*, foram identificados elementos apoiados na literatura e que também foram corroborados nos grupos focais. Uma visão geral desses elementos está apresentada na Tabela 2.

Quadro 2
Elementos que definem o bullying e que foram contemplados nas discussões nos grupos focais

Elementos que caracterizam o bullying	Percepção dos adolescentes
Repetitividade	É porque da maioria das vezes que eles fazem bullying, eles cutucam, cutucam; aí a pessoa não está fazendo nada e como ela não está fazendo nada eles continuam aí a pessoa não vê uma forma dela se defender (Theo, grupo focal). Eu acho que a gente consegue identificar uma pessoa quando ela começa a perseguir muito o menino ou a menina, quando as brincadeiras começam a ficar repetitivas, na maioria das vezes ele começa a ficar fazendo isso direto (Maria, 15 anos).
Intencionalidade	Muitas vezes a pessoa não está fazendo isso por que ela realmente quer o mal daquela outra pessoa, ela está fazendo isso por que ela só quer se sentir superior (Eduardo, 17 anos). Eu acho que quem está fazendo tem consciência do que está fazendo para começar (Vitória, 17 anos).
Desequilíbrio de poder	Sabe mas tem pessoas que não conseguem pegar a opinião das pessoas e filtrar, e não se sentir mal ou qualquer coisa do tipo com isso, então muitas das pessoas que ouvem isso, é a pessoa que não consegue dar uma resposta que nem a gente falou aqui agora, elas não se sentem mal falando (Amora, 14 anos). [Você não faz] bullying com uma pessoa que é melhor que você; tipo eu, por exemplo, eu não vou fazer bullying com um cara que é mais forte que eu, maior que eu, eu vou fazer bullying com quem não consegue se defender contra mim (Eduardo, 17 anos).
Consequências negativas	O que normalmente até os pais falam para a criança desde pequeno é cortar o problema pela raiz, então se ela acha que o problema é ela provavelmente ela possa se suicidar, pode sumir de casa, se isolar, que acontece (Bruna, 14 anos). Acho que isso pode gerar uma depressão também, por que a pessoa guarda tanto que tem uma hora que ela explode e aí a gente acaba percebendo na pior parte né, na fase ruim (Maria, 15 anos).

Durante as discussões, os participantes demonstraram possuir uma compreensão satisfatória sobre o fenômeno do *bullying*. Contudo, meninos e meninas não foram capazes de diferenciar, de maneira clara, informações baseadas no senso comum daquelas consolidadas por estudos científicos. Tal lacuna foi percebida quando eles recorreram a exemplos pessoais ou casos divulgados na mídia para embasar seus argumentos acerca do combate ao *bullying*. Ademais, alguns participantes compartilharam suas próprias vivências de terem sofrido algum tipo de agressão que consideravam como *bullying*, utilizando-as para ilustrar os tópicos discutidos.

Dessa forma, constata-se uma carência de abordagens técnicas sobre o fenômeno do *bullying* nas escolas. Essa deficiência ficou ainda mais evidente no tema “Barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos”, quando os adolescentes refletiram sobre a importância de acessar informações detalhadas e compreensíveis acerca de todos os aspectos da dinâmica do *bullying*.

Tema 1: Diferenciar brincadeira e violência

Este tema representa a tentativa dos adolescentes de definir o *bullying*, destacando a dificuldade em diferenciar brincadeiras comuns entre amigos e agressões intencionais. Os participantes relataram que essa distinção está relacionada à experiência prévia e à forma como percebem a dinâmica das relações entre pares. Esses aspectos foram explorados por diferentes participantes e podem ser ilustrados a partir dos fragmentos de exemplos abaixo.

Bruna (14 anos) destacou que o contexto social influencia essa distinção: “E quanto mais gente em volta também, é muito mais fácil de outras pessoas rirem da brincadeira do agressor e deixar a pessoa que está sendo vítima cada vez pior.”

Henrique (16 anos) enfatizou o limite entre brincadeira e *bullying*: “Brincadeira você zoa e tipo assim começa a rir e aí fala de novo, mas *bullying* é quando a pessoa fala que não gosta e você continua insistindo, tocando a ferida.”

Vitória (17 anos) reforçou que o bullying ocorre frequentemente em contextos públicos: “Normalmente quem faz bullying, não faz escondido, tipo só para pessoa que ele está querendo falar mal e fazer uma brincadeira sem graça. Normalmente ele faz com um monte de gente em volta por querer chamar a atenção.”

Yuri (14 anos) expressou como a receptividade da vítima pode diferenciar uma brincadeira de uma agressão: “Quando as duas partes se divertem, nenhuma sai ofendida da brincadeira, eu acho que se enquadra na brincadeira; quando alguma das partes sai ofendida, já é, eu considero, *bullying*.”

De acordo com a percepção dos adolescentes, um comportamento deixa de ser considerado positivo nas relações de amizade quando se torna abusivo. Critérios podem ser aplicados para definir o *bullying*, tais como a repetitividade, intencionalidade e impossibilidade da vítima em se defender. O contexto também é um referencial para diferenciar brincadeiras e agressões, uma vez que se houver um clima favorável aos agressores, há uma tendência de perpetuação do *bullying*. Tanto meninas quanto meninos descreveram comportamentos de *bullying* relacionados à intenção de causar dor, sofrimento e medo nas vítimas, bem como aos impactos negativos que esses eventos provocam.

Tema 2: Despreparo para reconhecer o fenômeno ou ajudar as vítimas

Os adolescentes expressaram preocupação com o *bullying* e reconheceram a necessidade de maior conscientização sobre os sinais de vitimização. No entanto, afirmaram sentir-se despreparados para intervir.

Nesse sentido, Amora (14 anos), por exemplo, mencionou a dificuldade de aconselhar colegas com quem não possui intimidade: “Por que tipo, eu não vou sair dando conselho para uma pessoa que eu não tenho muita intimidade.” Carol (16 anos) relatou a dificuldade de enfrentar a situação quando não há apoio social: “Você deveria intervir, deveria falar, deveria mostrar que está completamente errado aquilo, que a pessoa está ficando chateada, só que é difícil, porque às vezes é mais gente a favor da brincadeirinha do que só você [...]. Eu acho que às vezes as pessoas não falam nada por medo.” Henrique (16 anos), por sua vez, apontou que o medo de retaliação influencia a omissão: “Por que dependendo do tipo da pessoa que está praticando *bullying*, pode ser que ela se revolte com

a pessoa que quer ajudar a vítima também e aí pode agravar mais ainda a situação, por isso que às vezes as pessoas preferem ficar quietas apenas observando sem fazer nada.” E Marcelo (17 anos) enfatizou a incerteza sobre como agir em tais situações: “Não sei entrar no meio [numa situação de *bullying*] e tentar... Não sei se entraria no meio e faria alguma coisa.”

O sucesso de ações de prevenção e intervenção do *bullying* é frequentemente comprometido por uma série de variáveis, como o tipo de relação entre vítima e agressor, o perfil dos envolvidos e os sentimentos que emergem em testemunhas da violência, tais como medo e insegurança. O relato de adolescentes sobre a falta de preparo para lidar com tais situações destaca as dificuldades de comunicação e as questões relacionadas ao grupo de pares. Além disso, a ausência de estratégias eficazes de resolução de problemas para a adaptação de todos os estudantes ao contexto escolar, a falta de pragmatismo nas ações propostas e a inadequada aplicação da definição de *bullying* na prática contribuem para a persistência do fenômeno.

Tema 3: Iniciativas para resolver as situações testemunhadas

Com base nos relatos dos adolescentes em grupo, o tema “iniciativas para resolver uma situação de *bullying* testemunhada” apresenta relação com o tema apresentado anteriormente, ou seja, a insegurança ou o despreparo para agir, bem como com aspectos individuais de cada participante. Embora sejam poucas as expressões nessa direção, alguns adolescentes manifestaram protagonismo, liderança, comportamentos de empatia ou busca por ajuda junto às autoridades/profissionais da escola.

Bruna (14 anos) sugeriu apoio direto à vítima: “Tem que segurar na mão da pessoa e falar: ‘oh, estou com você’; está comigo não interessa, dá um chega para lá com a pessoa que está fazendo [o *bullying*].” Gabriel (15 anos) propôs dialogar com o agressor: “Eu acho que tem que conversar com o agressor e falar que aquilo pode acarretar, por exemplo, problemas sérios na vida da vítima, mostrar os problemas que podem acontecer com a vítima e que é errado o que ele está fazendo.” Já Roberto (14 anos) destacou a importância da intervenção de um adulto ou profissional da escola: “Ainda acho que é chamar uma autoridade, para ver o que conseguia fazer.”

Esses fragmentos surgiram nas discussões dos grupos à medida que os adolescentes ampliaram sua compreensão sobre o fenômeno. Esse aspecto indica que há potencial para que os adolescentes auxiliem no combate ao *bullying*. O envolvimento nos grupos foi importante para fazê-los sentir-se também responsáveis pela questão. Uma participante (Carol, 16 anos) resumiu os sentimentos relacionados a isso com a frase: “Meu papel é começar a mudar”. Além disso, os participantes começaram a compreender que o *bullying* é um fenômeno complexo e que muitas ações não conseguem abordar todas as suas nuances, como será explorado no próximo tema deste estudo.

Tema 4: Barreiras para o enfrentamento construídas pela escola/adultos.

Os participantes não estavam confiantes nas medidas adotadas pela escola. Houve consenso em todas as sessões de grupo focal de que as ações realizadas pela escola e pelos professores não eram suficientes para resolver o problema do *bullying*. Pelo contrário, na avaliação dos meninos e das meninas, muitas vezes a escola, na figura dos professores, aumentava a tensão entre os estudantes envolvidos em situações de *bullying*, agravando questões que poderiam receber um melhor manejo pelas autoridades escolares.

Por exemplo, Alice (17 anos) relatou a omissão dos docentes: “Às vezes o professor vê uma situação dessas e não faz nada”. Mariana (16 anos) expressou uma visão crítica sobre alguns professores: “Às vezes o professor é pior que o aluno”. Bianca (15 anos) destacou a burocratização da intervenção escolar: “Às vezes a gente fala para o professor, o professor vê e fala: ‘ah, depois eu falo com a coordenação’.” E Gabriel (15 anos) comentou a ineficácia da repreensão dos professores: “Professores viam [um colega sofrendo *bullying*] e chamavam a atenção, mas não faziam mais nada, não adiantava, depois voltava tudo de novo, a gente se conformava porque todo mundo passa por isso na vida.”

Observa-se que, embora não seja uma constante, as atitudes dos docentes frequentemente denotam apatia e desestimulam comportamentos de auxílio às vítimas de *bullying*. Porém, os participantes da pesquisa reconhecem que esta questão pode ser particularmente desafiadora para alguns professores. Eles consideram que os docentes são fundamentais na resposta ao problema, sendo assim, é crucial incluí-los em programas de intervenção. Isso permitiria que eles fossem

utilizados como modelo de aprendizagem sobre como agir frente ao *bullying*. Reflexionando sobre suas experiências pessoais, a maioria dos participantes afirmou que não se sentiu confortável com a forma como os professores lidaram com a violência, especialmente a violência verbal.

Discussão

Este estudo teve como objetivo explorar as percepções coletivas de adolescentes sobre situações de *bullying* que foram testemunhadas na escola. Os principais achados indicam que os adolescentes têm uma boa compreensão teórica sobre o problema, sendo capazes de diferenciar, em muitos casos, brincadeiras de episódios de *bullying*. No entanto, eles também mencionaram que se sentem despreparados para reconhecer o fenômeno na prática ou ajudar as vítimas. Durante as discussões nos grupos focais, surgiram indícios de potencialidade de ação para tentar resolver o problema, mas a escola e os professores foram percebidos como pouco capazes de resolver as situações de *bullying*. Fatores individuais, coletivos e organizacionais foram registrados no conjunto dos dados.

Correspondendo aos dados apresentados neste estudo, a literatura científica já documentou que tanto meninos quanto meninas não aceitam a ocorrência do *bullying* nas escolas. Todos os participantes concordaram com a importância do contexto para definir comportamentos de *bullying* e concentraram suas reflexões nos aspectos de intenção e no impacto do comportamento para as vítimas. Os participantes declararam, inclusive, que algumas brincadeiras não devem ser toleradas, uma vez que causam sofrimento às vítimas. Essa tendência é consistente com as descobertas atuais de que contexto, intenção e impacto afetam a percepção dos adolescentes sobre um comportamento violento (Callaghan et al., 2019) e merece consideração mais aprofundada em pesquisas futuras.

Revela-se, no entanto, que os estudantes estão cognitivamente instrumentalizados para lidar com a questão, mas falta-lhes o sentimento de autoeficácia para atuar na realidade e reduzir a ocorrência do fenômeno na escola, o que acaba contribuindo para a perpetuação das agressões. Em situações de *bullying*, os observadores que não fazem nada diante das situações testemunhadas podem reforçar o comportamento dos agressores ou mesmo atuar de forma coadjuvante. Nesse sentido, a autoeficácia é considerada um

construto essencial para que os estudantes adotem atitudes maisativas em relação ao *bullying* (Patrick et al., 2019).

A autoeficácia é um fator central na previsão de comportamentos mais saudáveis, pois se refere ao elemento motivador e não ao comportamento em si. Antes de agir em um determinado ambiente, é preciso acreditar na própria capacidade de realização (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). A crença na eficácia pessoal influencia processos básicos de mudança pessoal e, no caso dos estudantes que presenciam situações de *bullying*, pode levar a hábitos de perseverança no combate ao problema. É importante destacar que tais hábitos podem ser relativamente simples, como relatar o ocorrido aos responsáveis ou procurar autoridades escolares para denunciar a situação.

No estudo em questão, as implicações potenciais dessas afirmações relacionam-se não apenas à compreensão teórica do conceito de *bullying*, mas também à capacidade dos adolescentes de sentir-se capazes e motivados a emitir comportamentos que reduzam a ocorrência do *bullying* nas escolas. É importante lembrar que os adolescentes em questão estavam cientes de seus déficits em termos de habilidades para ajudar as vítimas ou resolver situações de *bullying*. Esses dados estão em consonância com resultados de outros estudos que incluíram estudantes observadores de situações de *bullying* (Romualdo et al., 2019). Entretanto, para o contexto brasileiro, são necessárias mais pesquisas que avaliem não somente o entendimento, mas também a capacidade de ação diante das situações presenciadas. Além disso, a variação nos níveis de autoeficácia social entre os participantes sugere que intervenções eficazes devem focar no fortalecimento dessas crenças por meio de experiências dominadas, modelagem social e encorajamento verbal, como proposto na Teoria Social Cognitiva (Bandura, 2023).

A literatura científica também aponta que os observadores apresentam quatro motivos para não adotar comportamentos de ajuda ou defesa da vítima: 1) medo de se machucar; 2) medo de se tornar um novo alvo para os agressores; 3) medo de piorar a situação da vítima; e 4) falta de saber o que fazer (Thornberg et al., 2012). O capital social sob a forma de relações com amigos, apoio dos professores, identidade étnica, orientação religiosa e otimismo em relação ao futuro foram significativamente associados a uma maior

probabilidade de envolvimento em comportamentos pró-sociais de ajuda ou defesa das vítimas (Evans & Smokowski, 2015; Jenkins & Fredrick, 2017).

Durante este estudo, identificaram-se diversas questões entre os participantes, principalmente quando se analisaram os movimentos deles ao tentar fazer algo diante das situações de *bullying* testemunhadas. Essas questões dizem respeito à capacidade de planejar e estabelecer metas para ajudar na redução das agressões ou para minimizar o sofrimento das vítimas, aspectos que denotam capacidade para o desenvolvimento da autorregulação comportamental dos adolescentes (Azzi et al., 2021; Bandura, 2023). Os movimentos de natureza autorregulada, com o objetivo de melhorar o clima escolar, desafiam alguns pensamentos tradicionais sobre a responsabilidade dos estudantes observadores diante das situações de *bullying* (Romualdo et al., 2019).

A autorregulação, segundo Bandura (2023), envolve processos como auto-observação, autoavaliação e autorreforço, permitindo que os indivíduos ajustem suas ações de acordo com padrões internos e contingências externas. No entanto, quando há um ambiente que favorece o *bullying*, como sugerido por alguns adolescentes, o desenvolvimento da autorregulação pode ser prejudicado, pois as normas grupais e institucionais desincentivam respostas proativas. Aqueles que relataram iniciativas de apoio às vítimas, por exemplo, parecem demonstrar uma capacidade mais desenvolvida de alinhar comportamentos a valores internos e antecipar consequências sociais positivas de suas ações, o que reforça a interdependência entre autoeficácia e autorregulação na formação de agentes sociais capazes de transformar sua realidade, no caso o clima escolar, e a diminuir a ocorrência de casos de *bullying*.

Além disso, os resultados deste estudo também sugerem que fatores organizacionais da escola investigada eram inefficientes, segundo a avaliação dos adolescentes, para lidar com os episódios de *bullying*. Regras escolares que não são cumpridas – já que é evidente que o *bullying* não deveria ocorrer – impedem que os adolescentes desenvolvam habilidades ou mesmo crenças relacionadas à intolerância a qualquer tipo de violência. Os adultos precisam declarar inequivocamente aos adolescentes que qualquer situação de violência é inaceitável. Assim, os dados apresentados revelam que muitas vezes os professores não sabem como lidar com a situação e acabam agravando as situações.

Para garantir a construção de climas de segurança para os estudantes, as escolas, representadas pelos profissionais da educação, devem envidar todos os esforços necessários. No mínimo, os adultos devem buscar relatar e registrar ocorrências e suspeitas de qualquer tipo de violência testemunhada, independentemente de sua forma de manifestação (verbal, física ou psicológica, por exemplo). No entanto, é comum que essas situações sejam interpretadas como típicas do momento do desenvolvimento, brincadeiras entre pares ou situações que não dizem respeito à prática docente (Salgado et al., 2020; Silva et al., 2014). Sabe-se que as intervenções dos professores influenciam a adoção de papéis dos alunos em relação ao *bullying*. Nesse sentido, uma pesquisa recente verificou que as sanções disciplinares aplicadas pelos professores reduziam a probabilidade de se tornar um agressor ou vítima e que, além disso, a discussão em grupo sobre o problema aumentava a probabilidade de se tornar um defensor das vítimas (Burger et al., 2022). No Brasil, estudos sobre as intervenções dos professores diante das situações de *bullying* ainda são necessários para subsidiar a atuação ou mesmo propor programas de formação continuada para esse público.

Por fim, destaca-se que este estudo apresenta dois pontos fortes relacionados à metodologia utilizada: a análise de dados de uma escola privada, um campo pouco explorado em pesquisas no Brasil, e o uso da técnica de grupo focal de forma estruturada. Os grupos focais permitiram uma análise mais aprofundada e detalhada sobre o fenômeno, acrescentando nuances valiosas aos temas discutidos, o que pode subsidiar ações em diferentes níveis, como pesquisa e intervenção.

É importante salientar, no entanto, que este estudo também possui algumas limitações. Algumas delas incluem a relação prévia entre os estudantes selecionados, que pertenciam à mesma escola ou sala de aula, podendo ter influenciado na maneira como eles responderam às discussões propostas. Além disso, as experiências relatadas pelos participantes podem ser específicas do contexto em que a coleta de dados ocorreu, no interior do estado de São Paulo, Brasil, em uma escola privada. Assim, é necessário cautela ao interpretar os resultados e aplicá-los em outras realidades.

Além disso, este estudo pode ser utilizado como referência para subsidiar discussões com grupos de estudantes ou professores sobre o problema do

bullying, a fim de que sejam propostas intervenções mais complexas e que considerem o protagonismo dos adolescentes na maneira como vivenciam e interpretam o fenômeno. Portanto, é essencial que programas de intervenção sejam criados para abordar que comportamentos agressivos não devem ser interpretados ou compreendidos como brincadeiras.

Referências

- Azzi, R. G., Costa Filho, R. A. C., Pedersen, S. A., & Maciel, A. C. M. (2021). *Introdução à teoria social cognitiva*. Belo Horizonte: Artesã.
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442. <https://doi.org/10.15343/0104-7809.2011354438442>
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. New Jersey: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394259069>
- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., David de Vries, T., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclim.2020.100276>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11, 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022). Teachers can make a difference in bullying: effects of teacher interventions on students' adoption of bully, victim, bully-victim or defender roles across time. *Journal of youth and adolescence*, 51(12), 2312-2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of epidemiology and community health*, 73(5), 416-421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Camodeca, M., & Nava, E. (2022). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of interpersonal violence*, 37(3-4), NP2056–NP2075. <https://doi.org/10.1177/0886260520934438>

- Dall'Agnol, C. M. & Trench, M. H. (1999). Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 20(1), 5-25, 1999. <http://hdl.handle.net/10183/23448>
- Evans, C. B., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital. *Journal of youth and adolescence*, 44(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Malta, D. C., Oliveira, W. A., Prates, E. J. S., Mello, F. C. M., Moutinho, C. S., & Silva, M. A. I. (2022). Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 30(1), e3679. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>
- Mello, F. C. M., Silva, J. L. D., Oliveira, W. A., Prado, R. R. D., Malta, D. C., & Silva, M. A. I. (2017). The practice of bullying among Brazilian schoolchildren and associated factors, National School Health Survey 2015. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015. *Ciência & saúde coletiva*, 22(9), 2939-2948. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12762017>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2019). The Olweus Bullying Prevention Program (OBPP): New evaluations and current status. In P. K. Smith (Ed.), *Making an impact on school bullying: Interventions and recommendations* (pp. 23-44). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781351201957-2>
- Pan, B., Garandeau, C. F., Li, T., Ji, L., Salmivalli, C., & Zhang, W. (2023). The dynamic associations between social dominance goals and bullying from middle to late childhood: The moderating role of classroom bystander behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 349-362. <https://doi.org/10.1037/edu0000776>
- Patrick, R. B., Rote, W. M., Gibbs, J. C., & Basinger, K. S. (2019). Defend, stand by, or join in? The relative influence of moral identity, moral judgment, and social self-efficacy on adolescents' bystander behaviors in bullying situations. *Journal of youth and adolescence*, 48(10), 2051–2064. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>
- Pimentel, F. O., Della Méa, C. P., & Patias, N. D. (2020). Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 230-240. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.9>
- Romualdo, C., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Jiménez, O. E. C., & Silva, M. A. I. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión integradora de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- Salgado, F. S., Oliveira, W. A., Silva, J. L., Pereira, B. O., Silva, M. A. I., & Lourenço, L. M. (2020). Bullying in school environment: the educators' understanding. *Journal of Human Growth and Development*, 30(1), 58-64. <https://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.9969>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bazon, M. R., & Cecilio, S. (2014). Bullying: conhecimentos, atitudes e crenças de professores. *Psico*, 45(2), 147-156. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.2.12683>
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Bono, E. L., Dib, M. A., Bazon, M. R., & Silva, M. A. I. (2016). Associações entre bullying escolar e conduta infracional: revisão sistemática de estudos longitudinais. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 32(1), 81-90. <https://www.periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/18049>
- Souza, V. R. S., Marziale, M. H. P., Silva, G. T. R., & Nascimento, P. L. (2021). Translation and validation into Brazilian Portuguese and assessment of the COREQ checklist. *Acta Paulista Enfermagem.*, 34, eAPE02631. <http://dx.doi.org/10.37689/actaape/2021AO02631>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *The western journal of emergency medicine*, 13(3), 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal of school psychology*, 77, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004>

Recebido em 12/12/2023
Aceito em 17/02/2025



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

PSICANÁLISE WINNICOTTIANA E EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA À EXPERIÊNCIA HUMANA

João Paulo Zerbinati¹; <https://orcid.org/0000-0001-6829-8358>

Reinaldo Furlan²; <https://orcid.org/0000-0003-2117-3886>

Resumo

Este artigo tem como propósito introduzir o pensamento winnycottino acerca de um campo específico em seus trabalhos: a educação sexual nas escolas. Para isso, tomamos como material principal de estudo seu texto “Educação sexual nas escolas”. O texto fomenta aspectos chaves que podem promover uma reflexão psicanalítica contemporânea relevante acerca da educação sexual ao discutir temas como (1) A Educação sexual para Winnicott; (2) Educação sexual a partir da experiência emocional; (3) A difícil tarefa da educação sexual e (4) A relação psicosomática: compreendendo e vivendo a sexualidade. De modo geral, Winnicott concebe a educação sexual nas escolas como uma oportunidade para contemplar a sexualidade a partir da experiência emocional e cultural. A partir disso, a educação sexual torna-se um meio para envolver e explorar a relação do si-mesmo com seu próprio corpo e os outros (corpos), constituindo uma forma de relação interpessoal fundamental de ser no mundo por meio da sexualidade. Essa compreensão oferece uma base sólida para uma abordagem mais holística e integrada da educação sexual, destacando sua importância na formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação sexual; Psicanálise; Sexualidade; Educação; Winnicott.

Winnicottian Psychoanalysis and Sexual Education: An Integrative Approach to Human Experience

Abstract

This article aims to introduce Winnicott's thought on a specific field within his works: sexual education in schools. To accomplish this, we take his text “Sexual Education in Schools” as the primary material for study. The text stimulates key aspects that can foster a relevant contemporary psychoanalytic reflection on sexual education by discussing topics such as (1) Sexual Education for Winnicott; (2) Sexual Education from Emotional Experience; (3) The challenging task of sexual education; and (4) Psychosomatic relationship: Understanding and living sexuality. Overall, Winnicott conceives sexual education in schools as an opportunity to contemplate sexuality through emotional and cultural experiences. Consequently, sexual education becomes a means to engage and explore the individual's relationship with their own body and others' (bodies), constituting a fundamental interpersonal way of being in the world through sexuality. This understanding provides a solid foundation for a more holistic and integrated approach to sexual education, emphasizing its significance in the comprehensive development of individuals.

Keywords: Sex education; Psychoanalysis; Sexuality; Education; Winnicott.

Psicoanálisis Winnicottiano y Educación Sexual: un enfoque integrador hacia la experiencia humana

Resumen

Este artículo tiene como objetivo introducir el pensamiento de Winnicott en un campo específico de sus obras: la educación sexual en las escuelas. Para ello, tomamos como material principal de estudio su texto “Educación sexual en las escuelas”.

1 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; jpzerbinati@gmail.com

2 Universidade de São Paulo – USP – São Paulo – SP – Brasil; reinaldof@ffclrp.usp.br

El texto estimula aspectos clave que pueden fomentar una reflexión psicoanalítica contemporánea relevante sobre la educación sexual al abordar temas como (1) Educación sexual para Winnicott; (2) Educación sexual desde la experiencia emocional; (3) La difícil tarea de la educación sexual; y (4) La relación psicosomática: comprendiendo y viviendo la sexualidad. En general, Winnicott concibe la educación sexual en las escuelas como una oportunidad para contemplar la sexualidad a partir de la experiencia emocional y cultural. En consecuencia, la educación sexual se convierte en un medio para involucrar y explorar la relación del individuo consigo mismo, su propio cuerpo y los cuerpos de los demás (cuerpos), constituyendo una forma fundamental de relación interpersonal en el mundo a través de la sexualidad. Esta comprensión proporciona una base sólida para un enfoque más holístico e integrado de la educación sexual, destacando su importancia en el desarrollo integral de los individuos.

Palabras clave: Educación sexual; Psicoanálisis; Sexualidad; Educación; Winnicott.

Introdução

A criança apresenta desde o início de vida todo um arsenal biológico inato que na relação com o mundo demonstra suas potencialidades. Essa potencialidade diz respeito à curiosidade em conhecer, criar, transformar o mundo e si mesmo nessa relação (Winnicott, 1968/2019; 1971/2019).

O desenvolvimento saudável caminha na medida em que o ambiente promove cuidado físico e emocional para que a criança desenvolva essa capacidade de estabelecer relações com o mundo objetivamente percebido. Saúde para Winnicott (1968/2019, 1971/2019) inclui a capacidade de brincar, viver criativamente, habitar um espaço em potencial para a própria criação no mundo e na cultura. Nesse sentido, realizar uma experiência de mundo e do si-mesmo com criatividade para transitar entre as fantasias, ilusões e a realidade intersubjetiva.

Por essa via, é brincando e sendo criativo que o ser humano poderá sentir-se vivo, verdadeiro. Essas são capacidades valiosas desde a experiência do bebê e que perpassa toda a vida do sujeito em desenvolvimento psicosomático, no qual a sexualidade se inclui. No campo da sexualidade há também essa espontaneidade saudável, que pode ser trabalhada, cuidada, desenvolvida, integrada à experiência de cada pessoa a partir de espaços específicos de Educação sexual (Winnicott, 1968/2019).

Educação sexual é uma área do conhecimento contemporâneo para compreender, elaborar e pensar os aspectos sexuais com crianças, adolescentes e adultos em diversos contextos, como educacionais, organizacionais e clínicos. A educação sexual é um campo em expansão, que busca, ao compor diferentes disciplinas entre as ciências humanas e biológicas, promover espaços de conhecimento, autoconhecimento, reflexão

e cuidado à sexualidade e seus aspectos afetivo-sexuais contemporâneos (Ribeiro, 1990; Bruns, Grassi & França, 1995; Molina & Santos 2018).

No âmbito da Educação Sexual, torna-se essencial superar uma compreensão superficial da sexualidade e abordar de maneira abrangente a temática. Para além da introdução do tema, é crucial fomentar a reflexão a partir de uma perspectiva social ampla, questionando comportamentos que já foram internalizados como naturais. Nesse contexto, é imperativo encarar a Educação Sexual como uma questão intrínseca aos direitos humanos, abrangendo a proteção da infância e da adolescência, a promoção da saúde sexual e a qualidade das relações afetivo-sexuais. Isso inclui a atenção aos contextos de convivência familiar, situações de violência sexual e de gênero, com foco no respeito à dignidade humana e qualidade de vida (Blankenheim, Ramos, Pizzinato, & Costa, 2021; Bonfim & Guimarães, 2023).

Assim, a literatura aponta para a necessidade de avanços teóricos e práticos na área da educação sexual ao demonstrar que as ações ainda são pautadas por determinadas perspectivas morais ou simplesmente conteudista, focadas unicamente nos aspectos biológicos e reprodutivos (Molina & Santos 2018; Silva, 2020; Aires, 2021; Shibuya, Estrada, Sari, Takeuchi, Sasaki, Warnaini, Kawamitsu, Kadriyan, & Kobayashi, 2023). Evidenciam, então, a necessidade de pesquisas que, do ponto de vista epistemológico, possam acolher e pensar a especificidade da experiência sexual no campo social e do comportamento humano e, do ponto de vista ético, possam promover novas perspectivas para uma educação sexual inclusiva, abrangente, contemplando aspectos integrais da existência humana.

Sem dúvida, há uma série de contextos que norteiam, influenciam e organizam a educação sexual, como o político, o religioso e o social. Mas isso não deve afastar a abertura para a especificidade e as

possibilidades da experiência de sentido da sexualidade por ela mesma, o que demonstra a relevância e a complexidade das relações humanas, nas quais o corpo, o afeto, as emoções, as paixões e as relações afetivas e sexuais aparecem como elementos importantes desde Freud (1905/2016).

Historicamente, a psicanálise se insere como um campo do conhecimento interessado em compreender a sexualidade humana, tomando-a como central à constituição psíquica humana e seu desenvolvimento emocional e psicossexual (Freud, 1930/2010). Muitos anos já se passaram desde o surgimento do pensamento freudiano; diversos autores pós-freudianos avançaram com novas e complementares compreensões acerca da sexualidade, da mente humana e do cuidado emocional e, assim, a psicanálise se mantém como uma disciplina interessada no conhecimento acerca da sexualidade em uma perspectiva ampla, ou seja, não ligada exclusivamente ao ato sexual, aos órgãos e processos reprodutivos, mas campo vivo para pensar o ser humano na relação com outros (Kloppenberg, 2016).

Dentre os psicanalistas pós-freudianos destacamos o pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971). O paradigma winniciotiano é considerado por diversos autores (Loparic, 2008; Bonaminio, 2011; Fulgencio, 2016; Dias, 2017) como inovador à psicanálise ao possibilitar uma teoria e uma clínica próprias, pautada na ética do cuidado, que avança a sexualidade compreendida por Freud em uma perspectiva ampliada a partir das relações psicosomáticas, intersubjetivas, na cultura e integrada ao desenvolvimento emocional.

A teoria winniciotiana abraça a dimensão ontológica do sujeito, reconhecendo a multiplicidade dos aspectos que contribuem para a experiência de ser, enfatizando o valor da descoberta nessa jornada, que é intermediada pela criatividade do si-mesmo (Ogden, 2019). Essa criatividade possibilita que o sujeito não apenas explore a própria experiência, na qual a sexualidade se inclui, mas também se utilize dela como um recurso para se constituir e viver de modo verdadeiro no mundo intersubjetivo.

No contexto educacional as contribuições de Winnicott têm o potencial de aprimorar a construção de ambientes escolares mais descontraídos tanto para professores quanto para alunos. Essa abordagem propicia reflexões fundamentadas na experiência, possibilitando a expansão das oportunidades para a construção de uma educação que não apenas transmite

conhecimento, mas também promova significado. Esse significado abrange diversos aspectos, como os cognitivos, físicos, emocionais, políticos, sociais, culturais e outros, consolidando assim os laços de confiança e fomentando o brincar criativo no processo de aprendizagem (Souza, Pedroza & Maciel, 2022).

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar a abordagem de Donald Winnicott sobre um tópico específico em seus escritos: a educação sexual nas escolas. Foi utilizado como principal fonte para este estudo teórico/conceitual o texto intitulado “Educação sexual nas escolas” (Winnicott, 1949/2019), originalmente publicado em inglês como “*Sex Education in Schools*” (Winnicott, 1949). Esse texto faz parte do livro “A criança e seu mundo” (Winnicott, 1964/2019), que consiste em uma compilação de palestras transmitidas pela B.B.C., em que o autor aborda uma variedade de tópicos relacionados ao cuidado necessário para o desenvolvimento físico e emocional humano, no contexto das relações com o mundo que cerca o ser humano desde o início, incluindo os cuidadores principais, a família, a escola e a sociedade.

Winnicott, ao longo de sua carreira, dedicou esforços consideráveis para estabelecer esse diálogo com cuidadores, educadores e o público em geral. Seu objetivo era traduzir os conceitos e sua perspectiva psicanalítica, tornando-os acessíveis e aplicáveis à vida das pessoas, à criação dos filhos e ao desenvolvimento humano em geral. Nesse contexto, o texto aqui discutido fomenta aspectos chaves que, ao serem integrados a outros conceitos e à obra winniciotiana, que continuou se desenvolvendo, podem proporcionar uma reflexão relevante acerca da educação sexual nas escolas, particularmente em nosso cenário contemporâneo, marcado por divergências e resistência em relação a essa temática que demandam diálogos abertos e que possam legitimar e demonstrar a integralidade da existência e da experiência humana. Assim, as contribuições de Winnicott à Educação Sexual foram organizadas em sessões para análise, a saber: (1) A Educação sexual para Winnicott; (2) Educação sexual a partir da experiência emocional; (3) A difícil tarefa da educação sexual e (4) A relação psicosomática: compreendendo e vivendo a sexualidade.

Além disso, é importante frisar que não é nosso objetivo situá-lo em seu contexto e época, o que está além dos limites deste artigo; por exemplo, avaliar em que medida esse escrito é progressista para a época ou preso a seus preconceitos e valores demandaria outro

tipo de trabalho. Nossa objetivo é bem mais simples e pragmático, a saber, extrair desse texto e, embasados no pensamento psicanalítico do autor sobre o desenvolvimento humano, qual seria o princípio de seu pensamento para uma ideia de educação sexual.

Resultados e Discussão

A Educação Sexual para Winnicott

O bebê winniciotiano nasce com todo aparato biológico necessário e em potencial para o desenvolvimento; porém, é na complexa relação com o ambiente que vai, aos poucos, se tornando humano e se desenvolvendo tanto em nível físico, como emocional e social (Winnicott, 1967/2019, 1971/2019). A família é a primeira instituição de cuidado do bebê. É nela que ele poderá crescer a partir de um ambiente responsável e cuidadoso para com as suas necessidades físicas e emocionais. O ambiente deve promover a segurança e a estabilidade necessárias para que o pequeno humano tenha o conforto necessário para descobrir o mundo, confiar no mundo e criá-lo de modo autêntico (Winnicott, 1965/2011).

Esse desenvolvimento depende do cuidado satisfatório de três funções fundamentais: a de *holding*, a de *handling* e a de apresentação dos objetos. *Holding* diz respeito à capacidade de cuidar e satisfazer as necessidades vitais do bebê, permitindo sua integração no tempo e no espaço a partir do cuidado de prover. A função de *holding* se relaciona com a capacidade do cuidador principal reconhecer as necessidades do bebê, por intermédio da identificação, da própria experiência, responsabilidade e disponibilidade ao cuidado (Winnicott, 1965/2011, 1960/2022a, 1972/2010).

O *handling* diz respeito ao manejo que facilitará a formação de uma parceria psique-soma no lactente, promovendo a adequada experiência do bebê com seu corpo real a partir do cuidado promovido pelo ambiente. Esse cuidado é funcional, motor e sensorial, possibilitando o limite do eu e não eu em nível corpóreo, equacionado pela superfície da pele do bebê (Winnicott, 1965/2011, 1960/2022a).

Por fim, a apresentação ou realização de objetos é a disponibilidade do ambiente em tornar real o impulso criativo da criança, possibilitando que ela descubra e se relacione com os objetos criativamente, a partir do próprio gesto espontâneo da criança e, assim, realize uma experiência intersubjetiva com o objeto (Winnicott, 1965/2011, 1960/2022a, 1972/2010). É

importante percebermos a relação da apresentação de objetos como uma continuidade às funções de *holding* e *handling*. São cuidados que vão ganhando novos formatos na medida da necessidade do bebê e conforme seu próprio desenvolvimento.

A criança, assim, cresce de um núcleo familiar protegido que, aos poucos, vai sendo ampliado para outras relações e novos desafios ao próprio desenvolvimento. É então que a escola adentra a cena para ajudar a família na tarefa de continuar promovendo o desenvolvimento da criança. A escola é compreendida como um elemento do mundo exterior da criança (Winnicott, 1949/2019), uma instituição que representa um espaço preponderante, cada vez mais precoce, de experiências que contribuem à formação pedagógica, cognitiva, social, emocional e humana da criança até a vida adulta.

Especificamente em termos emocionais, muitos afetos serão oportunizados nessa nova experiência da criança/adolescente com novas relações além das familiares. Isso inclui sentimentos e experiências de amor, ódio, ciúmes, medo, fantasias, excitações corporais, componentes da sexualidade, como descobrimento do próprio corpo e do corpo das outras pessoas, e observação dos níveis e formatos das intimidades afetivo-sexuais (Winnicott, 1949/2019). Logo, a escola se apresenta como um ambiente rico e propício para que esses aspectos complexos da experiência humana sejam vivenciados e elaborados emocional e cognitivamente. Nesse contexto, a Educação Sexual surge como uma proposta valiosa para integrar os diversos estímulos da vida e promover uma compreensão e uma experiência integral das dimensões biológicas, emocionais e sociais da sexualidade. Ela oferece uma oportunidade importante para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais completa de si mesmos e do mundo ao seu redor, contribuindo para uma educação mais abrangente, inclusiva e respeitosa (Furlanetto, Lauermann, Costa, & Marin 2018; Shibuya, et al., 2023).

Com isso, a Educação Sexual nas escolas é importante para Winnicott (1949/2019) principalmente por dois motivos. O primeiro diz respeito à inevitável relação humana com a própria sexualidade. A criança desde muito cedo é curiosa aos aspectos sexuais, ao próprio corpo, ao corpo do adulto, às diferenças e semelhanças dos corpos, aos gêneros, aos relacionamentos afetivos e sexuais que, inevitavelmente, fazem parte de sua vida e sua rotina.

Em outros termos, a educação sexual pode e deve contribuir para a elaboração e compreensão de elementos percebidos pelas crianças e adolescentes tradicionalmente inscritos no campo da sexualidade. Aqui incluímos comportamentos sexuais problemáticos, como abuso e violência sexual, pedofilia, entre outros fenômenos, que podem entrar no campo de visão das crianças e que precisam de espaço para que sejam compreendidos e trabalhados em níveis de prevenção e intervenção (Ribeiro, Souza & Souza, 2004). Assim como os aspectos naturais do crescimento sexual, como o desenvolvimento do corpo, vivências passíveis de fantasias, angústia, dúvidas, que poderão ser compreendidas e elaboradas em um lugar adequado e de confiança para a reflexão (Winnicott, 1949/2019).

Todo esse contexto educacional e familiar reforça a importância da Educação Sexual enquanto um campo responsável e ético de reflexão para cobrir possíveis lacunas e dificuldades na relação entre pais e filhos no trato de questões acerca da sexualidade, considerando, inclusive, os tabus que pesam o tema, com os quais cresceram e se formaram os próprios pais (UNESCO, 2014). Muitos, inclusive, pouco sabem a respeito da própria sexualidade e foram educados sexualmente a partir de um campo de valores dogmáticos e repressivos (Freud, 1930/2010; Chauí, 1984).

Assim, a escola não deve ser compreendida como uma intrusa ao ensino da sexualidade, mas como um espaço privilegiado para conhecer e pensar sobre a sexualidade. Naturalmente, cada temática deve ser tratada de forma adequada à fase de desenvolvimento e conforme a realidade, capacidade emocional e cognitiva de cada criança, considerando seu contexto social e familiar (Winnicott, 1949/2019; Bruns, Grassi & França, 1995; Cavazotti, 2021).

Para Winnicott (1949/2019), as informações completas e abertas sobre a sexualidade devem estar ao alcance das crianças e adolescentes, porém, não a ponto de substituir a própria exploração e vivência. Nessa perspectiva, a Educação Sexual também deve respeitar esse limite, abrindo à reflexão conforme o caminhar de cada aluno e sua experiência individual. Sabendo, inclusive, que, às vezes, o fechamento do assunto será do aluno com um amigo, por exemplo.

O intuito é promover um campo aberto para a experiência, que possa não reproduzir ou submeter o sujeito a modelos ou um modo de ser, existir ou se comportar sexualmente, mas que tenha na diversidade contemporânea uma perspectiva para chegar

ao ser sexual e intersubjetivo a partir do próprio gesto espontâneo. Winnicott, assim, pode ajudar a flexibilizar normas hierárquicas à sexualidade como aponta Silva, Barcelos e Aiello-Vaisberg (2022), para que no contexto da educação sexual, a finalidade seja potencializar a responsabilidade, a poesia e a liberdade criativa do viver, da emancipação para a vida autêntica, sem introjeções rígidas, pretensões mecânicas ou idealizadas dos corpos, da sexualidade, de ser e existir enquanto humano na e pela experiência intersubjetiva (Winnicott, 1949/2019).

Educação Sexual a partir da experiência emocional

Winnicott (1949/2019) parte de que a Educação Sexual deve ser trabalhada a partir da própria realidade das crianças e adolescentes. A escola pode dar voz e aproveitar da expressividade de cada aluno, de sua curiosidade, espontaneidade e busca pela descoberta de si por meio de seu próprio corpo, desejos, sentimentos e emoções.

O autor defende que a descoberta se relacione com a experiência emocional de cada criança ou adolescente. A escola pode aproveitar da experiência dos alunos com suas famílias e com o próprio ambiente escolar. Winnicott (1949/2019, p.324) exemplifica a curiosidade dos alunos com os relacionamentos dos professores: “a existência de funcionários casados e com família crescendo ao redor da própria escola exerce uma influência natural e favorável, mais estimulante e instrutiva do que muitas lições teórica”.

Assim como os professores, temos a família de cada aluno, vizinhos, colegas, pessoas casadas, que namoram, que se beijam, que demonstram carinho, possuem um corpo, demonstram naturalmente a própria sexualidade e afetividade no contato humano com outros humanos. Além disso, todo o estímulo vindo, muitas vezes sem controle, das mídias digitais, filmes, séries, jogos, etc. Todos esses desencadeantes caem na rede de assimilação e pensamento e precisam de espaço e acolhimento para serem tolerados, organizados e pensados.

Winnicott (1949/2019), nesse aspecto, é crítico às palestras e lições acerca da sexualidade quando oferecem conteúdos prontos, quando trazerem aspectos da intimidade em momentos aleatórios na vida das crianças, escolhidos fora de contexto, não pela demanda e necessidade dos próprios alunos. Um segundo

problema é o de que raramente uma lição abordará inteiramente a complexidade das questões afetivas, sexuais e amorosas dos relacionamentos humanos. A descoberta da sexualidade através de lições性uais pode promover uma pura adaptação à realidade, uma consciência falsa, falha, de relações mecânicas do sujeito com o outro e mesmo com seu próprio corpo, desejo e processo de desenvolvimento.

A pura adaptação à realidade é vista como um aspecto da submissão, oposta à criação; é o viver que deve ser adequado ou que exige adaptação. Esse processo pode interromper a continuidade do ser e espontaneidade do si-mesmo ao pontuar de fora para dentro um caminho predeterminado para ser e existir no mundo. Essa submissão ao ambiente é considerada como o estágio inicial do falso *self*, um estado construído com base em introjeções pautadas em regras pré-determinadas, que não permitem ou antecipam a própria experiência verdadeira do *self* (Winnicott, 1960/2022b).

O verdadeiro *self* é um conceito teórico proposto por Winnicott (1960/2022b) para compreender o desenvolvimento emocional saudável, a parte espontânea, original, logo verdadeiro de cada pessoa. O verdadeiro *self*, ou verdadeiro si-mesmo, é sentido como real, pode ser vivido e usufrui criativamente do viver no mundo físico, relacional e emocional.

É nesse sentido que seria um problema uma educação sexual padronizada ou mesmo uma sexualidade padronizada, pois poderia impedir ou atrapalhar a descoberta individual e a expressão genuína à sexualidade. Notadamente, isso não implica que palestras pontuais não possam ter seu valor em determinados contextos objetivos, como prevenção de gravidez indesejada ou precoce, ou ainda Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST). Porém, a perspectiva winniciotina sugere que a abordagem individualizada, que permite a exploração e a expressão genuína das necessidades e experiências de cada pessoa, pode ser mais eficaz em promover uma experiência autêntica. Assim, enquanto as palestras podem ter seu valor, é importante considerar como elas podem ser adaptadas para atender às necessidades individuais e encorajar a descoberta e a expressão do verdadeiro *self*, evitando assim a rigidez das padronizações que podem limitar essa expressão autêntica.

Aqui temos uma dificuldade, o material humano para o desenvolvimento dessa discussão íntima e complexa que é a Educação Sexual.

A difícil tarefa da Educação Sexual

As lições e instruções sexuais em uma perspectiva conteudista pouco tem a ver com o desenvolvimento natural de cada criança ou adolescente. Ao contrário, uma Educação Sexual que privilegie a experiência, o pensamento, despida de moralidade, pode ajudar os alunos em seus desenvolvimentos emocionais e sexuais vindo ao encontro com suas demandas de vir a ser e viver (Winnicott, 1949/2019).

Dessa forma, Winnicott (1949/2019, p.323) entende que as reflexões acerca da sexualidade, ou mesmo sobre o sexo, não devem acontecer por pessoas de fora do convívio dos alunos, pessoas fora da escola. Primeiro pois perderia o caráter íntimo da questão e, também, pois “o que não pode ser feito pela equipe da própria escola também não pode ser tolerado pela própria equipe”.

Ao falarmos das emoções e da sexualidade estamos falando de experiências vividas individualmente e no grupo. Alguém do grupo escolar poderá aproveitar da própria intimidade com as crianças para avançar livremente às descobertas sexuais a partir da realidade delas, integrando a experiência ao saber teórico e, também, assumindo e tolerando tal espaço para o trabalho de dentro para fora em Educação Sexual.

Certamente, isso não compromete que propostas externas possam ser desenvolvidas e implementadas em contextos e objetivos específicos como o da promoção de saúde pública, por exemplo. No entanto, o olhar winniciotino é valioso ao destacar a intimidade necessária no campo da sexualidade.

Ao levar em conta a ênfase de Winnicott nas relações interpessoais, no respeito às necessidades emocionais e na compreensão da individualidade de cada pessoa, as propostas externas podem ser planejadas de modo sensível a cada realidade e contexto. Essa intersecção de propostas objetivas e subjetivas não são excludentes e podem ser equacionadas de inúmeras maneiras. Por exemplo, Winnicott (1949/2019) propõe que a equipe, quando necessário, busque apoio de profissionais especializados para conversar e desenvolver discussões acerca da sexualidade e, assim, instrumentalizados, que a própria equipe possa desenvolver o trabalho na escola.

O que é relevante é o entendimento de Winnicott à importância da intimidade e subjetividade à Educação Sexual. Sua abordagem afetuosa pode contribuir para a criação de um ambiente educacional

que seja acolhedor, seguro e que promova a educação sexual de maneira compassiva, a partir, e conforme, a experiência e interesse dos alunos. Com isso, a abordagem winniciotina pode atender à necessidade destacada por Blankenheim *et al.* (2021) no cenário da Educação Sexual brasileira de reconhecer a diversidade e não negligenciar as variáveis sociais e culturais nas abordagens e nos conceitos acerca das sexualidades.

Considerar os diferentes contextos emocionais, sexuais, culturais, políticos e religiosos dos alunos, pode proporcionar um ambiente onde os alunos se sintam mais à vontade para explorar a sexualidade na interfase com todas essas nuances da experiência e produção de sentido. Estes elementos, inclusive, poderiam representar obstáculos ao processo de descoberta e reflexão caso não fossem devidamente considerados. Ao podermos legitimar a verdadeira experiência a partir de seus contextos específicos, podemos promover a Educação Sexual em contextos diversos.

Os responsáveis pela Educação Sexual precisam estar aptos para enfrentar esses surpreendentes antagonismos que a temática promove, dos quais, Winnicott (1949/2019) também destaca a resistência que os adolescentes podem desenvolver em relação aos adultos, em especial aos que querem auxiliá-los nessa época crítica do crescimento.

Assim, torna-se evidente a importância de um embasamento acadêmico especializado e de programas contínuos de formação para os professores (Leão, Ribeiro & Bedin, 2010; Zerbinati & Bruns, 2017). A criação de espaços dedicados à capacitação e sensibilização dos docentes em relação ao respeito à diversidade é fundamental para a construção de uma educação mais equitativa (Vasconcelos, Gonçalves, Almeida, & Souza, 2019).

O complemento de Winnicott (1949/2019) para essa problemática contemporânea aponta para a indispensável maturidade emocional e experiência por parte da pessoa ou equipe responsável pela Educação Sexual. Essa capacidade emocional é essencial para lidar com as complexidades envolvidas no processo educacional e reflexivo sobre as sexualidades. Dessa maneira, os estudantes poderão se identificar mais facilmente e, consequentemente, manifestar um interesse genuíno por uma experiência aberta, com menos obstáculos.

E ainda, é pertinente que a pessoa ou equipe responsável pela Educação Sexual tenha a capacidade de confiar e perceber a parte saudável das relações afetivas e sexuais. Assim como acreditar verdadeiramente que

a maioria dos alunos pode aproveitar desse material de modo saudável, por serem saudáveis em termos de interesse, curiosidade, uso criativo e adequado das informações conversadas (Winnicott, 1949/2019).

A relação psicossomática: compreendendo e vivendo a sexualidade

Sob a perspectiva de Winnicott (1949/2019), a Educação Sexual pode desempenhar um papel crucial na criação de um ambiente educacional acolhedor e sensível às necessidades e curiosidades dos alunos. Ela oferece um espaço de atenção à vida, exploração e aprendizado que não tem como objetivo alcançar uma verdade pré-determinada ou concluir um assunto ou matéria de forma definitiva. Em vez disso, a Educação Sexual se destina a criar oportunidades para que os alunos possam descobrir a si mesmos na realização do desejo à integração psicossomática nas relações com os outros.

Winnicott (1990, 1949/2021) enfatiza a relação psicossomática e de integralidade no desenvolvimento humano. Assim:

A base da psique é o soma e, em termos de evolução, o soma foi o primeiro a chegar. A psique começa como uma elaboração imaginativa das funções somáticas, tendo como sua tarefa mais importante a interligação das experiências passadas com as potencialidades, a consciência do momento presente e as expectativas para o futuro. É dessa forma que o *self* passa a existir (Winnicott, 1990, p. 19).

Há, nessa perspectiva, uma tendência instintiva inicial do bebê humano de unir a psique no corpo, impulsionada pelos cuidados recebidos do ambiente. A conquista da integração remete à realização de ser. O corpo, a pele, torna-se a fronteira entre o eu e o não-eu. A psique começa a viver no *soma* e a vida psicossomática é essa relação. Assim, o corpo não se reduz à sexualidade, pois é reflexo da existência psicossomática de cada pessoa, que inclui a sexualidade. A sexualidade é a ponte para o contato afetivo-sexual, sobretudo para as vivências nas relações íntimas e afetuosas entre os seres humanos (Winnicott, 1990).

A nossa flor favorita é muito mais do que água; todavia, um botânico fracassará em sua tarefa se, ao descrever uma planta, esquecer-se de mencionar a água, da qual é principalmente composta. Na psicologia,

há cinquenta anos, havia realmente o perigo de que a parte sexual da vida infantil fosse postergada, em virtude do tabu a respeito da sexualidade infantil (Winnicott, 1947/2019, p.181).

Winnicott sinaliza na mesma direção que Merleau-Ponty (1945/1994) para a superação dicotômica e cartesiano de corpo e mente. Uma compreensão em que a existência humana se expande para além desse limite, estabelecendo-se como um movimento que às vezes é conduzido pelas ações do corpo e às vezes é direcionado por escolhas pessoais. Nesse contexto, ocorre uma interconexão entre os motivos psicológicos e as manifestações corporais, pois todo movimento de um corpo vivo está relacionado às intenções psíquicas, assim como todo ato psíquico encontra sustentação nas disposições fisiológicas. A integração entre o aspecto psíquico e o físico implica a restauração do caráter ontológico mais amplo da experiência humana, transcendendo, portanto, qualquer polarização entre mente e corpo (Dors, 2019).

É nesse sentido que a teoria winniciotina reconhece que o desenvolvimento humano não deve ser fragmentado em funções biológicas, mentais ou sexuais. O que está em jogo é a própria experiência de ser, com tudo o que ela envolve de maneira estreitamente pessoal: o sentimento de ser e de sentir-se real. Sentir-se real é mais do que existir, é encontrar a si mesmo de modo criativo, é se relacionar com o si-mesmo e com os outros sem perder o próprio sentido (Winnicott, 1967/2019, 1958/2022). O potencial biológico para a existência, todavia, como já dito, não é garantia para tais conquistas. Somente ao longo de um processo contínuo de amadurecimento, que as diversas dimensões da experiência humana poderão gradualmente se integrar à personalidade, desde que esse indivíduo tenha a sorte de contar com um ambiente facilitador para esse desenvolvimento.

A educação sexual pode cumprir um aspecto desse sentido facilitador, uma vez que o amadurecimento biológico desencadeará uma série de transformações físicas e emocionais que são campo para investimento intelectual, científico e emocional, focalizando na conquista da sexualidade saudável quando adulto. A sexualidade infantil e adolescente não está pronta, evidentemente, cabe ao meio poder proporcionar as condições necessárias para a assimilação,

integração e compreensão dessa rica relação entre corpo e mente, do humano com si mesmo e com outro humano (Winnicott, 1949/2019, 1947/2019).

A biologia pode ser, de tal modo, um caminho, principalmente para as crianças pequenas. Porém, os aspectos biológicos não devem depreciar os aspectos emocionais, das relações e dos sentimentos. Pelo contrário, podem ser a entrada para a progressiva compreensão de elementos cada vez mais elaborados, iniciando pelo animal, chegando ao humano. Um caminho natural através da elaboração subjetiva dos sentimentos e fantasias infantis e adolescentes (Winnicott, 1949/2019).

Considerações finais: horizontes

Para concluir, duas ideias gerais se destacam no texto de Winnicott sobre a questão da educação sexual nas escolas. A primeira ideia, mais simples e fácil de ser seguida e aplicada, é a necessidade de uma educação que conte com forma objetiva a realidade biológica presente na experiência sexual, e que essa dimensão pode e deve ser contemplada desde os primeiros anos da educação formal promovida nas escolas, ao encontro da curiosidade natural das crianças pela realidade da vida de forma geral. Ou seja, mais precisamente, a educação sexual do ponto de vista biológico está inserida no contexto mais amplo das diferentes formas de vida e suas condições, das quais faz parte sua reprodução de forma sexuada ou não. A passagem para o contexto da sexualidade humana, do ponto de vista biológico, será feita, assim, da forma mais natural e espontânea possível, como um prolongamento espontâneo do estudo da vida de forma geral.

Mas, conforme foi adiantado, essa é a parte mais simples de realizar, desde o avanço da ciência nas sociedades modernas, embora possa haver tabus e censuras específicas sobre alguns de seus conteúdos. Afinal, mesmo informações meramente objetivas podem se associar de forma mais intensa à dimensão erótica ou sensual da sexualidade humana, que mobilizam a parte mais obscura e desconcertante das forças presentes no corpo e na sua relação com o outro.

Ora, é com essa dimensão da experiência do corpo próprio que entra o “X” da questão da educação sexual propriamente dita, que envolve a relação do si-mesmo, do próprio corpo consigo mesmo e com os outros (corpos), e que representa a chave da vida do sujeito, conforme destaca Freud ao longo de sua obra,

pois é o princípio da forma de ser no mundo por meio do corpo na relação com o outro, conforme a leitura de Merleau-Ponty (1945/1994) acerca do significado da sexualidade na obra freudiana.

Como diz Merleau-Ponty (1945/1994, p. 219): “Se a história sexual de um homem oferece a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem projeta-se sua maneira de ser a respeito do mundo”. Esse é o ponto chave, que Winnicott aponta como a questão da união do corpo e da alma na existência humana. E essa é uma aventura encaminhada socialmente, como em toda forma de vida, mas assumida na singularidade da vida de cada ser humano. Pois o que é a alma, senão o campo de sentido do si ou o sentido de sua vida no mundo com o outro? Como unir essa dimensão da vida com o corpo que a expressa, de forma privilegiada por meio da própria sexualidade?

Especificamente no texto sobre educação sexual, Winnicott (1949/2019) diz claramente que o encaminhamento da sexualidade é uma questão sobretudo individual, rechaçando uma formação genérica e programática sobre o assunto. Ou, como visto, essa formação genérica é uma base importante de esclarecimento de aspectos biológicos do corpo, mas esse é apenas o ponto de partida para uma formação que necessariamente será assumida pela experiência de cada um com seu corpo sexuado na relação com o outro. “Mesmo as melhores preleções sobre o sexo empobrecem o assunto, o qual, quando abordado de dentro para fora, pela experimentação e pela experiência, tem o potencial de infinita riqueza” (Winnicott, 1949/2019, p. 244).

Nesse sentido, Winnicott (1949/2019) lembra que mais importante do que palestras para adolescentes sobre sexualidade, que não preenchem o hiato entre sentidos gerais abstratos e a experiência de cada um com seu corpo sexuado situado concretamente no tempo de sua duração e no espaço de suas relações com os outros, são os exemplos das pessoas que lhes são mais próximas e sua disponibilidade ou abertura para responder as questões pessoais que lhes são dirigidas com base na confiança pessoal, o que sabemos que não é simples nem fácil de ocorrer. Se por um lado isso mostra a relação intrínseca entre desenvolvimento sexual e meio social, o que insere, mais uma vez, a sexualidade como uma experiência datada e situada socialmente, por outro justifica a importância de profissionais experientes nas escolas que possam servir de

apoio às angústias, dúvidas ou incertezas presentes nesse período de desabrochamento da vida sexual no desenvolvimento humano.

Um profissional capaz de servir de apoio para esse desenvolvimento que deve ser assumido de forma singular por cada ser humano, de modo a favorecer sua existência pessoal na relação com o outro ou na sociedade, de forma geral. Ou seja, “a educação não é substituto para a exploração e realização pessoal” (Winnicott, 1949/2019, p. 248).

A literatura nacional e internacional destaca diversas dificuldades relacionadas à educação sexual nas escolas, incluindo obstáculos culturais e religiosos por parte dos pais e/ou professores, bem como a falta de integração da educação sexual em uma abordagem mais abrangente (Zerbinati & Bruns, 2017; Furlanetto, et al., 2018; Shibuya, et al., 2023). Nesse contexto, o entendimento geral da abordagem proposta por Winnicott oferece um respaldo importante para a formulação de propostas que possam contribuir para a superação dessas dificuldades.

Sua ênfase na importância das relações interpessoais e na compreensão das necessidades emocionais e psicológicas das crianças e adolescentes pode orientar as práticas educacionais, permitindo que os educadores promovam um ambiente de aprendizado mais flexível, compassivo e aberto, que pode ser benéfico tanto para o diálogo com os alunos e suas famílias, quanto para os próprios educadores.

Em síntese, a abordagem winniciotiana pode ajudar a integrar a educação sexual em uma perspectiva holística, considerando um todo não separado dos aspectos físicos, emocionais e psicológicos da sexualidade. Um campo para a integração da sexualidade com a experiência de viver de forma criativa, isto é, sem submeter-se a estruturas de controle e domínio da subjetividade e do corpo, e com respeito ao outro e a si próprio. O necessário cuidado consigo e com os outros deve acompanhar o desenvolvimento do amadurecimento e da liberdade de cada ser humano, conforme aponta Winnicott ao longo de sua obra.

A educação sexual pode ser um importante instrumento para transmitir o conhecimento científico acerca das sexualidades como suas siglas, conceitos, abordagens e sistemas de atenção e cuidado à saúde, arranjos familiares e dinâmicas de relacionamentos afetivo-sexuais. Porém, torna-se pertinente ir além, flexibilizar o discurso conforme cada realidade familiar, social e subjetiva a fim de viabilizar uma elaboração

individual, que venha ao encontro com o desenvolvimento criativo, reflexivo, existencial, afetivo e sexual humano: a experiência de um verdadeiro *self*.

Esse aparente detalhe pode ser fundante ao existir, viver e constituir-se subjetivamente de modo criativo, ético e democrático, tendo a verdade e liberdade subjetiva como horizonte às relações do sujeito com si mesmo e com o outro (Honneth 1949/2009; Dias, 2017).

A partir da teoria do amadurecimento humano atrelado à educação sexual proposto por Winnicott (1949/2019) torna-se indispensável acolher o potencial autêntico e subjetivo da sexualidade, esse campo rico para experiências emocionais potentes à reflexão, desenvolvimento humano, ético e respeitoso consigo e com os outros.

Winnicott vincula, pois, claramente a sexualidade como uma forma de relação interpessoal. O que em certo sentido pode parecer redundante, desde que não se esclareça que a sexualidade pode remeter tanto à relação com o próprio corpo quanto à relação com o outro, podendo-se enfatizar mais ora uma, ora outra dessas relações. Winnicott destaca, neste pequeno texto, a importância do amadurecimento da relação interpessoal da criança com seus cuidadores, que a prepara para o encaminhamento de uma relação sexual saudável com o outro na sua passagem para a vida adulta. De modo que se completaria, assim, a possibilidade de uma integração saudável, psicossomática, conforme os termos de Winnicott (1949/2019, p.244), uma união sempre aberta, por definição, “o anseio de corpo e alma por uma união de corpo e alma”.

Diz Winnicott (1949/2019, p. 248), “algumas crianças chegam à alma através do corpo, enquanto outras chegam ao corpo através da alma. A adaptação ativa é a expressão-chave em toda a assistência e educação infantil”. Adaptação ativa que enfatiza, mais uma vez, a experiência concreta e singular de cada pessoa, cuja relação psicossomática varia em cada caso e, poderíamos completar, pode oscilar na história do desenvolvimento humano de cada indivíduo, pois o ponto de partida e chegada entre corpo e psique, conforme a citação, pode se alterar na sequência. O importante, lembrando aqui Merleau-Ponty (2001), é manter aberta a comunicação entre ambos, atravessada pelas relações com os outros.

Referências

- Aires, D. C. (2021). Educação sexual: um direito humano. Leis vigentes na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. *Revista de la Facultad de Derecho*, 50, p. e20215016. Recuperado de: <https://doi.org/10.22187/rfd2021n50a16>.
- Blankenheim, T., Ramos, N. F., Pizzinato, A., & Costa, A.B. (2021). Intervenções educativas para aprendizagem acerca de sexualidade e gênero no Brasil: uma revisão de escopo. *Psicologia da Educação*, 53, 66-75, 2021. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p66-75>.
- Bonaminio, V. (2011). *Nas margens de mundos infinitos... A presença do analista no espaço transicional em uma perspectiva contemporânea do pensamento de Winnicott*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bonfim, H. C. C., & Guimarães, O. M. (2023). Direitos humanos e formação de docentes de ciências em periódicos nacionais. *Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 25, e35107, 2023. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240132>.
- Bruns, M. A. T., Grassi, M. V. F. C., & França, C. (1995). Educação sexual numa visão mais abrangente. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 6(1), 60-66. Recuperado de: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v6i1.798>
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Dias, E. O. (2017). *A teoria do amadurecimento de D.W. Winnicott*. 4a. Ed. São Paulo: DWEditorial.
- Dors, L. K. (2019). *Merleau-Ponty e Winnicott: intersubjetividade e psicanálise infantil*. Porto Alegre: Editora Fi.
- Freud, S. (1905/2016). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: S. Freud, *Obras completas volume 6: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentada de uma histeria (“O caso Dora”) e outros textos (1901-1905)* (pp.13-172). São Paulo: Companhia das Letras.
- Freud, S. (1930/2010). O mal-estar na civilização. In: S. Freud, *Obras completas, volume 18: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)* (pp.13-354). São Paulo: Companhia das Letras.
- Fulgencio, L. (2016). *Por que Winnicott?* São Paulo: Zagodoni.

- Furlanetto, M. F., Lauermann, F., Costa, C. B., & Marin, A. H. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 550-571. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/198053145084>
- Honneth, A. (1949/2009). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Kloppenberg, B. (2016). The Psychoanalytic Mode of Thought and its Application To the Non-Normative Analysis of Sexuality and Gender. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 64 (1), 133–159. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0003065115625304>
- Leão, A. M. C., Ribeiro, P. R. M., & Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*, 11(01), 36 - 52. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015>
- Loparic, Z. (2008). O paradigma winniciotiano e o futuro da psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(1), 137-150. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2008000100014&lng=pt&tlang=pt
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2001). Remarques sur l'usage des données psychanalytiques, In : M. Merleau-Ponty. *Psychologie et pédagogie de l'enfant – Cours de Sorbonne, 1949-1952* (pp. 328-340). Lagrasse (França): Verdier. 28-340tiques, in serxuaento cada serque deve acompanhar o desenvolvimento do pr
- Molina, A. M. R., & Santos, W. B. (2018). Educação Sexual e currículo de ciências/biologia: desafios à prática docente. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 13(4), 1149–1163. Recuperado de: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.9530>
- Ogden, T. H. (2019). Ontological Psychoanalysis or “What Do You Want to Be When You Grow Up?” *The Psychoanalytic Quarterly*, 88(40), 661-684. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/00332828.2019.1656928>.
- Ribeiro, P. R. C., Souza, N. G. S., & Souza, D. O. (2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Estudos Feministas*, 12(1):109-29. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100006>
- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação Sexual - além da informação*. São Paulo: EPU.
- Shibuya, F., Estrada, C. A., Sari, D. P., Takeuchi, R., Sasaki, H., Warnaini, C., Kawamitsu, S., Kadriyan, H., & Kobayashi, J. (2023). Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: a qualitative systematic review and meta-synthesis. *Trop Med Health*, 51(18). Recuperado de: <https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w>
- Silva, C. R. (2020). O conhecimento sobre sexualidade – por uma gnosiologia (teoria do conhecimento) em educação sexual: algumas indagações. *DOXA: Revista Brasileira De Psicologia E Educação*, 22(1), 66–82. Recuperado de: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i1.13598>
- Silva, G. R. de A. da, Barcelos, T. F., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2022). Lutando para Existir: Experiência Vivida e Sofrimento Social de Pessoas Transgêneras. *Revista Subjetividades*, 22(2), e12240. Recuperado de: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v22i2.e12240>
- Souza, T. R., Pedroza, R. L. S., & Maciel, M.R. (2022). Psicanálise e educação: crianças e educadores brincando com palavras. *Psicologia da Educação*, 55, 21-29. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i55p21-29>
- UNESCO. (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227762>
- Vasconcelos, G. A. B. L., Gonçalves, E. A., Almeida, I. C. P., & Souza, P. V. T. (2019). Orientação sexual e o processo de inclusão na formação de professores. *Debates Em Educação*, 11(24), 125–144. Recuperado de: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5560>
- Winnicott, D. W. (1947/2019). A criança e o sexo. In: D. W. Winnicott. *A criança e seu mundo* (pp.166-182). Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (1949). Sex education in Schools. In: L. Caldwell, & H. T. Robinson (eds.). *The Collected Works of D. W. Winnicott: Volume 3, 1946-1951* (pp.323-326). New York: Oxford Academic. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780190271350.003.0062>.
- Winnicott, D. W. (1949/2019). Educação Sexual nas escolas. In: D. W. Winnicott. *A criança e seu mundo* (pp.243-248). Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (1949/2021). A mente e sua relação com o psicossoma. In: D. W. *Da pediatria à psicanálise: escritos reunidos* (pp. 361-377) São Paulo: Ubu Editora.

Winnicott, D. W. (1958/2022). A capacidade de ficar sozinho. In: D. W. Winnicott. *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 25-32). São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1960/2022a). A teoria do relacionamento pais-bebê. In: D. W. Winnicott. *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (pp. 33-50). São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1960/2022b). Distorção do ego em termos de selfverdadeiro e falso self. In: D. W. Winnicott. *Processos de amadurecimento e ambiente facilitador: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (p. 136-149). São Paulo: Ubu Editora; WMF Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1964/2019). *A criança e seu mundo*. 6a. Ed. Rio de Janeiro: LTC.

Winnicott, D. W. (1965/2011). O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In: D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (pp.21-28). São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1967/2019). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil. In: D.W. Winnicott, *O brincar e a realidade* (pp.134-141). São Paulo: Ubu Editora.

Winnicott, D. W. (1968/2019). O brincar: proposição teórica. In: D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. (pp. 43-56). São Paulo: Ubu Editora.

Winnicott, D. W. (1971/2019). O brincar: atividade criativa e a busca do self. In: D. W. Winnicott, *O brincar e a realidade*. (pp. 57-67). São Paulo: Ubu Editora.

Winnicott, D. W. (1972/2010). *Holding e interpretação*. (3a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago.

Zerbinati, J. P., & Bruns, M. A. de T. (2017). Sexualidade e educação: revisão sistemática da Literatura Científica Nacional. *Travessias*, 11(1), 76–92. Recuperado de: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16602>.

Recebido em 06/12/2023

Aceito em 15/02/2025



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

PRÁTICA EDUCATIVA NO CREAS RURAL: UM ESTUDO FENOMENOLÓGICO SOCIAL

Aline Almeida Lima¹; <https://orcid.org/0000-0002-4982-7274>

Nilma Margarida de Castro Crusoé²; <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

Resumo

Este artigo apresenta resultado de pesquisa, cujo objetivo foi compreender os sentidos atribuídos à prática socioassistencial de um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), situado no distrito de Bate-pé³, área rural do município de Vitória da Conquista, a partir da percepção dos profissionais da equipe. Como apporte teórico foi utilizada a fenomenologia sociológica de Alfred Schutz e o conceito de educação não formal de Gloria Gohn. No percurso teórico-metodológico, utilizou-se a fenomenologia sociológica e a entrevista semiestruturada, aliada à técnica da análise de conteúdo. Na análise, constataram-se três aspectos que constituem esta prática: a motivação para serem trabalhadores do CREAS rural e a influência das experiências formativas, o pensamento sobre conceituações e a significação da prática socioassistencial. Como resultados, destacaram-se a motivação pelas pautas sociais e socioeconômicas; a relevância das experiências construídas no cotidiano do trabalho; a percepção coletiva do termo cidadania como uma postura ativa do sujeito social e o significado educativo atribuído à prática socioassistencial por contribuir para a formação social das pessoas atendidas. Compreendeu-se, dessa forma, a prática do CREAS rural como produtora de sentidos, o que a torna uma prática educativa social.

Palavras-chave: Assistência social; Educação não-formal; Educação social; Fenomenologia; Política social.

Educational Practice in Rural CREAS: A Social Phenomenological Study

Abstract

This article presents the study aimed to understanding the meanings attributed to the social assistance practices of a Specialized Reference Center for Social Assistance (CREAS) in Bate-Pé, a rural district of Vitória da Conquista, based on the perspectives of its professional team. The theoretical framework draws on Alfred Schutz's sociological phenomenology and Gloria Gohn's concept of non-formal education. Methodologically, the study employed sociological phenomenology, semi-structured interviews, and content analysis. The findings highlight three key aspects of this practice: the motivation to work in a rural CREAS and the influence of formative experiences; reflections on concepts and the significance of social assistance practices; and the recognition of social assistance as an educational process. The results reveal that professionals are driven by social and socioeconomic concerns, value the experiential knowledge gained in daily practice, collectively perceive citizenship as an active social stance, and attribute an educational dimension to social assistance for its role in fostering social development. Thus, the rural CREAS practice is understood as a meaning-making process, positioning it as a form of social education.

Keywords: Social assistance; Non-formal education; Social education; Phenomenology; Social policy.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista – BA – Brasil; linelima123@hotmail.com

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista – BA – Brasil; nilcrusoe@uol.com.br

³ Foi criado por mobilização da comunidade do distrito, devido ao alto índice de violência e distância da zona urbana, onde a maior parte dos serviços públicos de proteção estão localizados (dados fornecidos pela Diretoria de Assistência Social - DAS - de Vitória da Conquista, Ba.).

Práctica Educativa en CREAS Rurales: Un Estudio Fenomenológico Social

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos a las prácticas de asistencial social de un Centro de Referencia Especializado en Asistencia Social (CREAS) en Bate-Pé, un distrito rural de Vitória da Conquista, a partir de las perspectivas de su equipo profesional. El marco teórico se basa en la fenomenología sociológica de Alfred Schutz y en el concepto de educación no formal de Gloria Gohn. Metodológicamente, el estudio empleó la fenomenología sociológica, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. Los hallazgos destacan tres aspectos clave de esta práctica: la motivación para trabajar en un CREAS rural y la influencia de las experiencias formativas; reflexiones sobre conceptos y el significado de las prácticas de asistencia social; y el reconocimiento de la asistencia social como un proceso educativo. Los resultados revelan que los profesionales están impulsados por preocupaciones sociales y socioeconómicas, valoran el conocimiento experiencial adquirido en la práctica cotidiana, perciben colectivamente la ciudadanía como una postura social activa y atribuyen una dimensión educativa a la asistencia social por su papel en el desarrollo social. De este modo, la práctica del CREAS rural se entiende como un proceso de construcción de significados, lo que la posiciona como una forma de educación social.

Palabras clave: Asistencia social; Educación no formal; Educación social; Fenomenología; Política social.

Esta pesquisa⁴ teve como objetivo compreender sentidos atribuídos às práticas desenvolvidas em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), situado em uma localidade rural de um município do interior da Bahia. O estudo partiu do princípio básico da Política Nacional de Assistência Social, de tornar o conhecimento acerca dos direitos sociais mais acessível às pessoas e, assim, favorecer o desenvolvimento da autonomia, fortalecimento de identidade e de protagonismo social, de forma a contribuir para um exercício mais pleno da cidadania (Brasil, 2004).

O espaço empírico desta pesquisa constituiu uma política pública de Assistência Social, destinada a atender pessoas em situação de risco pessoal e social, cujos direitos tenham sido violados ou ameaçados por ocorrência de violência física ou psicológica, abuso ou exploração sexual, abandono, rompimento ou fragilização de vínculos ou afastamento do convívio familiar (Brasil, 2004). A equipe que realiza o trabalho é composta por profissionais de psicologia, serviço social, direito e educação social, que têm a sua prática pautada no trabalho socioassistencial que se direciona a promover um melhor enfrentamento e superação das violações de direitos vividas pelas pessoas atendidas.

As práticas desenvolvidas são denominadas de socioassistenciais como todas as intervenções realizadas

no âmbito da PNAS e, no CREAS, especificamente, se desdobram como a prática do acolhimento, da escuta especializada, do acompanhamento familiar, das orientações e encaminhamentos necessários, das atividades em grupo e individuais, assim como, do acesso aos benefícios sociais, estendendo-se ainda por meio do trabalho intersetorial, ao oferecer apoio a serviços de outros setores da rede municipal.

Maricato (*apud* Silva, 2021) analisa as dinâmicas sociais e evidencia um Estado frágil e ausente diante dos direitos sociais. Ele ressalta as dificuldades do Estado para lidar com as variáveis sociais que são de responsabilidades do próprio Estado. Silva (2021) descreve ainda essas variáveis como a falta do mínimo e as qualifica como um desafio político a ser enfrentado.

O autor aborda as fragilidades e falhas do estado na busca por garantir direitos aos seus cidadãos, principalmente os mais pobres. Esses dados explicitam a dimensão social do problema e mostram como ela contribui para a manutenção das desigualdades sociais que favorecem a continuação dos ciclos de violência.

A fim de compreender os sentidos da prática socioassistencial, foi utilizado na pesquisa o aporte teórico, bem como metodológico, da fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (1979) e por essa via buscou-se compreender os sentidos atribuídos à prática deste CREAS rural, com base na percepção dos profissionais que compõem a equipe deste serviço.

Ao buscar elucidar o sentido do objeto em sua manifestação plena, a fenomenologia, como recurso metodológico, não considera apenas o objeto apresentado, mas também o sujeito que pensa sobre tal objeto

⁴ Pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Compõe o Projeto de Pesquisa “A Prática educativa como prática social e cultural”, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPECE), CNPq.

e por meio de sua consciência lhe dá significado (Santos & Crusoé, 2022). Assim, a análise fenomenológica social proporciona que conceitos e fenômenos sejam analisados por meio da forma como cada indivíduo percebe o fenômeno à sua frente, revelando conceitos e resultados construídos por meio do contato experencial de cada profissional com a prática realizada e com todos os aspectos objetivos e subjetivos que compõem essa relação.

Também foi considerada nessa pesquisa a contextualização da prática socioassistencial realizada no CREAS rural, como prática educativa. Para tanto, foram utilizados os estudos da autora Gohn (2006), que aborda a categoria da educação não formal, uma proposta de educação que considera as possibilidades do processo de aprendizagem fora do espaço escolar, considerando as trocas de saberes em espaços sociais onde há processos interativos e intencionais.

Na educação não formal, o educador é o agente com quem se interage, podendo ser qualquer ator social que haja com a intencionalidade de provocar o aprendizado no outro. Este modo de educação é caracterizado pela presença do processo interativo de intencionalidade da ação, que tem fim educativo de formar cidadãos ativos politicamente para se posicionarem no mundo como sujeitos de direitos, fortalecendo, assim, o exercício da cidadania (Gohn, 2006).

Assim como Schutz, Gohn (2006) também faz menção ao “mundo da vida”, como espaço do cotidiano no qual ocorrem as experiências humanas e destaca que, “a educação não-formal é aquela que se aprende no ‘mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas” (2006, p. 28).

Dessa forma, as discussões dessa pesquisa fomentaram um diálogo constante entre os estudos de Alfred Schutz (1979) e de Gloria Gohn (2006), ao entender a prática socioassistencial do CREAS rural como prática educativa não formal e analisá-la sob a ótica da fenomenologia sociológica. Nessa perspectiva, essa pesquisa partiu da seguinte questão-problema: como os profissionais que atuam no CREAS significam a prática que realizam? O objetivo foi compreender os sentidos atribuídos às práticas desenvolvidas no CREAS e caracterizá-las, a partir da percepção dos profissionais que compõem o serviço.

Método

Contextualizou-se a prática educativa do CREAS rural como fenômeno social que se desenvolve em espaço não formal, estudada sob a ótica da fenomenologia sociológica schutziana. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa fenomenológica, a qual busca compreender e interpretar fenômenos que se apresentam à percepção dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa fenomenológica tem como objetivo chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo subjetivo e particular que está atribuído ao fenômeno (Schutz, 1979). Busca-se interpretar, descrever e analisar a percepção que o sujeito apresenta, sempre respeitando a sua história, contexto e cultura, pois se entende que esses aspectos fazem parte da percepção. O foco é compreender o que o fenômeno significa e como ele se apresenta para a consciência de cada pessoa entrevistada.

Nesta perspectiva, os conceitos de consciência e intencionalidade têm centralidade, pois é a partir da consciência que se atribui sentido às vivências e, diante disso, é que as coisas passam a existir significativamente para as pessoas; já a intencionalidade é o movimento da consciência em direção ao objeto de interesse (Crusoé & Santos, 2020). Dessa forma, é somente a partir da consciência que é, sempre, consciência de alguma coisa, que o sujeito pode acessar a essência do fenômeno como produto da reflexão e compreender as significações realizadas.

Infere-se, em Santos e Crusoé (2022), que a atitude de compreender implica em apreender o sentido por meio da interpretação. Para os autores, o ato da compreensão deriva da habilidade da empatia humana, diante da qual o pesquisador pode restaurar e traduzir o significado subjetivo do fenômeno estudado.

Nesse sentido, a redução fenomenológica, ou a *epoché*, é instrumento essencial para a compreensão da essência do fenômeno. Tal instrumento exige que o pesquisador suspenda os seus valores e crenças pré-existentes sobre o fenômeno pesquisado, como uma forma de afastamento do fenômeno em si, “colocando suas crenças particulares entre parênteses” (Schutz, 1979, p. 58) e, assim, priorize a observação plena da experiência em foco, propiciando a descrição da estrutura interna do fenômeno observado.

Participantes

Os informantes da pesquisa foram os profissionais da equipe do CREAS rural de Bate-Pé, sendo estes um psicólogo, uma assistente social, uma advogada e dois educadores sociais, que realizam um trabalho interdisciplinar. Esses profissionais foram escolhidos por se considerar que são eles que exercem diretamente a prática socioassistencial, junto à população assistida, se relacionando diariamente com a comunidade e estabelecendo vínculo e referência.

Após a escolha dos profissionais, foi solicitado, por meio de ofício, autorização para realização do levantamento de dados com a equipe à Diretoria de Desenvolvimento Social (DAS) do município. Em seguida, deu-se início aos encontros com os profissionais para a realização das entrevistas, que ocorreram individualmente, para preservar o conteúdo dos relatos e das interferências das percepções dos outros⁵.

Procedimentos

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo de abordagem qualitativa fenomenológica social, com recurso da entrevista com roteiro semiestruturado para a produção dos dados que foram analisados de acordo a técnica da análise de conteúdo.

A abordagem qualitativa no contexto da fenomenologia social oportunizou a apreensão e a interpretação dos fenômenos em sua essência, partindo da percepção dos sujeitos envolvidos, e favoreceu a identificação dos significados atribuídos pelos indivíduos a determinado fenômeno. A entrevista semiestruturada foi escolhida por proporcionar condições essenciais para o andamento da pesquisa fenomenológica, como a livre verbalização e expressão do entrevistado, além de favorecer a reflexão sobre os temas abordados (Amado & Ferreira, 2017).

Outro ponto importante da entrevista com roteiro semiestruturado, para esta pesquisa, é prezar pela espontaneidade do processo da entrevista. Nela, o roteiro apenas direciona a fala do entrevistado e o coloca livre para explorar o foco do seu relato e percepção. Para Amado e Ferreira (2017, p.212), este é

um instrumento que privilegia uma “relação de escuta ativa e metódica”, indispensáveis para a pesquisa fenomenológica.

Optou-se pela técnica da análise de conteúdo por ser considerada flexível e adaptável e por possibilitar inferências de análises e interpretações dos conteúdos expressos (Amado, Costa & Crusóe, 2017). Assim, diante dos relatos colhidos nos discursos da entrevista, esta técnica possibilitou a interpretação dos dados coletados na entrevista, com vistas à busca dos sentidos e significados transmitidos nos relatos.

Resultados

Após análise dos dados foram encontradas três categorias: a) Tornar-se profissional do CREAS rural; b) o pensamento dos trabalhadores que atuam no CREAS Rural e c) As práticas educativas socioassistenciais.

O tornar-se profissional do CREAS rural foi a primeira categoria analisada e abarcou tópicos relativos à contribuição das experiências da formação inicial na prática realizada e das inclinações pessoais que motivaram esta escolha profissional. Os resultados desta categoria permitiram conhecer a relação e a contribuição das diferentes formações na concretização da prática multiprofissional desenvolvida no CREAS rural, bem como possibilitou compreender as razões que levaram os profissionais a se tornarem trabalhadores desta política pública social. Na análise ficou evidente a pouca contribuição que algumas das formações ofereceram à realização da prática, sendo que apenas uma área de formação, o Serviço Social, pareceu oferecer uma boa contemplação dos temas pertinentes à prática socioassistencial, com estudos teóricos e estágios relacionados. Em outras foi possível estabelecer conexões que contribuíram para uma melhor compreensão e, para a maioria, o contato com os usuários do serviço e suas vivências, bem como a relação estabelecida no dia a dia, tanto com usuários quanto com os colegas de equipe, foram os principais aspectos que contribuíram para a prática realizada. Nos relatos, percebeu-se que a prática socioassistencial que realizam é elaborada e compreendida no fazer, diante das vivências experienciadas.

Quanto à escolha para se tornarem trabalhadores desta política pública, percebeu-se que a motivação estava relacionada a diversos aspectos inerentes à singularidade da vida de cada um dos entrevistados e que refletiram seus contextos sociais, financeiros,

⁵ Para a garantia dos aspectos éticos, foram utilizadas declarações de participação e comprometimento e termos de consentimento, sendo estes Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para garantir sigilo e não exposição dos entrevistados, cada entrevista foi identificada com letras maiúsculas, apenas como forma de diferenciar cada relato.

pessoais, entre outros. Em geral, foram identificadas relações da motivação com a identificação com as políticas e direitos sociais; com a atitude de altruísmo, solidariedade e empatia; com o trabalho centrado nas famílias; com a necessidade financeira e de ocupação no mercado de trabalho.

Na segunda categoria, sobre o pensamento dos trabalhadores que atuam no CREAS Rural, buscou-se apreender a conceitualização de termos e princípios da prática do CREAS rural, definidos por cada profissional diante de sua vivência com tal prática.

Nesta categoria, foi observada grande afinidade de pensamentos e construções coletivas de interpretações acerca do trabalho que realizam juntos cotidianamente. Aqui dois pontos tiveram destaque: a percepção coletiva sobre o conceito do termo cidadania, remetendo ao sentido de pertencimento à sociedade, ao fazer parte de maneira atuante e consciente no exercício dos direitos e a percepção divergente acerca dos termos ruralidade e sujeito rural, nos quais foram percebidas singularidades de sentidos pertinentes ao exercício da prática, mas, também, outras previamente concebidas sobre a área rural e seus sujeitos, trazendo referências à influência do estoque de conhecimento já concebidos sobre o contexto rural e a pessoa rural e seu impacto sobre a prática.

As práticas educativas socioassistenciais foi a última categoria analisada, na qual buscou-se compreender os sentidos atribuídos, pelos profissionais, à prática socioassistencial que executam. Nesta análise, pode-se inferir o compartilhamento de sentido comum atribuído à prática socioassistencial como prática educativa, ao ser uma prática com foco em orientações. Nesse sentido, foram mencionadas as campanhas de combate aos diversos tipos de situações de violência; às orientações sobre cuidados necessários às pessoas mais vulneráveis em seu desenvolvimento, como crianças, idosos, pessoas com deficiência; orientações sobre desenvolvimento, comportamento e consequências, entre outros. Além disso, foi ressaltado também como caráter educativo da prática socioassistencial, o foco desta política pública na formação social das pessoas atendidas, ao ter como propósito estimular a autonomia e o protagonismo dos sujeitos por meio do acesso às informações e aos conhecimentos acerca dos direitos que lhe são garantidos. Foi pontuado, ainda, o alcance da prática ao ser compartilhada com outros espaços, como os da educação, da saúde, comunitários,

religiosos, entre outros. Por fim, foi enfatizada a importância do método para este tipo de prática, visando sua efetividade.

Discussão

De acordo Amado, Crusoé e Vaz-Rabelo (2017), a pesquisa fenomenológica social deve ter como base a busca pelos motivos, razões e intencionalidades que fundamentam a ação, uma vez que, para os autores, somente a partir do entendimento das motivações é possível compreender as ações humanas. Dessa forma, investigar a motivação em que se assentam as ações humanas se torna pressuposto para a pesquisa fenomenológica social.

Amparados nessa premissa, foram observadas as inclinações pessoais dos profissionais para conhecer a política pública de Assistência Social e o interesse por questões sociais, o que despertou o desejo de ampliar conhecimento e experiência nessa área, motivando o trabalho e o processo do tornar-se trabalhador do CREAS rural. Como observado na resposta de M, que disse: “foi uma opção pessoal com objetivo de conhecer melhor a política”, prosseguindo com a narrativa de que “[...] ao circular dentro da política pública, há maiores condições de conhecê-la e se apropriar melhor desta política”.

Nesta categoria, a prática socioassistencial também foi apontada como desafiadora, ao ser relacionada a um trabalho com questões sociais de maior complexidade. Para M, essa característica seria mais um fator motivacional, “é um desafio estar aqui no CREAS rural. [...] de um modo geral trabalhar na assistência social é um desafio. A gente sai da teoria e passa a conhecer os desafios na prática, os desafios que os casos de cada serviço demandam”.

No relato de R, a identificação com o trabalho com famílias, que é um dos focos da prática do CREAS, foi um dos fatores motivacionais “[...] não tinha muita noção de como seria o trabalho lá, mas fui e acabei gostando por estar ligado a famílias. Essa questão de trabalhar com as famílias é o que mais me motiva”. Para J, a motivação pelo trabalho realizado no CREAS é “ajudar as pessoas que chegam no serviço, mostrar para elas que é possível viver bem e sem violência”, atribuindo um sentido de altruísmo à sua prática e mostrando a sua inclinação para atuar a serviço do outro.

Notou-se, nestes relatos, que o trabalho socioassistencial revela parte da situação biográfica de cada um dos entrevistados, no mundo da vida. Inferiu-se aqui, como “inclinação pessoal”, a existência de elementos da situação biográfica dos entrevistados, que direcionam suas ações para experiências associadas aos seus interesses, de acordo com o estoque de conhecimento acumulado em vivências passadas. Este estoque de conhecimento que, para Schutz (1979), é o que possibilita a avaliação sobre o que é importante para ser incluído em suas experiências.

Além das regularidades de sentidos referentes à identificação e interesse pessoal, foram encontradas também conexões de sentido que se referiam a questões externas e ao contexto socioeconômico, que refletiam a necessidade de um trabalho, visando à ocupação e uma fonte de renda. Sobre aspectos pertinentes à situação biográfica de cada um e que não possibilitaram a escolha por um determinado trabalho, F relata: “foi mais a questão da convocação, que eu não tive escolha e fui diretamente para lá”, expondo a falta de autonomia na escolha pelo trabalho a ser realizado. Com relato parecido, L diz: “meu motivo inicial foi a necessidade de um emprego e aí surgiu a oportunidade de trabalhar no CREAS, depois que eu fui aprovada em uma seletiva e me foi dito que eu iria para lá”. L ainda complementa que, “no início eu fiquei um pouco assustada porque eu não tinha conhecimento da assistência social” [...], “queria a independência financeira e também mais autonomia em relação à família”.

Schutz, ao analisar o processo de escolhas, diz que “[...] as escolhas são feitas de processos, de etapa em etapa” e que “[...] É dentro dessa zona de coisas pressupostas que tenho que encontrar o meu caminho” (Schutz, 1979, p. 110). Desse modo, notou-se que a busca por independência financeira e maior autonomia, o que foi considerado ser possível por meio de um trabalho, foram aspectos que contribuíram para o processo de tornar-se trabalhadores do CREAS rural. Ainda sob o entendimento de Schutz (1979), tais profissionais fizeram essa escolha dentro das possibilidades existentes em seus contextos de vida.

Em relação à experiência formativa, inferiu-se que, somente na área de formação do Serviço Social, o tema foi abordado de forma ampla e específica. Nas demais áreas, apesar de serem consideradas como complementares entre si e fundamentais para a prática socioassistencial, que é interdisciplinar, a contribuição formativa foi vista como pouca ou superficial.

Sobre isso, M disse “[...] na graduação eu não estudei o SUAS. Houve uma única disciplina, optativa, para falar sobre a psicologia e as políticas públicas de um modo geral, não a psicologia e o SUAS”. E continuou, “[...] o que eu aprendi foi na vivência, nas trocas de informações, com meus estudos em casa, nas formações que às vezes a secretaria faz. J traz um relato parecido, ao dizer: “[...] eu sou historiador, mas não teve nada sobre a educação social na minha formação. A gente vai aprendendo mesmo é no dia a dia, na lida, e nas capacitações que vão acontecendo no decorrer do nosso trabalho”. Contudo, ambos ressaltaram a contribuição de experiências de trabalho em outros espaços, como M: “[...] antes de estar no CREAS eu trabalhei no CRAS, por cinco anos e meio, o que me proporcionou ter um conhecimento e experiência prévios na política de assistência social”, e J: “[...] eu trabalhava em uma comunidade terapêutica [...] e já realizava o trabalho intersetorial com o CREAS”.

L relatou estar em sua primeira experiência profissional; disse: “[...] não estudei exatamente sobre essa parte social, mas, no dia a dia do trabalho, eu percebo que tem muito a ver, sim, com o que eu estudei. [...] muita coisa do direito se aplica”. Sobre o assunto, R disse: “[...] a História dá uma base para entender as questões da sociedade que levam a esse contexto de violência. O preconceito, a pobreza... eu tive essa base histórica sobre o porquê essa classe ainda hoje sofre mais que os outros”. Ela acrescentou outro fator contributivo: “[...] na licenciatura, a gente aprende a valorizar muito o cuidado com o que a gente transmite para o outro, a definir os objetivos esperados com determinada turma.; R enfatizou o aprendizado proporcionado por sua formação inicial acerca do cuidado com o outro, do contato com o mundo da vida do outro que ali está sendo compartilhado, habilidades, valorizadas por ela, no trabalho com pessoas em situação de violação de direitos.

Concernente a essa temática, Antunes e Santos (2022), ao refletirem sobre método e educação, ressaltam a importância da formação inicial e continuada firmada na relação entre teoria e prática. As autoras destacam o aspecto ético-político necessário à formação, o qual é essencial para a atuação de profissionais, agentes sociais, que se propõem a realizar uma prática de cunho educativo.

Contudo, observou-se que apenas F, formada em serviço social, teve o conhecimento direcionado a esta política pública: “[...] a minha graduação me

proporcionou conhecer a PNAS, os serviços socioassistenciais, os direitos dos cidadãos, e outras políticas públicas também, na saúde, educação". Sobre esse assunto, ela destacou: "[...] lembro da matéria 'práticas interventivas' em que a gente estudava sobre essas questões de risco e vulnerabilidade social, sobre os programas e serviços da política onde a gente poderia vir a trabalhar". Ela também mencionou a contribuição de uma experiência profissional: "[...] antes eu trabalhei no Núcleo de Saúde da Família, em outro município. Apesar de ser uma política pública de saúde, tinham algumas situações bem parecidas na lógica da garantia de direitos".

Notou-se, diante dos relatos, que para a maior parte desses trabalhadores, o maior produtor de conhecimento para a execução da prática foi a própria experiência construída na rotina do trabalho em equipe e na relação com os usuários. Os relatos sugeriram a valorização do conhecimento e da experiência construídos conjuntamente e compartilhados na equipe. O que pode ser mais bem compreendido em Schutz (1979), que menciona que viver no mundo da vida cotidiana significa viver em envolvimento interativo com as pessoas, sendo a maior parte do conhecimento é derivado dessa interação social, na qual cada um leva o seu estoque de conhecimento e experiência pessoal que se amplia no contato com o conhecimento e experiência pessoal com os outros.

Na segunda categoria, sobre os pensamentos dos trabalhadores que atuam no CREAS rural, foram destacados os conceitos de cidadania e ruralidade/sujeito rural.

Ao conceituar o termo cidadania, J disse: "[...] é a maneira de pertencer à sociedade, é um sentimento de pertencimento ao usar o direito de cidadão", atribuindo ao termo o sentido de pertencimento e participação efetiva na sociedade na qual está inserido, o que sugere a lógica da inclusão social como ato de cidadania. Sentidos semelhantes foram abordados por M, L e F, respectivamente, ao dizer: "[...] é o exercício dos direitos que nos foram concedidos ou conquistados pela constituição"; "[...] é quando a pessoa consegue usufruir dos seus direitos, participar da vida social, da vida comunitária e política"; "[...] é ser uma pessoa ativa, livre, ter liberdade, ser informada e sobretudo participativa. É exercer seu papel como cidadã com seus direitos civis e contribuir com sua opinião junto a sociedade".

Essas conceituações remetem às definições propostas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que institui a prática socioassistencial como prática que estimule o desenvolvimento de capacidades para maior autonomia e protagonismo social aos usuários da política (Brasil, 2004).

Para R, o significado da palavra cidadania está associado à atribuição dos direitos já instituídos e que envolvem o ser social desde o seu nascimento. Nessa perspectiva, ela disse: "[...] quando você nasce nessa sociedade, você já nasce com os seus direitos e deveres. Já está aí imposto, instituído, então você já é um cidadão". Em seu relato, R pressupõe a lógica do pertencimento e da inclusão, porém ressalta a responsabilidade do sujeito em buscar e usufruir dos seus direitos: "[...] o estado dá os meios para que isso possa acontecer, [...] e se isso não está chegando até a mim, tenho que questionar o motivo de não estar chegando. Ser cidadão é ser consciente do que está posto aí para mim", tal relato pressupõe a sua percepção de cidadania associada a um exercício, no qual o sujeito deve ser ativo diante da sociedade, no que se refere aos seus direitos e deveres.

Depreendeu-se que as percepções dos entrevistados sobre o conceito de cidadania foram associadas à atribuição de direitos e deveres, ao exercício ativo do sujeito social e, com isso, o pertencimento a uma determinada sociedade. A partir desses pensamentos, pode-se pressupor a contribuição da prática socioassistencial na formação cidadã dos usuários do CREAS, ao ter como objetivo propagar o conhecimento sobre os direitos sociais às pessoas que, de alguma forma, tiveram seus direitos infringidos e, assim, estimular a autonomia social destas.

Em contraponto, observaram-se diferentes perspectivas acerca do pensamento sobre o sujeito e o contexto rural. Notou-se que, para alguns dos entrevistados, há muitas diferenças ou não há diferenças significativas, como nos exemplos de R e F, que disseram, respectivamente: "[...] para mim não existe tanta diferença porque hoje a tecnologia já chegou, todo mundo tem um aparelho na mão, redes sociais, as mídias, a televisão, o rádio"; "[...] são pessoas com menos informações do que as pessoas da zona urbana que têm acesso a outras situações, acredito que há uma grande diferença nisso". No relato de R, a presença de aparelhos tecnológicos está relacionada a maior proximidade com o contexto urbano, o que diminui as diferenças entre os dois contextos. No relato de F,

foi pontuado o menor acesso às informações, o que causaria maior diferença entre o sujeito e aquele do contexto urbano. Tal contradição de percepções sobre um mesmo fenômeno revela muito da determinação biográfica de cada profissional, da história que constitui cada um e que influencia seus modos de interpretar a vida e os acontecimentos (Crusoé & Santos, 2020). As divergências nas concepções sobre o mesmo fenômeno podem ser compreendidas em Schutz (1979), quando elucida acerca da situação biográfica dos sujeitos e argumenta que, na experiência subjetiva, duas pessoas jamais podem vivenciar uma mesma situação da mesma forma.

Houve, ainda, regularidade de pensamentos que relacionaram o contexto e sujeito rural ao tipo de trabalho e à economia predominante, ao estilo de vida e a características típicas do espaço rural, conforme pode se observar na fala de M: “[...] o sujeito da zona rural acaba sendo mais conservador, mais fechado dentro do seu mundo; então, o sujeito urbano acaba ampliando, acaba tendo mais contato com o diferente e encontra mais possibilidades”. Seu pensamento sugere que há limitações na vida do sujeito rural em relação ao sujeito urbano. Para L: “[...] o que difere mesmo é o local e a economia, que grande parte dessas pessoas vive mesmo do campo, da atividade rural”, o que é corroborado pelo pensamento de J: “[...] é o homem do campo que está aqui em uma vida bem diferente da sociedade que estamos acostumados, em uma rotina de vida mais tranquila, mais voltada para o campo, para agricultura, para a lavoura”.

Na terceira e última categoria, buscou-se compreender os sentidos atribuídos às práticas socioassistenciais, ao compreender o modo como os profissionais realizam a prática.

Ao ser questionado sobre a temática, L respondeu: “[...] eu vejo que, através de nossas orientações, a gente realiza práticas educativas. Esse contexto da orientação em geral tem o contexto de educar”. Ainda, abordando pela perspectiva educativa da orientação, ela relata, “[...] nas campanhas que a gente faz de combate ao abuso sexual, ao trabalho infantil, à violência contra a mulher; a gente fala do cuidado com as crianças e adolescentes, os cuidados necessários para aquela pessoa vulnerável”, L ainda ressalta que: “Muitas vezes até em questão de cuidados com higiene ou com alimentação, quantas vezes a gente chega e tem que explicar sobre cuidados essenciais, comportamento, consequências... para mim tudo é uma

prática educativa”. M, em sua fala realça a prática da orientação: “[...] a gente trabalha muito com orientação, nas visitas domiciliares, atividades nas escolas e nos atendimentos que a gente faz. Então, eu acho que a prática educativa dentro do CREAS também está presente” e R também confirma a sua percepção de que, ao exercer a prática socioassistencial, realiza uma prática educativa: “[...] é o trabalho de orientar e fazer com que ele seja protagonista, porque ele se percebendo enquanto sujeito que tem os seus direitos ali, ele pode atuar, pode transformar”.

De acordo o relato de R, o ato de educar associa-se a “[...] mostrar, direcionar, jogar à luz aquilo que está escuro para o indivíduo perceber”. Ela descreveu esse seu pensamento, ao dizer: “[...] todo mundo tem o seu lugar no mundo e a gente é sujeito e, às vezes, falam assim, ‘é a massa’, a gente não é massa, cada um é um indivíduo que tem seus interesses e direitos”. Nessa perspectiva, a prática do CREAS, para ela, auxilia no encontro do sujeito com o seu lugar no mundo: “[...] então você está dando esse empoderamento para ele, está mostrando que ele é um sujeito, um agente que pode transformar o meio que vive”.

Segundo Schutz (1979, p. 189), todo estoque de conhecimento “[...] tem um fluxo contínuo e é passível de ser mudado de acordo experiências posteriores”. Diante disso, os relatos mostraram o caráter educativo da prática da prática socioassistencial ao desvelar a sua contribuição, através da experiência significativa e consciente, na ampliação de estoque de conhecimento sobre os direitos garantidos em lei aos usuários e dessa forma impactar a situação biográfica e possibilitar mudanças, de modo a provocar significações e ressignificações construtivas na história de vida dos sujeitos atendidos.

Compreendeu-se também a experiência de coexistência, ao inferir, por meio dos relatos, a estreita relação que a prática socioassistencial proporciona para os profissionais com o público assistido; são relações atravessadas por atitudes de empatia, solidariedade, entre outras. O que é entendido, em Santos e Crusoé (2022), quando mencionam que a consciência reconhece a existência de outra e a partir da experiência da compreensão pode participar do mundo da vida de outros.

Foi possível perceber a dinamicidade da prática quando os entrevistados mencionam as ações realizadas nos espaços comunitários, como nas unidades de saúde, escolas, igrejas, associações, entre outros, que

constituem o mundo da vida cotidiana das pessoas atendidas. O que pode ser apreendido nas palavras de F: “[...] a gente acaba fazendo atividades educativas em escolas, postos de saúde, na igreja e na comunidade, com palestras sobre os tipos de violências, com o intuito de orientar e prevenir sobre o assunto, que é uma questão importante e que infelizmente acontece muito” e de J: “[...] até em uma forma de auxiliar a própria escola, os professores e a família, de mostrar para as pessoas que é importante a formação escolar delas, que este é um direito e uma prioridade para a criança e o adolescente”. Ele ressaltou: “[...] as escolas sempre estão em contato com a gente para dar suporte nessas demandas”.

Antunes e Santos (2020) explanam sobre os diversos setores sociais empenhados na educação de caráter emancipatório e destacam o papel dos mecanismos intersetoriais aliados à escola, citando, dentre eles, a política pública do CREAS. As autoras reforçam a importância desse trabalho conjunto por facilitar a elaboração de novas práticas que se fizerem necessárias para garantir a inclusão e por possibilitar o compartilhamento de responsabilidades diante da complexidade social que envolve a questão da educação no Brasil.

O caráter dinâmico da prática possibilita uma maior aproximação e alcance do trabalho do CREAS, o que faz com que o CREAS rural adentre o mundo da vida dessas pessoas e se componha como parte desse mundo, construindo uma relação com objetivos claros e intencionais de contribuir com o desenvolvimento dessas pessoas e da comunidade, o que, segundo Gohn (2006), é característica essencial da prática educativa não formal.

Gohn (2006), ao defender o potencial educativo dos espaços não formais, aponta para a necessidade de elaboração de metodologias que norteiem e sistematizem as práticas educativas nesses locais, de modo a organizá-las e definir suas funções e intenções em cada intervenção. Para a autora, esses aspectos são essenciais para constituir uma prática educativa não formal e afirma que a falta de método é uma lacuna na educação não formal; segundo Gohn (2006, p. 31), este é “[...] um dos pontos mais fracos na educação formal”.

Diante disso, foram observados nos dados obtidos, a necessidade de dar à prática socioassistencial, uma metodologia mais específica, que favoreça o alcance mais efetivo dos seus objetivos, como pode-se inferir na fala de M: “[...] no serviço público, a gente precisa compreender que precisa desenvolver método

para orientar, para desenvolver estudo de caso, para acompanhar famílias, pois eu acho que tem faltado isso”. O entrevistado complementa: “[...] é preciso tomar cuidado porque às vezes quando você fala muito, talvez o usuário nem vai lembrar de tudo o que você fala, então é preciso de método também para orientar”.

Crusoé e Santos (2020) mostram que, para ser compreendida como prática com caráter educativo, é preciso vislumbrar essa prática como produtora de sentido no outro, ou seja, é necessário identificá-la como prática que tem ação direcionada ao outro, em meios interativos e com intencionalidade de provocar impactos em quem dela participa. Para os autores, a prática com potencial educativo deve ser carregada de significados e com finalidade determinada, o que remete à importância do método na prática com fins educativos.

Considerações finais

Esta pesquisa mostrou o potencial educativo da prática socioassistencial por atuar na promoção de direitos sociais fundamentais no que diz respeito ao exercício da cidadania, direcionada a uma população, constituída em grande parte por pessoas em contextos socioeconômicos vulneráveis e de maior exposição a riscos, sendo essas pessoas consideradas as que mais necessitam de recursos sociais e de apoio formativo por parte do Estado.

Referências

- Amado, J., Costa, A., Crusoé, N. M. de C.; & Vaz-Rabelo, P. (2017). Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. pp. 73-115. Em J. Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3^a Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. M. de C. (2017). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-349). 3^a Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. In: J. Amado (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 211-220). 3^a Ed. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, M. A. M., & Santos, R. C. dos. (2020). PED 50 anos, 50 edições da revista: itinerários de pesquisa e compromisso ético-político com a educação. *Psicologia da Educação*, 50, 01-3. DOI: <https://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20200001>

Antunes, M. A. M., & Santos, R. C. dos. (2022). Método e perspectiva crítica na pesquisa de psicologia e educação: contribuição para a práxis educacional. *Psicologia da Educação*, 54 (esp.). DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp1-634e>

Brasil. (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Política Nacional de Assistência Social*. Recuperado de: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf.

Brasil. (2013). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). *Caderno de Concepções de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Recuperado de: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf

Crusoé, N. M. de C. & Santos, E. (2020). Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, 13, n. 32, e-13274. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274>

Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14, 50, 27-38. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>.

Santos, E., & Crusoé, N. M. de C. (2022). Elementos da Sociologia Compreensiva de Marx Weber: aplicação categorial para a pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, 48, e-239168. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248239168por>

Schutz, A. (1979). *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Ângela Melin. Zahar Editores. ISBN-13: 978-8532643063.

Silva, H. A. (2021). Quem são os mais pobres? Explorando tensões sociais e horizontes políticos. *Periferia*, 13, 2, 70-91. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2021.60887>

Recebido em 12/11/2023
Aceito em 25/02/2025



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

MULHERES INTELECTUAIS E AS PRÁTICAS PSICOLÓGICAS NO SOSP EM MINAS GERAIS

Deolinda Armani Turci¹; <https://orcid.org/0000-0003-1820-2092>

Ana Maria Jacó-Vilela²; <https://orcid.org/0000-0002-0728-8700>

Resumo

Interessou-nos neste texto analisar as contribuições de mulheres intelectuais para as práticas psicológicas em Belo Horizonte, a partir da atuação delas no Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP) de Minas Gerais durante as décadas de 1950 a 1970. Pautamo-nos em estudos da história das mulheres e de gênero, utilizando a categoria de análise denominada mulheres intelectuais. Metodologicamente, analisamos documentos disponíveis em acervo da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/MG), no periódico Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, e entrevistas com ex-trabalhadoras do órgão. Os dados apontam que, no SOSP, o trabalho era desenvolvido majoritariamente por mulheres que colaboraram no desenvolvimento de técnicas e práticas psicológicas, que serviram de base para a formação delas e posterior atuação na docência no ensino superior em Belo Horizonte, capital mineira. Compreendemos que o estudo visibiliza mulheres intelectuais e colabora para a constituição do campo da História da Psicologia em Minas Gerais.

Palavras-chave: Mulheres; Intelectuais; História da Psicologia; Psicólogas; Minas Gerais.

Intellectual Women and Psychological Practices at SOSP in Minas Gerais

Abstract

This text is interested in analyzing the contributions made by intellectual women to the field of psychology in Belo Horizonte, using their work in the Orientation and Professional Selection Service (SOSP) of Minas Gerais during 1950 to 1970. The methodology includes an analysis of the documentation available at the State Education University of Minas Gerais (FaE/MG), along with the periodic Brazilian Archives of Psychotechnics and interviews with former employees of the service. The data shows that the work was mainly developed by women, contributing to their education and future careers in teaching in Belo Horizonte, capital of Minas Gerais. We understand that the study contributes to the formation of the field of Psychology History in Minas Gerais.

Keywords: Women; Intellectuals; History of Psychology; Psychologists; Minas Gerais.

Mujeres Intelectuales y Prácticas Psicológicas en la SOSP de Minas Gerais

Resumen

En este texto nos interesa analizar las contribuciones de las mujeres intelectuales a las prácticas psicológicas en Belo Horizonte, a partir de su actuación en el Servicio de Orientación y Selección Profesional (SOSP) de Minas Gerais entre 1950 y 1970. Basamos nuestro estudio en la historia de las mujeres y del género, utilizando la categoría de análisis denominada mujeres intelectuales. Metodológicamente, analizamos documentos disponibles en el acervo de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Minas Gerais (FaE/MG), en la revista Arquivos brasileiros de Psicotécnica, y entrevistas con ex trabajadoras de la SOSP. Los datos muestran que la mayor parte del trabajo en la SOSP fue realizado por mujeres que colaboraron en el desarrollo de técnicas y prácticas psicológicas, que sirvieron de base para su formación y posterior enseñanza en la educación superior en Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Entendemos que el estudio visibiliza a las mujeres intelectuales y contribuye a la constitución del campo de la Historia de la Psicología en Minas Gerais.

Palabras clave: Mujeres; Intelectuales; Historia de la Psicología; Psicólogas; Minas Gerais.

1 Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Belo Horizonte - MG; deoarmani@gmail.com

2 Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – Rio de Janeiro - RJ; jacoana@gmail.com

Introdução

Silenciadas na historiografia, as produções, as trajetórias e as construções femininas necessitam destaque, sobretudo na constituição de campos científicos, pois, por muito tempo o acesso e a divulgação da produção científica das mulheres foi invisibilizada, uma vez que a ciência é um lugar de poder; como apontam Lino e Mayorga (2016), a desvantagem da mulher ao longo do tempo é significativa. Numa tentativa de desnaturalizar o lugar social da mulher, as autoras revelam que evidenciar a participação delas nas Ciências perpassa também a problematização do pertencimento da ciência moderna a uma cultura hegemônica, baseada em pilares como androcentrismo e sexism. A falta de reconhecimento ocorre em campos específicos do conhecimento também, como na Educação e na História Intelectual (Orlando, 2021), entre outros.

No caso da História da Psicologia brasileira, por exemplo, a visibilidade referente à atuação e à produção das mulheres não é significativa, mesmo que os dados revelem que a quantidade de profissionais inscritas no Conselho Federal de Psicologia (CFP) brasileiro em 2012 totalizou 89% de mulheres, percentual muito aproximado da pesquisa de 1988³ e de 2022⁴. Destaca-se ainda que, em uma busca realizada na plataforma *Scielo Brasil*, em meados de 2022, a partir das palavras ‘História’ e ‘Psicologia’, tivemos como resultado 591 ocorrências, dentre elas identificamos apenas nove artigos em que são mencionadas mulheres como protagonistas na História da Psicologia brasileira, sendo oito de cunho biográfico. O Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil (Campos, 2001) revela igualmente a discrepância, já que dos 200 intelectuais biografados apenas 54 são mulheres.

Fundamentada em estudos da história das mulheres e de gênero, numa compreensão de que o gênero como categoria de análise possibilita ressignificar o “tradicional” e potencializa uma releitura histórica, esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições de mulheres intelectuais para as práticas psicológicas em Belo Horizonte, a partir da atuação delas no Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP) de Minas Gerais durante as décadas de 1950

a 1970. Para isso, apoiamo-nos em obras tais como as de Scott (1990), Perrot (2005), Louro (2000, 2004), Jacó-Vilela *et al.* (2009), Falcone (2018), entre outras.

Em nossas produções, portanto, entendemos como Scott (1990, p. 86) que “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Igualmente não podemos esquecer que a questão conceitual de gênero denota essas relações de poder historicamente enraizadas, sendo “(...) um produto do poder dos homens para definir o que é necessário e desejável.” (Louro, 2000, p. 40).

Além do aporte teórico-metodológico acima, trabalhamos neste texto com a categoria de análise “mulheres intelectuais” a partir da compreensão de Orlando (2020, 2021). Para a autora, é importante refletir sobre mulheres como intelectuais, considerando-as mediadoras e produtoras de cultura, bem como suas formas de intervenção política (Orlando, 2020).

Orlando (2021) assinala que o simples uso do termo intelectual já nos traz à memória a figura masculina em si, em uma lógica patriarcal, incluindo a gramatical em línguas latinas, que utilizam artigos masculinos para as palavras neutras, colaborando com o apagamento e o não reconhecimento de mulheres como intelectuais. Além disso, sinaliza que a cultura e a história reforçam, na maioria das vezes, apenas homens como construtores e intérpretes do país. É imperativo destacar a participação das mulheres no campo educacional; por exemplo, não só como professoras, mas principalmente como produtoras de conhecimentos, autoras de ideias e obras.

O SOSP foi um serviço estadual mineiro de Psicologia Aplicada, criado pela Lei n.º 482 de 11 de novembro de 1949 e instalado no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) juntamente com outros órgãos da Secretaria de Educação e Cultura do estado. O objetivo do serviço era o de “orientar vocações no meio escolar e estabelecer critérios para a seleção de pessoal destinado à administração pública e organizações particulares” (Minas Gerais, 1949).

Denota-se que a criação do órgão fazia parte de um projeto maior de fomento, política e recuperação econômica em Minas, vinculado à expansão do ensino a serviço do desenvolvimento (Santos & Lucena, 2008) e que durante seu período de funcionamento foi significativo o número de mulheres que atuaram no órgão com práticas e técnicas psicológicas antes mesmo da

³ Conselho Federal de Psicologia. (1988). Quem é o psicólogo brasileiro? São Paulo: Edicon.

⁴ Infográfico do Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de <http://www2.cfp.org.br/infografico/qu quantos-somos/#sexo>

regulamentação da formação e profissão de Psicologia no país, sendo, portanto, um lócus importante de profissionalização dessas trabalhadoras nesse campo.

Para esta investigação, utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa documental e entrevistas realizadas durante o ano de 2022. Os documentos consultados foram fontes primárias, relativas aos arquivos do SOSPP, disponíveis no acervo do Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UFGM) em Belo Horizonte, além de relatórios do órgão disponíveis no periódico *Arquivos brasileiros de Psicotécnica*⁵.

Para as entrevistas, buscamos na *web* os nomes das mulheres com que nos deparamos nos documentos do acervo, sem muito sucesso; supomos que exatamente por sua pouca visibilidade. Com alguns poucos dados e através de uma ex-trabalhadora do órgão, localizamos e contatamos cinco ex-colaboradoras atuantes no SOSPP. Contudo, por motivos de saúde, indisponibilidade ou incompatibilidade de agenda, conseguimos realizar as entrevistas com apenas duas ex-trabalhadoras. Os resultados desta pesquisa são descritos e analisados a partir de uma apresentação sucinta da história das mulheres, sua escolarização e suas oportunidades de trabalho no Brasil do século XX.

Mulheres, trabalho e educação nos anos iniciais do século XX no Brasil

Nos anos finais do século XIX e no início do século XX no Brasil já era grande o número de mulheres que trabalhavam, principalmente em indústrias de fiação e tecelagem, quantidade muitas vezes maior que os homens, segundo Rago (2017). Além das tarefas nessas indústrias, muitas delas complementavam o orçamento como costureiras em suas residências. A autora aponta que, com o tempo, as mulheres foram progressivamente perdendo espaço para os homens nesses locais, entendidos “naturalmente” como masculinos, bem como eram muitos os obstáculos enfrentados por elas no campo dos negócios, tais como salários baixos, rotinas diárias exaustivas, desqualificação, hostilidade, assédio e intimidação física.

Crenças de que o trabalho da mulher atrapalharia a vida familiar associadas às narrativas do âmbito biológico e social, derivadas principalmente do campo médico e higienista, contribuíram para que a mulher

fosse responsabilizada pela vida sexual e reprodutora, acentuando-se o “amor materno” e reforçando o papel social de mãe e cuidadora. Assim, restava à mulher o cuidado dos filhos e da casa, na pretensão de uma prole saudável e numa concepção de família perfeita (Rago, 2017; Oliveira & Jacó-Vilela, 2017).

Desta forma, nas primeiras décadas do século XX, grande parte das mulheres se mantinha em atividades domésticas, em suas residências e/ou de terceiros, e no magistério primário, com participação em menor escala em atividades da indústria e no setor de serviços. Segundo o recenseamento de 1920, no Rio de Janeiro, capital brasileira, as mulheres compunham 81,20% de profissionais do magistério (Soihet, 1987). Esse contingente tinha características próprias; eram mulheres das camadas médias urbanas, já que a grande maioria das trabalhadoras do Brasil continuava em atividades desgastantes, com salários inferiores e menor qualificação, tanto na lavoura, na indústria, no comércio, quanto em atividades estigmatizadas, como as das empregadas domésticas, lavadeiras, doceiras etc. (Soihet, 1987; Rago, 2017).

A ênfase na educação para a construção de um país moderno, amparada também pelos discursos da época sobre a mulher, reforçava o magistério como atividade feminina, já que no imaginário social as funções da docência pressupunham habilidades denotadas à mulher, a saber: paciência, afetividade, cuidado, ordem, docilidade, dedicação, ensino, além do recato e da submissão (Louro, 2004; Chamon, 2006).

Para Perrot (2005), as profissões que eram entendidas como prolongamento das características “naturais” das mulheres também apresentavam limites. Exemplo disso era que tais atividades profissionais eram consideradas sempre como inferiores e a atividade doméstica como tarefa principal feminina. Outro limite se relacionava à condição matrimonial, o acesso ao trabalho assalariado e de menor valor para a sociedade.

A docência, por exemplo, era considerada como ocupação transitória, mal remunerada, que deveria ser exercida em período parcial e abandonada assim que se impusesse a função principal da mulher: de esposa e mãe. Em contrapartida, o homem era considerado o verdadeiro provedor da casa, e essa capacidade provedora era sinônimo de masculinidade. Assim, o casamento e a maternidade eram vistos como incompatíveis com a profissionalização feminina (Louro, 2004).

A ampliação de oferta de cursos normais no país também favoreceu a escolarização feminina para além

⁵ Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/> issue/archive

do ensino primário. Louro (2004) assinala que esses cursos se tornaram escolas de mulheres, com currículos, espaços, prédios, uniformes, tempos, normas, dentre outros, voltados para a sua transformação em professoras. O curso era muito valorizado em grande parte das cidades brasileiras e era a “meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender” (Louro, 2004, p. 471).

É importante mencionar que, apesar de haver um decreto imperial que facultava à mulher a matrícula em cursos superiores datado de 1881, vencer as barreiras para chegar até ele era bastante difícil, já que “(...) os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros, e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades” (Beltrão & Alves, 2009, p. 128). Foi o Decreto-lei nº 8195 de 20 de novembro de 1945 que oportunizou que as normalistas complementassem a formação em Faculdades de Filosofia. Além deste, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), promulgada em 1961, equiparou os cursos de nível médio (normal, clássico e científico), propiciando que as mulheres que tinham cursado o curso normal (até então um curso terminal) pudessem concorrer aos vestibulares para outras carreiras de ensino superior.

O movimento feminista e a divulgação de seu ideário em periódicos contribuíram para a construção de opiniões a favor do direito das mulheres e o direito ao voto conquistado em 1932. Segundo Beltrão & Alves (2009), além de resgatar a cidadania das mulheres, isto parece ter colaborado para aumentar as matrículas escolares e a própria escolarização delas, posto que somente pessoas alfabetizadas votavam e, cada vez mais, mulheres se interessavam pela carreira parlamentar.

No campo da educação brasileira, concepções acerca do escolanovismo implementadas em fins dos anos de 1920, pautadas em teorias pedagógicas e psicológicas que enfatizavam o desenvolvimento infantil e a centralidade na criança, aumentaram as exigências para a profissionalização de docentes e a constituição de uma nova categoria de professores especialistas em educação. Para Louro (2004), a especialização foi a possibilidade de ascensão e maior *status* profissional para as professoras, continuidade dada também no discurso do profissionalismo do ensino que perdurou nos anos de 1960/70 e que institucionalizou novas orientações e novos procedimentos, burocratizando o

ensino e relegando a segundo plano aquela concepção de magistério vinculado às funções maternas tão enfatizadas até meados do século XX.

Com novas oportunidades derivadas da LDB de 1961 e a oferta de cursos de licenciatura para atuação no ensino secundário, nas Faculdades de Filosofia, cada vez mais mulheres passaram a frequentar o ensino superior. Além disso, com mais ofertas, oportunidades e alunas no ensino secundário, a demanda por cursos superiores foi se ampliando a partir dos anos de 1940.

O Serviço de Orientação e Seleção Profissional de Minas Gerais (SOSP)

A prática do uso de testes e técnicas psicológicas já fazia parte de um movimento mundial de racionalização para o desenvolvimento industrial, desde os anos finais do século XIX, tendo sido direcionada também para racionalizar a prática educativa desde a década de 1920, tanto no Brasil quanto no mundo. Procedimentos e recursos científicos passaram a instrumentalizar a ideia de “homem certo no lugar certo”, a partir do uso e direcionamento “adequado” da inteligência e aptidões humanas, mensuradas pelos testes, no intuito de selecionar o melhor ou mais capaz para cada profissão, propiciando um ajuste entre o trabalhador e o trabalho, bem como para a orientação de crianças e jovens na escolha da profissão.

Castro, Castro, Josephson e Jacó-Vilela (2013) apontam que o interesse sobre as características de personalidade e de habilidades psicológicas ampliou-se após a Revolução de 1930 no Brasil, consequência de políticas governamentais interessadas em resolver problemas direcionadas ao trabalho e à criança.

Assim, a psicotécnica destacou-se como possível solução para o ajustamento do homem à profissão e aos problemas do trabalho. Martins (2014) indica que no Brasil dos anos de 1940 predominou o entendimento de que o Estado e o setor privado tivessem maior sensibilidade com a formação e com as potencialidades dos trabalhadores, o que desencadeou a criação de instituições voltadas para a formação profissional, tais como: “(...) o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de 1942; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), de 1946; a Fundação Getúlio Vargas (FGV), de 1944; e o próprio ISOP, de 1947.” (Martins, 2014, p. 11).

O SOSPI fez parte deste movimento e, quando criado em 1949, esteve sob a direção de Emílio Mira y

López (1896-1964), psiquiatra e psicotécnico espanhol, que já conduzia o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas, fundado no Rio de Janeiro em 1947. Mira y López foi convidado pelo governo de Minas Gerais para a implantação e a supervisão do serviço no estado, com a incumbência de organizá-lo anexo ao Laboratório de Psicologia do IEMG. No primeiro ano de funcionamento até o ano seguinte, 1950, o SOSP contou com a chefia de Symcha Jerzy Schwarzstein (1916-?), indicado por Mira y Lopez e vindo do ISOP especificamente para a função, sendo substituído posteriormente por Pedro Parafita de Bessa (1923-2002), ocupante do cargo até 1969 e que, segundo Motta (2004), tinha “(...) sido o primeiro técnico contratado pelo SOSP, por indicação de Helena Antipoff, sua orientadora de pesquisa.” (p. 175).

Aos poucos, seguindo provavelmente o modelo do ISOP, o SOSP também passou a ser um órgão produtor e divulgador de técnicas psicológicas no estado. Contudo, era o único de procedência pública no país que ofertava atividades de orientação escolar, profissional e seleção de pessoal tanto para a administração pública quanto para instituições particulares mineiras.

Carvalho, Campos e Silva (2013) afirmam que as práticas psicométricas utilizadas no SOSP eram base para o psicodiagnóstico para fins clínicos no intuito de identificar forças e fragilidades psicológicas, com foco na existência ou não de psicopatologias. Os autores apontam também que o órgão passou gradativamente a desempenhar papel de consultor e especialista em educação, tendo participado de pesquisas e programas que ofereciam suporte a modificações curriculares, orientações de professores, demais especialistas em educação e para pais.

Profissionais e atividades no SOSP durante os anos de 1950-1970

Os relatórios anuais revelam que, em seu primeiro ano de funcionamento, o SOSP contou com a atuação de 13 profissionais (nove mulheres e quatro homens) para a execução de suas atividades, além de oito a dez estagiárias do Curso de Administração Escolar que passaram por lá durante os anos de 1949/1950 (Mira y Lopez, Schwarzstein, 1950). Com exceção das estagiárias, esses profissionais estavam lotados na Secretaria de Educação e Cultura do estado e se encontravam em exercício no SOSP. Chama a

nossa atenção o fato de que os cargos ocupados por homens fossem o de chefe do órgão (Symcha Jerzy Schwarzstein), indicado por Mira y Lopez, de dois assistentes técnicos (Daniel Antipoff e Pedro Parafita de Bessa) e o de médico (José Veiga Martins), função ocupada pelo mesmo profissional do IEMG na ocasião. As assistentes técnicas mulheres eram Naitres Maria de Resende, Hilda Santiago, Maria Augusta da Cunha, Maria Alves Pinto, Maria Célia Madeira de Castro, Marina Machado, Otília Braga Antipoff, Iolanda de Araujo Nobre, Irene Lustosa e Inimá Alves de Matos, sendo elas ex-alunas, professoras e/ou funcionárias oriundas da antiga Escola de Aperfeiçoamento, do Curso de Administração Escolar do IEMG e/ou de outras escolas estaduais mineiras.

As primeiras atividades do SOSP foram dirigidas à formação de seus assistentes técnicos, posto que, com exceção de Naitres Resende, que havia feito um curso de Formação Psicotécnica no ISOP, e de Pedro Bessa, que já trabalhava com algumas técnicas psicológicas, os demais colaboradores possuíam conhecimentos decorrentes de apenas uma disciplina de Psicologia Educacional ministrada no Curso de Administração Escolar do IEMG (Mira y Lopez, Schwarzstein, 1950).

Paralelamente à formação, muitas atividades foram desenvolvidas desde o primeiro ano de funcionamento, incluindo investigação sobre escolas profissionais e de formação para o trabalho para jovens; orientação profissional de alunos de escolas primárias estaduais e seleção profissional para diversos cursos, tais como para o curso de Administração Escolar, de Biblioteconomia, de Didática Pré-primária, de Formação de professores, de Investigadores da Escola de Polícia; também realizaram seleção de escriturários para o Banco Hipotecário Lar Brasileiro. Além disto, o SOSP realizou uma pesquisa sobre os métodos de promoção em vigor nas escolas primárias do estado, em colaboração com funcionárias do Departamento de Educação da própria Secretaria de Educação do estado.

Com muitas atividades e poucos assistentes, as reuniões de estudo e de formação passaram a ocorrer em menor frequência a partir do segundo ano de existência do SOSP, sendo direcionadas às discussões de casos e leituras técnicas, ocorrendo, sempre que possível, semanalmente (Mira y Lopez, Schwarzstein, 1950). Os estudos foram favorecidos também pela organização de uma biblioteca especializada, composta

de títulos nacionais e internacionais, acervo produzido desde o primeiro ano de funcionamento e com frequência significativa na aquisição de obras.

O SOSP também era bastante procurado para estágios em práticas psicológicas, já que era um dos poucos espaços de atuação na área em Minas Gerais, tornando-se referência para tal, tanto entre as alunas de cursos vinculados ao IEMG, como o de Administração Escolar, por exemplo, assim como posteriormente, já na década de 1960, para estudantes dos últimos anos dos cursos de Psicologia. Nos documentos localizados no acervo, percebe-se que as mulheres eram unanimidade na ocupação dessas vagas. A seguir, apresentamos a formação, trajetória profissional e contribuições de algumas dessas mulheres atuantes no órgão.

Mulheres que atuaram no SOSP: formação e trajetórias profissionais

Foi possível perceber que a maioria das mulheres que atuaram no SOSP até a década de 1960, aproximadamente, eram oriundas do Ensino Normal e possuíam ligação anterior com atividades da docência, levando-nos a crer que essas funções devem ter sido entendidas como importantes para o exercício das atividades no órgão, como o trato com a criança, com o adolescente e os processos avaliativos escolares.

Maria Célia Madeiro de Castro, por exemplo, era normalista, ex-aluna e professora do Curso de Administração Escolar do IEMG quando foi convidada a atuar no órgão. Outra colaboradora, Suzana Ezequiel da Cunha, formou-se na Escola Normal da capital em 1938, concluiu o Curso de Administração Escolar em 1947 e a graduação em Pedagogia pela UFMG em 1953, além de ter sido professora desde 1942 nas classes anexas à Escola Normal da Capital. Maria José Esteves de Vasconcellos nos contou, em entrevista, ter concluído o curso normal em sua cidade natal, São João Del Rey, em 1959, indo morar em Belo Horizonte por aprovação em concurso para funções administrativas para a Companhia Agrícola de Minas Gerais em 1960, permanecendo nela até 1961, quando também foi aprovada em novo concurso para professora na Secretaria de Educação do estado. Sua destacada classificação lhe dava a opção de escolher onde gostaria de atuar no magistério, preferindo iniciar suas atividades na educação infantil do IEMG. Ana Maria Sarmento Seiller Poelman, também em entrevista, nos revelou ter concluído o curso normal pelo IEMG em 1959 e

que, após ser aprovada em concurso, passou a lecionar nas classes de demonstração do Grupo Escolar anexo ao IEMG.

A orientação educacional era uma prática em destaque nas escolas, principalmente após vários decretos da década de 1940, tal como o Decreto-lei n.º 4073/1942, que estabeleceram a sua obrigatoriedade em escolas secundárias, industriais, comerciais etc. Baptista (2011) ressalta que não havia nas escolas número suficiente de profissionais formados para a orientação. Desse modo, eram os serviços especializados existentes em algumas cidades, tais como o SOSP e o ISOP que faziam a orientação dos jovens.

O fato de o SOSP estar vinculado à Secretaria de Educação do estado e várias seções desta secretaria estarem localizadas no próprio IEMG, também pode ter desencadeado designações de professores para o órgão. Contudo, a formação dessas mulheres não estagnou. A docência no ensino superior e o aperfeiçoamento profissional constante também são marcas comuns entre as citadas. Recordando que o acesso ao ensino superior ainda não era tão fácil para as mulheres, percebemos que essas trabalhadoras do SOSP ingressaram em curso de graduação ainda nos anos de 1950 e começo dos anos de 1960, após a inserção delas no serviço.

Maria Célia, paralelamente a sua atuação no SOSP, por exemplo, concluiu a graduação em Pedagogia (1963) e doutorou-se em 1968 pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (FaFiCH/UFMG). Por seus conhecimentos teóricos e práticos, foi convidada para lecionar na mesma faculdade em 1963, quando da criação do curso de Psicologia, passando a compor seu quadro de professores e nele permanecendo até se aposentar na instituição em 1991. Também foi docente no Instituto de Estudos Psicanalíticos, no qual fez formação, e psicóloga e diretora do Instituto Psico-pedagógico e Educacional Ltda., durante quase toda a década de 1970. Sua formação era vasta, obtida em cursos nacionais e internacionais no campo da psicanálise, psicodrama e psicopatologia infantil. Em seguida, tornou-se membro da Sociedade Mineira de Psicologia e fez parte do Plenário do Conselho Regional de Psicologia na gestão de 1977-1980.

Outro exemplo é Marina Machado Tavares, que tem seu nome em grande parte dos documentos do acervo do SOSP, no período de recorte temporal desta pesquisa. Mesmo localizando poucos dados pessoais dela, é possível saber que ela concluiu a graduação

em Pedagogia e que também iniciou a docência no curso de Psicologia da UFMG em 1964, atuando principalmente no setor de Psicologia do Trabalho do curso, permanecendo até 1991, quando se aposentou, falecendo no ano seguinte, em 1992.

Suzana Ezequiel foi professora de cursos de graduação em Pedagogia e Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais (1961), na Universidade Católica de Minas Gerais (1961) e na Fundação Universidade de Minas Gerais (FUMEC) (1972). Fez carreira universitária na UFMG, inclusive como orientadora de mestrado; foi livre docente (1973) e professora titular (1987) por meio de concurso. Publicou vários artigos e livros na área da estatística, testes e psicométrica. Na década de 1950, atuou no Gabinete de Psicotécnica do Departamento Estadual de Trânsito de Minas Gerais e, na década de 1970, desenvolveu atividades de pesquisa no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), em Ibirité (MG).

Maria José Esteves foi aluna da primeira turma do curso de Psicologia da UFMG, de 1963 a 1967. Ela nos informou que, em 1962, já professora do Estado de Minas, foi convidada para atuar no SOSP, em desvio de função, exercendo na ocasião atividades de secretária datilógrafa. Nesse mesmo ano, foi regulamentada a profissão de psicólogo e os cursos de Psicologia no país, o que a fez resolver ser psicóloga. Já aluna da primeira turma da UFMG, conquistou a reclassificação funcional no SOSP como Auxiliar de Psicologia em 1965 e, assim, passou a atuar com aplicação e correção de testes psicológicos em processos de seleção e de orientação profissional. Terminada a graduação prestou novo concurso funcional na Secretaria de Educação do estado, sendo nomeada Psicóloga em 1969.

Na mesma universidade em que se formou, exerceu a docência no ensino superior no curso de Psicologia desde os anos de 1965, no qual também concluiu o mestrado em Psicologia em 1992. Tem formação em Psicologia Sistêmica, área na qual é reconhecida por ter lecionado em cursos de formação e produzido ampla bibliografia sobre o pensamento e a terapia sistêmica desde os anos de 1990 até a atualidade.

Ana Maria Sarmento iniciou a graduação em Psicologia em 1961, na então Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), hoje Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG). Foi docente no curso de Psicologia da PUCMG desde 1964 até se aposentar; atuou também como auxiliar de ensino no curso de Psicologia da UFMG nos anos de 1965

a 1968 e como docente no curso de Psicologia da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), de 1973 a 1980. Possui artigos publicados em periódicos sobre temáticas relacionadas à formação de psicólogos, a técnicas de exame e aconselhamento psicológico, a psicodiagnóstico e à avaliação psicométrica. Atualmente, é psicóloga clínica no Instituto Humanista de Psicoterapia.

Percebe-se, portanto, que as personagens mencionadas investiram nos estudos, formação e aperfeiçoamento profissional, em técnicas e teorias psicológicas, inscrevendo-se no campo da ciência psicológica. A seguir, apresentamos a atuação delas especificamente no SOSP, nosso interesse de pesquisa.

Atividades no SOSP

Algumas dessas mulheres chegaram ao SOSP em sua criação em 1949, como Maria Célia de Castro, que lá permaneceu até 1970, ou Marina Machado, exercendo atividades lá até 1975. Outras chegaram poucos anos depois do início das atividades do SOSP, como Suzana Ezequiel, atuante de 1954 a 1972. Maria José Esteves iniciou suas atividades lá em 1963, se desvinculando em 1975, e Ana Maria Sarmento permaneceu no órgão de 1962 até 1989, quando se aposentou pela Secretaria de Educação do estado. Quantitativamente, estiveram vinculadas ao SOSP em torno de, no mínimo, 10 a 27 anos de suas carreiras.

Os dados apontam que a maioria delas teve papel de destaque em sua atuação no órgão. Maria Célia, por exemplo, foi responsável em 1955 pela instalação, organização, coordenação e supervisão do Setor de Orientação Infanto-Juvenil, pela coordenação dos trabalhos de ludoterapia, bem como foi responsável por grupos de psicodrama para pré-adolescentes nos anos de 1970. Após a regulamentação da profissão e de prestar concurso para o cargo de psicólogo da Secretaria de Educação e Cultura do estado, em 1964, passou à função pública de Psicóloga III, continuando a atuar no SOSP.

Suzana Ezequiel da Cunha era assistente técnica no SOSP desde 1954; posteriormente, passou a Psicóloga III, permanecendo até aproximadamente 1972. Com grande conhecimento em Estatística, colaborava significativamente com os testes, em tarefas de correlação, validação e padronização e nos processos de seleção, motricidade e psicométrica.

Maria José Esteves contou que desenvolveu suas atividades no setor de Orientação Grupal, preparando material de consulta para orientandos, realizando coleta, sistematização e atualização de informações sobre alternativas profissionais e cursos profissionalizantes. Além disso, participou da elaboração de um Curso de Informação Profissional, inovador no período. Em 1974, após experiências bem sucedidas, publicou, com duas colegas também do SOSP, o livro *Curso de Informação Profissional*.

Ana Maria nos disse ter sido convidada a atuar no SOSP em desvio de função, em 1962, e que permaneceu exercendo atividades no SOSP até 1989, quando se aposentou pela Secretaria de Educação do estado. No órgão, atuou no Setor de Seleção Profissional, no qual realizou inúmeras atividades, além da chefia do setor, sendo: organização de baterias de técnicas, aplicação e correção de testes, incluindo os projetivos; elaboração de tabelas e normas para análise dos dados; entrevistas, análise e síntese de resultados; elaboração de laudos psicológicos; até a chefia do setor. Avaliou ter adquirido no SOSP significativa experiência em técnicas projetivas, principalmente no teste de personalidade Rorschach, tendo sido bastante solicitada para sua aplicação e análise, até recentemente. Em 1965, após concurso funcional, passou de assistente técnica à psicóloga na carreira do estado.

Marina Machado Tavares lá chegou com a criação do órgão, contribuindo com as práticas psicológicas ali desenvolvidas. Atuou como chefe do Setor de Seleção Profissional e responsável pela organização de processos e laudos derivados de todas as seleções profissionais do SOSP. Passou a ser responsável também pela chefia geral do órgão desde o ano de 1969. Como as demais citadas, foi enquadrada em cargo de Psicóloga pela Secretaria de Educação do Estado em meados dos anos de 1960, durante os primeiros concursos do estado após a regulamentação da profissão no país.

Vale ressaltar que todas permaneceram estudando e pesquisando no campo psicológico por muitos anos após o desligamento do órgão. Nossas duas entrevistadas, Maria José Esteves e Ana Maria Sarmento, destacaram que os trabalhos pioneiros que desenvolviam no SOSP foram fundamentais para exercerem e definirem sua atuação profissional, em rotinas árduas, mas em ambiente agradável e de muita dedicação por parte de todas as colaboradoras. Desdobraram-se em processos seletivos volumosos com muitos candidatos e contavam com a colaboração de todas, que se uniam

para a aplicação e correção dos testes coletivos, atividades que em situações específicas incluíam viagens, feriados e finais de semana.

Foi-nos mencionado também que, nos primeiros meses de cada ano, a sobrecarga de trabalho era muito maior por causa dos prazos de entrega de resultados. O horário de funcionamento do SOSP ocorria em grande parte dos dias da semana em meio período, todas as tardes e período integral nas quartas-feiras. Em decorrência disso, podiam desenvolver paralelamente outras atividades profissionais e/ou pessoais, arcando com os afazeres da casa, o cuidado dos filhos, a docência em escolas e universidades, a direção de escolas, consultórios etc.

Essa dupla jornada de trabalho das mulheres e a conciliação de tarefas da profissão e da casa constituem arranjos sociais ainda existentes e assentam-se nas relações de gênero, em que os atributos domésticos são sempre apontados como tarefas de responsabilidade das mulheres, mesmo que elas ocupem outras atividades profissionais fora da casa, em âmbito público. Para Bassanezi (1997), as mulheres dos anos 1960 eram as principais responsáveis pela harmonia do lar, mesmo com toda atribulação que isso significava, reforçando a centralidade da família em suas vidas e dependência e laço delas com o casamento.

No caso do SOSP, mesmo atribuídas no âmbito privado e público, as intelectuais atuaram na expansão de serviços prestados em processos de orientação profissional e seleção de pessoal, estudaram, traduziram e adaptaram técnicas psicológicas para as populações brasileiras desde o final da década de 1940.

As fontes consultadas, documentais ou orais, reforçam que os estudos e as pesquisas foram constantes para o aperfeiçoamento, a apropriação de conhecimentos e a produção de artefatos promovidos principalmente pela urgência na atuação e nas práticas desenvolvidas por elas no SOSP, bem como na prestação de serviços à população.

As mulheres apontadas aqui são apenas alguns exemplos de intelectuais que iniciaram carreira ou prosseguiram atuando como psicólogas, em práticas, pesquisas e teorias psicológicas, como assistentes técnicas, estagiárias e, posteriormente, como psicólogas. Outras foram convidadas a exercer atividades em órgãos do governo federal e em outras localidades brasileiras, como Maria Augusta da Cunha, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE, em 1956; Lyra Paixão, no Ministério de Educação e Cultura,

desde 1967, e Ana Lucia Queiroz e Oliveira, Maria Auxiliadora Vieira de Carvalho na Universidade de Brasília (1970).

Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível perceber que o SOSPI, criado nos anos finais da década de 1940 e em funcionamento até os anos de 1990, em Belo Horizonte, durante os anos de 1950 a 1970 contou predominantemente com a atuação de mulheres no desenvolvimento de suas atividades. Mesmo que nos anos iniciais e periodicamente um ou outro homem atuasse ali, é possível afirmar, pelos documentos analisados, que a grande maioria das práticas era desenvolvida por mulheres. A atuação delas foi fundamental para a consolidação e para o reconhecimento do órgão na constituição do campo psicológico no estado, em cargos de suporte e/ou chefia e na organização dos processos.

Essas mulheres se inscreveram no campo científico, constituindo-se como psicólogas, saíram da cena domiciliar e passaram a atuar na cena pública, na prestação de serviços à população e a empresas, compartilhando técnicas e estudos da psicométrica, do psicodiagnóstico, da avaliação, seleção e orientação de pessoas, ampliando-as, traduzindo-as e disseminando-as em cursos, livros, artigos e na docência dos primeiros cursos de Psicologia no estado.

Apropriaram-se de conhecimentos e foram mediadoras na difusão de conhecimentos e artefatos psicológicos derivados da área, podendo, assim, serem chamadas de intelectuais, como sugerido por Orlando (2020; 2021). Tal nomeação confirma também o pionerismo delas no emprego de técnicas e testes específicos, da estatística aplicada, da informação profissional, da avaliação psicológica e de teorias psicológicas específicas no estado de Minas Gerais, desde os anos finais da década de 1940, importantes para a consolidação e da regulamentação da profissão na década de 1960.

Entendemos que recuperar a vivência e a presença feminina na constituição do campo psicológico é imprescindível para não nos esquecermos do papel delas na construção do conhecimento científico e da intelectualidade do campo. Assim, entendemos que a pesquisa contribui para a área por inserir as mulheres aqui retratadas na narrativa histórica, auxiliando na construção da História da Psicologia mineira.

Referências

- Baptista, M. T. D. S. (2011). Serviços de Orientação Educacional. Em Jacó-Vilela, A. M. (org.), *Dicionário Histórico de Instituições de Psicologia no Brasil* (pp. 402-404). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Bassanezi, C. (1997). Mulheres dos anos dourados. Em Del Priore, M. (Org.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 607-639). São Paulo: Editora Contexto.
- Beltrão, K. I. & Alves, J. E. D. (2009). A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125-156.
- Brasil. Ministério da Educação e Saúde (1942). *Decreto - Lei nº 4073, de 09 fevereiro de 1942*, Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União.
- Campos, R. H. de F. C. (Org.). (2001). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Carvalho, M. G. de, Campos, R. C. P. R. de, & Silva, N. L. R. da. (2013). Análise da queixa escolar na década de 1950, em Belo Horizonte – MG: o discurso dos pioneiros do SOSPI. *Memorandum: Memória E História Em Psicologia*, 25, 12-37. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6532>
- Castro, A. de C, Castro, A. G., Josephson, S. C., Jaco-Vilela, A. M. (2013). Medir, classificar e diferenciar. Em A. M. Jacó-Vilela, A. A. L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.), *História da Psicologia: rumos e percursos* (3^a ed., pp.265-290). Rio de Janeiro: NAU Editora.
- Chamon, M. (2006). Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais [Resumo]. Em Rede de Estudos sobre Trabalho Docente (Org.), *Resumos de comunicações científicas, VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente*. Rio de Janeiro: UERJ.
- Falcone, R. (2018). Género y enfoque histórico-social: Las mujeres en el tiempo. *Estudios e Pesquisas em Psicología*, 18(spe), 1323-1347. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000400016&lng=pt&tlng=es
- Jacó-Vilela, A. et al. (2009). Mulher, Educação e Psicologia [Resumo]. Em Associação Brasileira de Psicologia Social (Org.), Resumos de comunicações científicas, *Anais do XV ENABRAPSO* (p.1). Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes.

- Lino, T. R., Mayorga, C. (2016). As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. *Sau. & Transf. Soc.*, 7(3), 96-107. Recuperado de <https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudetransformacao/article/view/4239/4651>
- Louro, G. L. (Org.). (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (2004). Mulheres na sala de aula. Em Priore, M. del (Org.), *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Editora Contexto.
- Martins, H. V. (2014). Uma história da psicologia em revista: retomando Mira y López. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, 66 (3), 5-19. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672014000300002&lng=pt&nrm=iso
- Minas Gerais. Secretaria da Educação (1949). *Lei Ordinária nº 482, de 11 de novembro de 1949*. Cria, no Instituto de Educação, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional. Minas Gerais: Diário Oficial de Minas Gerais.
- Mira y Lopez, E. Schwarzstein, S. J. (1950). Relatório do primeiro ano de atividade do serviço de orientação e seleção profissional do Instituto de Educação de Belo Horizonte. *Arq. Bras. Psicol.*, Rio de Janeiro, 2(3), 47-58.
- Motta, J. M. C. (2004). *Fragmentos da História e da memória da Psicologia no mundo do trabalho no Brasil: relações entre a industrialização e a Psicologia* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- Oliveira, L. S. Jacó-Vilela, A. M. (2017). A mulher nas narrativas do saber médico na transição entre os séculos XIX e XX. *Quaderns de Psicologia*, 19(3), 241-251. Recuperado de <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v19-n3-oliveira-jaco>
- Orlando, E. de A. (2020). Mulheres Intelectuais, cultura e educação no Brasil: notas de apresentação de um tema. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, 2(3), 3-9. Recuperado de <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/11575>
- Orlando, E. de A. (2021). Mulheres Intelectuais: onde elas estão em nossa História? Em *Intelectuais e Educação: contribuições teóricas à História da Educação*. Porto Alegre: Editora FI.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da História*. Caxias do Sul: EDUSC.
- Rago, M. (2017). Trabalho feminino e sexualidade. Em PRIORE, M. del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. (10ª ed., pp. 578-606.). São Paulo: Editora Contexto.
- Santos, J. M. dos. Lucena, C. A. (2008). Educação para a indústria: a FIEMG, a formação humana e o nacional desenvolvimentismo (1951-1960) [Resumo]. Em Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), GT09, Resumos de comunicações científicas, 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu: ANPED.
- Scott, J. W. (1990). *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>
- Soihet, R. (1987). *Condição feminina e formas de violência: mulheres pobres e ordem urbana (1890-1920)*. Rio de Janeiro: Editora Forense universitária.

Recebido em 18/04/2024
Aceito em 15/02/2025



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

FAZER CRÍTICA A “PÉS DESCALÇOS”: APROXIMAÇÕES ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E PAULO FREIRE

Roniel Sousa Damasceno¹; <https://orcid.org/0000-0002-8003-0116>

Fauston Negreiros²; <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Resumo

O presente texto, num formato de ensaio teórico, realiza um retorno às proposições conceituais de Paulo Freire acerca do pensamento crítico na educação, recuperando deste elementos teóricos que possam contribuir para o desenvolvimento da tarefa complexa de situar criticamente a prática da psicologia na realidade escolar brasileira. Inicialmente, questiona-se de que modo o pensamento crítico conduzido historicamente no interior do campo da psicologia escolar e educacional pode engajar-se autenticamente com a realidade popular das escolas, movimentando uma prática crítica como instrumento ético e técnico de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão dentro e fora das instituições de ensino. A discussão apresenta como horizonte teórico uma práxis crítica da libertação que tenha como ponto de partida a concepção de que a compreensão de mundo dos sujeitos refere-se, diretamente, à materialidade concreta do seu existir cotidiano e constitui-se, histórica e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas que dão sentido e significado à vida cotidiana nas escolas. Para isso, as(os) psicólogas(os) necessitam conduzir-se pela problematização da realidade escolar, pela investigação das particularidades locais e inserir-se criticamente em diálogo com os indivíduos e grupos escolares, buscando em ambos as forças transformadoras de sua práxis crítica. Por fim, destaca-se a importância do pensamento crítico em psicologia escolar assumir os aspectos de uma pedagogia do(a) oprimido(a), autenticada em diálogo com ele(a), como sujeitos e coletivos, na luta histórica e amorosa de recuperação da sua humanidade.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Psicologia Educacional; Pedagogia do Oprimido; Pensamento Crítico; Paulo Freire.

Making the Critique with “Barefoot”: Approximations between School Psychology and Paulo Freire

Abstract

This text, in the form of a theoretical essay, takes up Paulo Freire's conceptual propositions about critical thinking in education, recovering theoretical elements that can contribute to the development of the complex task of critically situating the practice of psychology in the Brazilian school reality. Initially, the question arises as to how critical thinking, historically conducted in the field of school and educational psychology, can authentically engage with the popular reality of schools, promoting critical practice as an ethical and technical instrument of liberation of educational subjects from the conditions of oppression inside and outside educational institutions. The theoretical horizon of the discussion is a critical praxis of liberation that takes as its starting point the conception that the understanding of the world by the subjects refers directly to the concrete materiality of their daily existence and is constituted, historically and socially, through collective actions and discursive practices that give meaning and significance to everyday life in schools. To this end, psychologists need to problematize school reality, investigate local particularities and critically dialogue with individuals and school groups, seeking in them the transforming forces of their critical praxis. Finally, we emphasize the importance of critical thinking in school psychology, assuming the aspects of a pedagogy of the oppressed, authenticated in dialogue with the oppressed, as subject and collective, in the historical and loving struggle to recover their humanity.

Keywords: School Psychology; Educational Psychology; Pedagogy of the Oppressed; Critical Thinking; Paulo Freire.

1 Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPar – Parnaíba – PI – Brasil; ronielsousa1@gmail.com

2 Universidade de Brasília – UnB – Brasília – DF – Brasil; fnegreiros@unb.br

Hacer Crítica a “Pies Descalzos”: Enfoques entre la Psicología Escolar y Paulo Freire

Resumen

Este texto, en forma de ensayo teórico, retoma las proposiciones conceptuales de Paulo Freire acerca del pensamiento crítico en educación, recuperando elementos teóricos que puedan contribuir al desarrollo de la compleja tarea de situar críticamente la práctica de la psicología en la realidad escolar brasileña. Inicialmente, surge la cuestión de cómo el pensamiento crítico, históricamente conducido en el campo de la psicología escolar y educacional, puede involucrarse auténticamente con la realidad popular de las escuelas, promoviendo la práctica crítica como instrumento ético y técnico de liberación de los sujetos educativos de las condiciones de opresión dentro y fuera de las instituciones educativas. El horizonte teórico de la discusión es una praxis crítica de liberación que toma como punto de partida la concepción de que la comprensión del mundo por parte de los sujetos remite directamente a la materialidad concreta de su existencia cotidiana y se constituye, histórica y socialmente, a través de acciones colectivas y prácticas discursivas que dan sentido y significado a la vida cotidiana en las escuelas. Para ello, los psicólogos necesitan problematizar la realidad escolar, investigar las particularidades locales y dialogar críticamente con los individuos y los grupos escolares, buscando en ellos las fuerzas transformadoras de su praxis crítica. Finalmente, destacamos la importancia de que el pensamiento crítico en la psicología escolar asuma los aspectos de una pedagogía del oprimido, autentificada en el diálogo con él, como sujeto y colectivo, en la lucha histórica y amorosa por recuperar su humanidad.

Palabras clave: Psicología Escolar; Psicología Educacional; Pedagogía del Oprimido; Pensamiento Crítico; Paulo Freire.

Este artigo tem como objetivo conhecer a concepção crítica freireana de educação, recuperando elementos prático-teóricos dela que possam auxiliar a(o) psicóloga(o) escolar que atua nas diversas instituições públicas de ensino do Brasil. Assim posto, perguntamo-nos: *quais elementos do pensamento educacional de Paulo Freire nos auxiliam a situar criticamente a prática da psicologia na escola pública brasileira?*

A ação educativa da psicologia na/para a escola, no decorrer das últimas décadas, vem sendo conduzida pelos pressupostos teóricos e metodológicos da intitulada *perspectiva crítica*, a qual, engendrada coletiva e historicamente, reconstruiu os fundamentos epistêmicos que orientam tanto a atuação quanto a formação no campo da Psicologia Escolar e Educacional (Patto, 1990/2022; Souza, 2018). Desta forma, o movimento de crítica, levado a cabo nos anos de 1980 no interior deste campo psicológico, permitiu que as pesquisadoras envolvidas pudessem investigar a escola, orientando-se por uma perspectiva histórico-crítica, seja de educação, seja da própria psicologia; conforme Souza (2018), “(...) isso implica compreender as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (p. 23).

Nessa direção, Patto (2000/2022) afirma que o pensamento crítico é constitutivo de todo processo de construção do conhecimento e deve ser apreendido como instrumento que possibilite pensar a nós mesmos e a realidade da qual fazemos parte. O que significa

negarmos, veementemente, a crítica como postura de perseguição, implicância, opinião ou mesmo como ataque, com tom pessoal, a determinadas teorias e/ou métodos. Para essa autora, uma opção crítica não deve ser reduzida a divergências emocionais, tampouco à recusa de uma forma de conhecimento para aceitação de outra – como comumente é vista nos meios intelectuais e nas salas de aula das universidades.

Uma postura, autenticamente crítica, pelo contrário, necessita mover-se primordialmente como processo de apropriação e superação de determinados modos de saber. Segundo Patto (2000/2022), a incorporação do conhecimento pelo pensamento crítico é menos um processo de recusá-lo como conhecimento e mais processo de busca da sua gênese, com fins a ultrapassar a concepção deste como coisa aparente; ressalta a autora: “(...) quando se diz que ultrapassa, o que se quer dizer é que, desvendando a sua razão – e só assim – ela [a crítica] pode superá-lo” (p. 110). E acrescenta que o exercício crítico/autocrítico se caracteriza por ser um esforço teórico de conscientização. Nele, o que surge como coisa natural, é social; o que aparece como relação igualitária e digna, é exploração; o que aparece como deficiências inerentes ao indivíduo é engendrado, historicamente, pela estrutura de dominação e pela desigualdade social.

Em articulação, Meira (2003) assinala que é necessário aliarmos uma consideração crítica da Educação com uma compreensão ampliada da sua forma multideterminada como fenômeno concreto,

pois, segundo ela, o fenômeno educativo, porque social, constitui-se de forma dialética e contraditória. Nessa direção crítica, as(os) psicólogas(os) escolares poderão construir a condição histórico-social necessária para sedimentação de uma práxis transformadora através da sua ação educativa operada nas diversas e múltiplas escolas públicas da nação brasileira. Essa realização só será possível, pondera Meira (2012), quando as(os) profissionais de psicologia, ao se implicarem num esforço autocrítico sobre as constituições históricas pelas quais se deu sua inserção e relação histórica na/ com a Educação e a escola pública, engajarem-se em ações verdadeiramente críticas, assumindo-se como instrumentos de transformação real, cuja posição política as(os) ajude a pensar de forma mais humana seu papel no/com o processo de escolarização.

Para tal propósito, Meira (2012) destaca o compromisso das(os) psicólogas(os) escolares e educacionais com a tarefa histórica de humanização dos indivíduos. Segundo ela, tal tarefa envolve uma postura permanentemente crítica em relação à realidade na qual se inserem, tanto quanto pede uma compreensão dos modos contraditórios, em justo conflito, pelos quais se opera a formação dos indivíduos na sociedade atual, pois a psicologia pode acentuar o movimento ativo e dinâmico dos sujeitos sociais nos diversos contextos educativo-escolares.

Concordamos com Meira (2012) quando situa que, tendo como pano de fundo os avanços e aprendizados dessa história de crítica interna, temos à frente a tarefa desafiadora e complexa de fazermos avançar tal processo de crítica no campo da psicologia escolar/educacional. Também precisamos nos implicar como pesquisadores(as) na construção, de maneira séria e criteriosa, de pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos congruentes com a elaboração de perguntas e formulação de respostas satisfatórias ao problema complexo da relação estabelecida entre indivíduo e sociedade e das possibilidades reais de emancipação humana na sociedade brasileira atual, assim como da relação engendrada entre psicologia e escola pública no tempo presente.

Para tanto, o presente artigo, num formato de ensaio teórico, realiza um retorno às proposições conceituais de Paulo Freire acerca do pensamento crítico na educação, cuja forma política engendra sujeitos e relações sociais concretas, extraíndo dele elementos teóricos que possam nos auxiliar no desenvolvimento da tarefa complexa de situar criticamente a ação da

psicologia na realidade escolar brasileira, respondendo, deste modo, ao intento de, em síntese, aproximar o pensamento crítico freireano, como referência necessária, da área de psicologia escolar e educacional.

A psicologia escolar e o engajamento crítico como práxis da libertação

Num exercício de autocritica, implicados com as ideias freireanas, nos toca indagar sobre os reais compromissos populares do nosso campo de saber na garantia dos direitos educacionais e sociais das maiorias esfarrapadas deste país. Assim posto, interpelamos aos(as) leitores(as) a seguinte questão: de que modo podemos conduzir o pensamento crítico no interior da psicologia que se lança aos contextos educativo-escolares, para que este se engaje na/com a realidade concreta, operando como instrumento de libertação dos sujeitos da educação das condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa?

Nessa direção, questionamos se as(os) psicólogas(os) escolares têm aprendido *com* a luta cotidiana das comunidades indígenas e quilombolas pelo direito de existir; a resistência do movimento estudantil por uma educação feita de gente; o povo preto, rotineiramente cansado de pedir dignidade e pisoteado pelo racismo, cujas armas coloniais “pistolam” com balas brancas os seus companheiros e companheiras; a marcha dos desempregados, das mulheres, dos sem-terra; o grito inaudível da panela vazia dos que têm fome; a luta de gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros, bissexuais e pessoas não binárias, em cujos corpos violentados em praça pública vemos cotidianamente a brutalidade e a injustiça escancaradas com estes(as) que escolheram amar, cidadãos brasileiros que desejam somente viver a vida livres das “algemas” do patriarcado e do Cistema³ heteronormativo perverso e truculento.

Alinhando-se com tais aprendizados, apontamos que os desafios da escola pública inserida numa sociedade contraditória, como a brasileira, que se acumulam progressiva e cotidianamente, assumindo novas roupagens interpretativas, demandam que a crítica sustentada historicamente pelas(os) psicólogas(os) escolares seja tomada como questão de problematização; pois, congruentes com uma leitura crítico-freireana, precisamos, urgentemente, de profissionais que assumam

³ Corresponde à junção das palavras: cisgenderidade e sistema (Nascimento, 2021).

ações políticas e educativas em cuja constituição revelam-se a favor, e em defesa, das particularidades do nosso território, de nossas escolas públicas e de nosso povo. Acreditamos ser necessário à(ao) psicóloga(o) escolar e educacional assumir os aspectos de uma pedagogia do(a) oprimido(a), cuja afirmação deve ser autenticada com ele e ela, não impositivamente, para ele(a), ou sobre ele(a), como sujeitos e coletivos, na luta permanente e amorosa de recuperação da sua humana-dade. Urge aproximarmo-nos, como profissionais radicais, de uma teoria pedagógica que “(...) faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 1974/2021, p. 43). Isto significa que uma prática da libertação “(...) só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Fiori, 2021, p. 11).

Para isso, apontamos a imprescindibilidade de uma ação crítica da psicologia na escola conduzir-se pelos seguintes elementos, que foram recuperados do pensamento freireano e serão aprofundados nos tópicos subsequentes, quais sejam: (a) *A problematização*; (b) *Ação investigação*; (c) *A inserção crítica*. Em linhas gerais, situa-se que para as(os) psicólogas(os) escolares a preocupação de uma ação crítica não se encontra nos sujeitos como objetos passivos de sua prática profissional, mas, dialeticamente, neles(as) apreendidos em relação como sujeitos, em posições ativas e engajadas concretamente, descontinuando contribuições interessantes para sedimentação da práxis psicológica em terreno popular, no contexto da educação pública brasileira, podendo, assim, constituí-la como campo de atuação e de produção de conhecimento comprometido com os reais interesses populares.

A problematização: uma concepção libertadora de educação

A concepção freireana problematizadora de educação origina-se do entendimento de que mulheres e homens, como seres da busca permanente em humanizar-se, perceberão, em algum momento, o caráter contraditório de ações educativas dissidentadoras e domesticadoras. Para tanto, o educador nordestino explicita como alternativa um trabalho educativo que os(as) instiguem a problematizar o mundo, tomando-o

como uma temática real e objetiva, a fim de engajá-los na luta pela sua libertação (Freire, 1971/2022, 1976/2022).

Para o mestre dialógico, quando os sujeitos se inserem num processo de problematização de si, lidam, autenticamente, com o real de existir no/com o mundo. Ao se implicarem na dinamicidade da vida cotidiana, lidando com os desafios que se interpõem no tempo presente, mostram-se dispostos a se perceberem como problema; a seu ver, “(...) descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (Freire, 1974/2021, p. 40). Nesta perspectiva, saber-se pouco principia uma busca de saber mais, pois colocam-se como problema, ou melhor, constroem problemas para si. Questionam. Duvidam. E, na curiosidade que a problematização inaugura, tais sujeitos reais levantam respostas, lançam perguntas, transformando a si (subjetividade) e ao mundo (objetividade) nesse processo problematizador de conhecimento (Freire, 1967/2022; Scocuglia, 2013).

O que numa ação real existia como objetividade, porém não era visto em suas coarticulações e complexidades, ou mesmo, nem ao menos era percebido como algo a ser levado em consideração, toma acento e emerge em tom de problema, assume o caráter de desafio para os sujeitos implicados nela. Nesse momento, o que não era percebido, agora objetivado como desafio, é, segundo o educador nordestino, apreendido como objeto de “admiração” dos indivíduos e, assim, assume lugar primordial na ação e no conhecimento destes. Num esforço de relação de problematização, tanto educadores quanto educandos, pensam e atuam conjuntamente. Esta forma autêntica de estar, pensar-se e agir no mundo e com o mundo dá-se, concomitantemente, sem dissociar a teoria e a ação que se infundem quando os problemas são percebidos (Freire, 1974/2021, 1967/2022, 1976/2022).

Numa ação educativa, quanto mais se problematizam, os sujeitos que a constituem, sejam alunos(as), professores(as), psicólogas(os), equipe gestora e técnico-pedagógica, reconhecendo-se como participantes da realidade escolar e com ela, tanto mais eles e elas se perceberão desafiados. Quanto mais desafiados se sentirem, tanto mais se verão implicados em responder ao desafio proposto, porque ao serem desafiados entendem o real do desafio na dinamicidade da ação de capturá-lo, com o intuito de não só respondê-lo, mas também de movê-lo como potência de ação de mudança. O desafio. O problema. Ambos são inseridos numa trama de

correlações que se engendram mutuamente, não sendo possível, numa perspectiva libertadora, investir numa ação educativa centralizada, repartida, petrificada, na qual os sujeitos não possam ser lidos como tais, quer dizer, autenticamente humanos.

É numa estratégia de totalidade que os sujeitos desafiados podem gerar compreensões cada vez mais críticas e inventivas para os problemas colocados, assumindo, deste modo, posições cada vez menos alienadas e reificadas, que os desumanizam. Conforme Freire (1974/2021), é através dela, “(...) que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo de resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso” (p. 98). Nisto, emerge a função do reconhecimento que gera engajamento crítico.

Mesmo quando as condições históricas impossibilitem um agir crítico, urge que o(a) educador(a) humanista, apesar disso, opere ações congruentes com seu projeto libertador. Isto acentua o valor do esperançar freireano, pelo qual anuncia-se que não é necessário esperar a possibilidade de mudança para efetivá-la. Nosso mestre andarilho reconhece que a opção do(a) educador(a) que se alinha a um agir problematizador precisa se identificar, tanto quanto possível, com a dos(as) educandos(as), intuindo a afirmação da humanização de ambos.

Assumindo-se como educador(a) radical, que se compromete com ações de libertação dos sujeitos, tais operados da educação não podem se limitar a “círculos de segurança”, que resultam em aprisionamentos de si e da realidade. Para Freire (1974/2021), um(a) educador(a) será “(...) tão mais radical quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (p.37).

Um agir crítico, porque humanista e libertador, necessita fundar-se num pensar autêntico, respeitando a voz de cada um(a), isto é, sem imposição, sem transferir saber, sem depositar no outro um saber acabado, pronto. A ação de um(a) educador(a) problematizador deve originar-se na crença afirmativa dos sujeitos, de seu poder de ação a favor da transformação e da sua humanização. Isso significa operar práticas educativas e sociais que se insurgem na/com a potência de criação do povo, bem como dos sujeitos que constituem os espaços escolares (Arroyo, 2019; Carvalho, Kohan, & Gallo, 2021; Scocuglia, 2021).

Na perspectiva freireana de educação o saber deve constituir-se como um “processo com”, exercido em diálogo constante. Sendo assim, tal processo

implica a superação da visão de sujeitos abstratos, apartados, soltos e aquém do mundo, tanto quanto resulta da negação deste mundo como uma realidade desligada daqueles sujeitos. Isto não se dá a serviço de projetos de desumanização, congruentes com a opressão, mas, sobretudo, situado criticamente em projetos de libertação, autenticamente humanizadores (Freire, 1971/2022, 1981/2023).

Em diálogo com tal concepção problematizadora de educação, pontuamos que o processo de escolarização já não se configura como algo sobre o qual a(o) psicóloga(o) fala e narra com falsas palavras. Ao contrário, constitui-se em processo de mediação para alcance dos sujeitos locais, a fim de com estes produzir uma ação autêntica de transformação, como uma práxis humanista e libertadora, que resulte num agir coletivo de humanização: “(...) superando o intellectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” (Freire, 1974/2021, p. 105). Em diálogo com tais colocações, ousamos dizer que, exatamente aí, encontra-se a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir a uma psicologia opressora, cuja expressão desamorosa disserta, individualiza, impõe e silencia as vozes populares.

Nesta direção, cabe às(aos) psicólogas(os) escolares e educacionais, desafiando, via problematização da trama escolar, construir relações de colaboração humilde e solidária junto a professoras(es), gestoras(es), equipe técnico-pedagógica e demais profissionais que compõem a escola. Tanto quanto precisam buscar, mesmo em dissimetria de poder, aproximar-se dos(as) alunos(as) para saber com eles(as), num exercício crítico de cooperação mútua. É necessário escutar tais sujeitos que formam a totalidade de uma instituição de ensino, num processo de escuta que descortine, essencialmente, “(...) a dimensão política do ato educativo, isto é, de sujeitos ativos e críticos do/no processo de educar” (Damasceno, Sousa, & Martins, 2023, p. 95).

De um lado, escutá-los desde o lugar que compete à(a) psicóloga(o) escolar, quer dizer, da curiosidade, problematizando relações rígidas, injustas e desiguais no sentido da construção do saber; de outro, pela operação de uma forma própria de escuta, direcionando-se aos sujeitos escolares em interesse, atenção, compromisso; qual seja, antes de qualquer ação prévia, uma escuta amorosamente implicada.

Conhecer para transformar: ação investigativa como ponto de partida

Um trabalho educativo, já ação investigativa, de cunho dialógico, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, assenta-se na coprodução entre sujeitos e realidade concreta, engendrando-se ambos mutuamente. Para o pensamento freireano não é possível apreender homens e mulheres separados da realidade na qual se encontram imersos, pois o processo de investigação de um contexto educacional só pode encontrar implicações transformadoras quando se sustenta, dialeticamente, na busca do pensar e do agir dos sujeitos. Uma *práxis* transformadora, sendo ela feita de ação e reflexão, engendra-se por sujeitos sociais que, sensíveis às problemáticas que confrontam cotidianamente, apreendem-nas como objetos de sua intervenção, superando, deste modo, atos de objetificação de si pela criação do seu agir como sujeitos desta mesma realidade concreta. Neste processo de conscientização, tais sujeitos fazem do ato de pensar a sua realidade e do ato de agir nela produtos de ações críticas (Freire, 1974/2021, 1967/2022, 1976/2022).

Nessa direção, o processo de investigação crítico que Freire propôs no livro *Pedagogia do Oprimido* (1974/2021) já se refere, no seu início mesmo, à educação como prática da liberdade, pois, longe da tomada hierárquica e individual na problematização das questões cotidianas presentes nos contextos populares, o educador da esperança propõe o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pelo qual o pensar dos sujeitos imersos nos territórios deve encontrar-se dialogicamente com o pensar dos investigadores e/ou educadores-educandos. Assim, ambos se tornam sujeitos investigadores dos problemas locais e, juntos, se direcionam com o intuito de atuar criticamente na realidade para transformá-la (Scocuglia, 2013).

De acordo com Freire (1974/2021, 1971/2022), essa inquietação é parte constitutiva do processo de busca do conteúdo programático pelo qual se construirá as propostas de intervenção para com os atores e as atrizes locais, visto que a ação investigativa demarca o início da educação como prática da liberdade, pois sua dialogicidade já anuncia a posição política de quem e do que se vai dialogar. Sendo assim, a ação crítica pela qual a realidade se transforma é dialógica, logo no seu início, pelo ato investigativo que instiga à produção de perguntas acerca do que se vai dialogar com os sujeitos populares. Essa proposta é contrária, bem como supera,

à investigação antidialógica, apreendida como política opressora, em que o silenciamento das vozes locais encontra sentido na reprodução de saberes e práticas que pouco sabem das idiossincrasias da realidade sobre a qual lançam a proposta investigativa.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (Freire, 1974/2021, p. 120).

Em tal proposta investigativa “bancária”, os investigadores investem em si mesmo como detentores das respostas às perguntas que o campo indaga, em cuja dissertação objetifica os sujeitos pela antidiálogicidade que sustenta; isto é, pela antecipação do agir sobre a realidade intui-se saber das reais necessidades para sua transformação, sem ao menos conhecê-la, tampouco compreender as significações dadas pelos(as) atores e atrizes que nela vivem diariamente. Nesta conjuntura, acredita-se apreender autenticamente o pensar dos sujeitos e os modos pelos quais precisam atuar para a transformação da sua realidade.

Na esteira da imposição antidialógica, tais investigadores esquecem de escutar as vozes locais pela sua força histórica e potência de ação. Ao contrário, unificam-nas em um mesmo som de necessidades imediatas, não dos sujeitos populares, mas, sobretudo, deles(as) que detêm a sabedoria acadêmica e científica. Essa política investigativa antidialógica desconhece as tramas interrelacionais que tornam a realidade educacional e escolar um produto histórico-social. Não de objetos passivos e subjugados aos condicionamentos locais, ou mesmo às exigências e prescrições externas, mas feita por/com sujeitos ativos e implicados, os quais, no processo mesmo de investigação de sua realidade, inserem-se criticamente para transformá-la, por meio de sua comunicação em coletivo.

Nessa perspectiva, o ato investigativo crítico-dialógico, com vista à transformação do cotidiano concreto, faz emergir as possibilidades concretas para a mudança ocorrer, as quais não podem ser antecipadas, muito menos determinadas, mas precisam ser criadas pelos sujeitos referidos à realidade materialmente situada. Esse processo de criação constitui-se pelo

diálogo entre os(as) investigadores(as) e as mulheres e os homens da comunidade na qual aqueles propõem suas propostas de ação, visto que se configura num processo de coprodução comunicativa. Embora cada uma das partes antecipe um saber acerca dos problemas e idiossincrasias locais é no encontro dialógico que, ao dizerem cada um(a) a sua palavra, podem transformar a realidade e a comunicação, pois também produzem-se a si mesmo nesse processo de mudança das condições materiais de existência.

Em nosso entendimento, o(a) investigador(a) crítico comprehende, de um lado, tanto pesquisadores(as) e docentes universitários que à escola lançam suas propostas de investigação científica como os(as) que intervêm na realidade escolar, com fins formativos, a exemplo das atividades de extensão. Damos destaque, de outro lado, que também a(o) psicóloga(o) escolar e educacional pode assumir-se, cotidianamente, como investigadora(o) crítica(o). Com isso, queremos especificar o fato de que numa ação verdadeiramente crítica compete a tais sujeitos assumir a investigação crítica da realidade em que atuam, feita com os sujeitos que a forma, como um momento necessário de toda e qualquer proposta de intervenção, seja esta de intenção educativa ou psicológica.

Em continuação, ao pensar o processo de investigação dos temas geradores, durante a elaboração de prática de alfabetização de trabalhadores rurais, nosso educador da esperança demarca como tal processo é inventivo e, sendo crítico, reposiciona os sujeitos na leitura do mundo; não mais parcial, mas pela compreensão de sua totalidade (Freire, 1974/2021). Trata-se de um processo de criação que possibilita aos sujeitos as modificações do contexto real no qual vivem cotidianamente. Tais modificações são lidas como produtos de ações coletivas, pelo intermédio das quais os indivíduos pensando conjuntamente encontram na dimensão coletiva do diálogo investigativo as potências de um trabalho problematizador. Segundo Freire (1974/2021, 1971/2022), as ideias do povo podem se transformar em comunicação, pois o processo criador se articula pela relação de sujeitos que, externalizando as suas ideias, transforma a sua comunicação, quer dizer, modificam o modo como lidam e comunicam saberes a outrem.

Assim colocado, uma proposta de ação investigativa assentada na investigação dos esquemas de pensamento dos grupos populares não se justifica sem

os sujeitos que os formam, em um agir cotidiano. É em diálogo permanente com os grupos populares que um projeto investigativo terá sua efetividade concreta.

O que se pretende com a ação investigativa, como um momento necessário de engajamento crítico da(o) psicóloga(o) com as particularidades cotidianas da instituição escolar, é a busca das compreensões que os sujeitos produzem sobre as problemáticas que emergem nela. Não se trata de investigá-los individualmente, como se em si mesmo encontrassem as justificativas do seu agir no mundo, mas é na referência à realidade mundana e ao coletivo que se pode investigar as produções subjetivas que constituem os sujeitos; e, em especial, isto também cabe às(aos) psicólogas(os) que formam e habitam os estabelecimentos de ensino (Carvalho et al., 2021; Scocuglia, 2013, 2021).

Portanto, assinalamos que uma ação crítico-investigativa para o campo da psicologia que se insere no cotidiano escolar, articulando-se objetivamente como ação investigativa, precisa conhecer a leitura de mundo que se impregna no agir rotineiro dos grupos populares, bem como necessita verificar as motivações objetivo-subjetivas pelas quais os sujeitos e grupos escolares movimentam suas ações locais. Também uma ação crítica necessita ir em busca de quais os níveis de compreensão tais sujeitos lançam mão nestas formas específicas e contextualizadas de ação concreta, indo em busca das suas significações objetivas. Melhor perguntando: o que estes sujeitos perguntam? Como perguntam? Esse processo de busca já se constitui como emersão no ambiente escolar para conhecê-lo e conhecer as tramas interrelacionais e as redes de poder que o demarcam pela sua particularidade territorial.

Nesta direção, para o investigador dialógico, assim como para a(o) profissional de psicologia que deseja assumir este lugar no processo de investigação como momento de sua ação social e educativa, a preocupação da busca não se encontra nos sujeitos como objetos de sua ação investigativa, mas, contrariamente, nestes, apreendidos em relação como sujeitos. Esta opção teórico-epistemológica, implícante da ação investigativa, justifica a dialogicidade da educação como prática da liberdade, tanto quanto articula-se à efetividade de ações críticas que dela não se contradizem. Isso denota que a investigação tem sentido quando consegue inserir criticamente os sujeitos na realidade em que vivem e pela qual produzem

coletivamente seu saber-fazer, tendo o propósito de, através deste processo investigativo, atuarem nela para transformá-la (Freire, 1976/2022, 1981/2023).

Assinalamos, em concordância, que na construção de encontros dialógicos permanentes com os sujeitos escolares também a(o) psicóloga(o) necessita inserir-se criticamente na comunidade local. Embora assumindo função diferente dos(as) que aí habitam, a(o) profissional de psicologia que atua referida(o) à realidade educativa e escolar precisa caminhar na coprodução de relações de igualdade coletiva (Kohan, 2019a, 2019b), ou seja, tendo o intuito de construção conjunta e balizada pela confluência de vozes em propostas de investigação e intervenção para (e com) as instituições públicas de ensino.

Inserção crítica: superando a imersão “situacional” pela ação investigativa

Partindo do que foi desenvolvido anteriormente, seguimos explicitando que a investigação tem sentido quando consegue inserir criticamente os sujeitos na realidade na qual vivem e pela qual produzem coletivamente seu saber-fazer. Para que, através deste, atuem nela para transformá-la, ou seja, “(...) os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (Freire, 1974/2021, p. 118, grifo do autor).

Isto posto, pela ação investigativa, homens e mulheres podem refletir sobre sua própria “situacionalidade”, a qual comprehende, nas palavras de Freire (1974/2021), condições temporais e espaciais que lhes marcam dialeticamente, ou seja, a reflexão sobre a “situacionalidade” é o processo mesmo de pensar sobre a condição de existir dos sujeitos. Esses indivíduos que se constituem pelo processo de “estar” em situação, o qual precisa ser superado para que, realmente, consigam ser e tanto mais serão quando engajem-se na sua situacionalidade para, assim, apreendendo-a como “objetivo-problemática”, possam emergir e, num processo crítico e dialético de desvelamento da realidade, consigam desenvolver as condições criativas para sua inserção crítica nesta realidade já problematizada.

A ação investigativa sendo dialógica se faz também problemática, pois conhecer o pensar e o agir do povo é também buscar como refletem sobre a situação em que estão pela problematização que lançam ao contexto em que vivem, pelo modo como formulam

problemas referente à situação. Em concomitância, se estão produzindo perguntas, indagando-a e, assim, indagam-se, constituem-se e acabam se transformando, por meio da transformação da sua realidade (Freire & Faundez, 1985/2011). Tal problematização se dá através da superação do estar em situação, isto é, em sua própria “situacionalidade”; comprehendem-na e se comprehendem na dinamicidade do processo de busca de ser porque estão sendo.

Dessa maneira, a inserção, como outro momento de um processo crítico engajado, reposiciona os sujeitos na realidade na qual se encontravam anteriormente, imersos pela tomada da situação como problemática, como objetivo de sua reflexão, do seu pensar, do seu agir, sendo esta emersão situacional um período latente para que, a partir dela, os sujeitos se insiram criticamente na realidade. Esta inserção crítica já demonstra a consciência histórica dos sujeitos, os quais já não capturam a realidade em que se encontravam imersos como determinista, cuja mudança não era possível, tampouco sua problematização. Para o educador nordestino, a inserção refere-se ao processo de conscientização, ao passo que a emersão comprehende a tomada de consciência, esta última apreendida com menor aprofundamento crítico sobre a realidade que aquela. Defende, assim, a investigação como ação educativa e esta, autenticamente, como “investigação do pensar” (Freire, 1974/2021).

Ao inserirem-se criticamente nos contextos educativo-escolares, professores(as), alunos(os), equipe de gestão e funcionários técnicos conseguem desenvolver novos níveis de percepção sobre si, pois, num processo crítico e dialético de mudança em relação à leitura da realidade educacional, tais sujeitos transformam-se no momento que modificam as condições concretas dessa realidade pela ação mesma de estar criticamente inseridos. A reflexão teórica sobre a viabilidade histórica e institucional de situar a prática psicológica na escola como um agir crítico-investigativo, sustentada pelo engajamento crítico, reposiciona não só o lugar que ocupam os atores e atrizes na ação educativa – aqui também incluso os profissionais psi – mas, especialmente, coloca-lhes novas questões e novos lugares que se revelam como resultados do seu agir referidos à realidade.

Por fim, para fazer a crítica como ação de libertação na escola, autenticamente humanizadora, cabe às(aos) psicólogas(os) escolares engajarem-se na coprodução de espaços investigativos que se façam, ao

mesmo tempo, espaços promotores de diálogo, porque “(...) a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com ela sobre a sua ação” (Freire, 1974/2021, p.55). Tais espaços investigativos, de caráter crítico-dialógico, podem libertar os sujeitos pelo desvelamento da realidade objetiva, pois, segundo Freire (1974/2021), “não haveria ação humana se o homem [e a mulher] não fosse um ‘projeto’, um além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (p. 55). Assim pontuado, quanto mais uma ação investigativa, operada pela(o) profissional de psicologia, possibilitar aos sujeitos que vivem cotidianamente o chão contraditório das escolas públicas das diversas e múltiplas regiões brasileiras o desvelamento desta realidade que os desafia, tanto mais, criticamente, eles e elas juntos podem se inserir nela para transformá-la.

Considerações finais

Este artigo, numa proposta de texto ensaístico, teve como objetivo conhecer a concepção crítica freireana de educação, recuperando elementos prático-teóricos dela que pudesse nos ajudar a situar criticamente a prática da(o) profissional de psicologia na materialidade humana e social das diversas instituições escolares. Com o intuito de descortinar uma(s) resposta(s) a tal propósito, num exercício de autocritica, questionamos de que modo podemos conduzir o pensamento crítico no interior da psicologia que se lança à escola pública, a fim de que através dele as(os) psicólogas(os) engajem-se autenticamente na/com a realidade concreta como instrumento ético e técnico de libertação dos sujeitos da educação de condições de opressão e desrespeito da sua dignidade como pessoa.

Assim posto, como resposta, ou mesmo horizonte teórico, “a pé descalço”, situamos com Freire que uma ação crítica das(os) psicólogas(os) escolares precisa inserir-se na luta pela transformação social e educacional, bem como necessita construir-se como prática política alinhada à realidade cotidiana da escola pública brasileira. Portanto, alinharmo-nos aos pressupostos de uma pedagogia do oprimido nos ajuda na proposição de uma ação crítica que esteja compromissada politicamente com a emancipação humana na sociedade brasileira atual, a qual precisa fundar-se na potência de ação dos grupos populares. Tal proposição pode viabilizar-se pela superação de modelos institucionais cristalizados e silenciadores das vozes locais, assim

como pelo rompimento com projetos pedagógicos que distanciam educadores de educandos e psicólogas(os) da comunidade escolar.

Na discussão proposta, concebemos que uma práxis crítica da libertação reivindica ao(à) profissional de psicologia, que atua no cotidiano escolar, a operação de uma ação educativa que tenha como ponto de partida o entendimento de que a compreensão de mundo dos sujeitos escolares refere-se, diretamente, à materialidade concreta do seu existir cotidiano, a qual constitui-se, histórica e socialmente, por meio de ações coletivas e práticas discursivas que dão sentido e significado a vida cotidiana das instituições escolares. Para tanto, urge que a ação crítica da psicologia na escola seja conduzida pela problematização da realidade escolar, pela investigação das particularidades locais e que se insira criticamente em diálogo com os indivíduos e grupos escolares, buscando em ambos as forças transformadoras de sua práxis crítica.

Assinalamos, por fim, que, por constituir-se como uma primeira proposta de aproximação das ideias freireanas com o campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica, o presente estudo não conseguiu contemplar a recepção das proposições freireanas pelas(os) psicólogas(os) que atuam diretamente no cotidiano escolar, desvelando, com isso, por exemplo, potencialidades de um fazer rotineiro em articulação ao pensamento crítico freireano. Esse distanciamento do real vivido, de certo modo, aparece como limitação desta investigação. Destarte, sugerimos a elaboração de pesquisas que aprofundem o pensamento educacional e filosófico freireano como um referencial teórico necessário para o desenvolvimento da perspectiva crítica neste campo do saber psicológico, seja no âmbito da práxis cotidiana, seja nos cursos de formação de psicólogas(os) escolares; um exemplo disto seria verificar a posição dos(as) docentes a respeito da inserção de Paulo Freire como um teórico nas disciplinas da interface psicologia e educação ou, mesmo, psicologia escolar/educacional.

Referências

- Arroyo, M. G. (2019). Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? *Educação em Revista*, 35, pp.1-20. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631>

- Carvalho, A. F. D., Kohan, W. O., & Gallo, S. (2021). Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. *Pro-Posições*, 32(spe), pp.1-21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0076>
- Damasceno, R. S., Sousa, M. A., & Martins, A. C. B. L. (2023). A escuta inventiva de professores na pandemia: quem é esse sujeito que educa? *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 20(46), 93-105. <https://doi.org/10.5007/1807-0221.2023.e87415>
- Fiori, E. M. (2021). Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In Freire, P. *Pedagogia do Oprimido* (Vol. 80, pp. 11-30). Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do Oprimido* (80a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1974).
- Freire, P. (2022a). *Educação como prática da liberdade* (54a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1967).
- Freire, P. (2022b) *Extensão ou Comunicação?* (25a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1971).
- Freire, P. (2022c). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (19a ed.). Rio de Janeiro, Paz e Terra. (Obra original publicada em 1976).
- Freire, P. (2023). *Educação e Mudança* (49a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1981).
- Freire, P.; Faundez, A (2011). *Por uma pedagogia da pergunta* (10a ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1985).
- Kohan, W. O. (2019a). Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945201600>
- Kohan, W. O. (2019b). *Paulo Freire, mais do que nunca*. Belo Horizonte: Vestígio
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica (Vol. 1, pp.13-78). In Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. *Psicologia Política*, 12(23), 13-26. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002
- Nascimento, L. C. P. (2021). *Transfeminismo*. São Paulo: Editora Jandaíra.
- Patto, M.H.S. (2022a). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. (5a ed.). São Paulo: IPUSP. (Trabalho original publicado em 1990).
- Patto, M. H. S. (2022b). *Mutações do cativeiro: escritos de psicologia e política* (2a ed.). São Paulo: IPUSP. (Trabalho original publicado em 2000).
- Scocuglia, A. C. (2013). *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii.
- Scocuglia, A. C. (2021). *Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro*. Campina Grande: Editora da UFPB.
- Souza, M. P. R. (2018). A perspectiva crítica em Psicologia Escolar e possíveis aproximações com a Psicologia Histórico-Cultural. In Beatón, G. A., Souza, M. P. R., Barroco, S. M. S., & Brasileiro, T. S. (Eds.). *Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp. 19-35). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM.

Recebido em 09/05/2024
Aceito em 15/02/2025



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

“BONDE DAS DEBOCHADAS”: A IMPORTÂNCIA DA REPRESENTATIVIDADE NEGRA A PARTIR DA DIALÉTICA SINGULAR-PARTICULAR-UNIVERSAL

Luciana Ferreira Silva¹; <https://orcid.org/0009-0007-4663-7241>

Cinara Brito de Oliveira²; <https://orcid.org/0009-0004-9397-4302>

Lauane de Sousa Cruz³; <https://orcid.org/0009-0001-7340-7210>

Resumo

O presente trabalho visa analisar a representatividade negra como fenômeno fundamental no processo de construção de identidade, partindo de uma postura epistemológica que busca enfrentar ao mesmo tempo a dimensão colonial intrínseca ao processo de construção do conhecimento e as cisões históricas no campo da psicologia, que colocam em oposição o indivíduo e a sociedade, e o individual e o coletivo. Utiliza-se como ferramenta metodológica a escrevivência e como método de análise a dialética singular-particular-universal. A representatividade demonstrou-se como uma importante mediação nas vivências coletivas, potencializando o processo de formação/transformação da unidade indivíduo/sociedade.

Palavras-chave: Representatividade negra; Escrevivência; Psicologia e relações étnico-raciais; Negritude.

*“Bonde das Debochadas”: the importance of black representation
from the singular-particular-universal dialectic*

Abstract

The present work aims to analyze black representativity as a fundamental phenomenon in the process of identity construction, starting from an epistemological stance that seeks to confront at the same time the colonial dimension, intrinsic to the process of knowledge construction and the historical divisions in the field of psychology, which place the individual and society, and the individual and the collective, in opposition, using writing as a methodological tool and as a method of analysis the singular-particular-universal dialectic. Representativity proved to be an important mediation in collective experiences, enhancing the process of formation/ transformation of the individual/society unit.

Keywords: Black representativity; Writing; Psychology and ethnic-racial relations; Blackness.

*“Bonde das Debochadas”: la importancia de la representación
negra desde la dialéctica singular-particular-universal*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la representación negra como un fenómeno fundamental en el proceso de construcción de la identidad, a partir de una postura epistemológica que busca confrontar al mismo tiempo la dimensión colonial intrínseca al proceso de construcción del conocimiento y las divisiones históricas en el campo de la psicología, que colocan en oposición al individuo y la sociedad, y al individuo y lo colectivo, utilizando la escritura como herramienta metodológica y como método de análisis la dialéctica singular-particular-universal. La representatividad demostró ser una mediación importante en las experiencias colectivas, potenciando el proceso de formación/transformación de la unidad individuo/sociedad.

Palabras clave: Representación negra; Escritura; Psicología y relaciones étnico-raciales; Negrura.

1 Universidade Nove de Julho – UniNove – São Paulo – SP – Brasil; luferreirapso@gmail.com

2 Universidade Santo Amaro – UNISA - São Paulo – SP – Brasil; cibrito.psi@gmail.com

3 Universidade Nove de Julho – UniNove – São Paulo – SP – Brasil; lauanedesousa6@gmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a representatividade negra como fenômeno fundamental no processo de constituição de identidade. Parte dos pressupostos da Psicologia Social Crítica brasileira, que visa interpretar o mundo com a intenção de fomentar práticas que contribuam para o enfrentamento das situações de subalternização e violências; para tanto, utiliza como método de análise a dialética singular-particular-universal (Pasqualini; Martins, 2015), que mostra a unidade indivíduo/sociedade, postulado pelo método materialista histórico-dialético; utiliza a escrevivência (Evaristo, 2017; 2018), que aglutina experiências coletivas de gênero e de raça, como ferramenta metodológica. Por se apoiar em vivências concretas, esta ferramenta fornecerá a base material para a aplicação do método.

As escrevivências apresentadas narram as histórias das próprias autoras, mas que representam as histórias de tantas outras mulheres negras, e serão apresentadas em primeira pessoa e estarão destacadas em itálico.

A ideia de construir esse texto surge após uma das autoras, Luciana, compartilhar com as demais uma experiência vivenciada em sua prática como professora orientadora de estágio, em um Serviço de Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes (SAICA), com uma menina negra de 8 anos, acolhida nesse serviço, que aqui será chamada de Júlia.

Ao iniciar com uma turma nova, no primeiro dia a professora acompanha as estagiárias até a instituição para apresentar e mediar o primeiro contato entre as estagiárias e as crianças e adolescentes, um momento extremamente importante na construção de vínculos que se darão no decorrer do processo. Vale informar que, além de professora orientadora de estágio, Luciana também atua nesse serviço como supervisora institucional; então, ela e Júlia já se conheciam.

Naquele dia, enquanto eu aguardava a chegada de todas as estagiárias, Júlia ficou o tempo ao meu lado, interagindo e trocando afetivamente; porém, como eu precisava organizar a visita, pedi para que ela procurasse interagir com as estagiárias que já estavam no local. Alguns minutos depois, Júlia volta para apresentar as integrantes do que ela chamou de "Bonde das Debochadas". Ela estava de mãos dadas com as duas únicas estagiárias negras que compunham o grupo e, imediatamente, me deu a mão, demonstrando que eu também integrava o "bonde"; ela, então, passou a liderar

um rolezinho deste bonde pela casa. Júlia tinha um universo de aproximadamente 25 estagiárias para se vincular, mas sua escolha diz bastante sobre a importância da representatividade para uma criança negra.

Esta cena atravessou diferentes vivências compartilhadas cotidianamente pelas autoras. Cinara e Luciana atuam como professoras e orientadoras de estágio em Psicologia, em diferentes Universidades, mas possuem um vínculo de amizade que se iniciou anteriormente à atuação docente, no início da carreira como psicólogas, quando atuaram juntas na rede socioassistencial do município de São Paulo, atendendo adolescentes e seus familiares em situação de vulnerabilidade. Nenhuma das duas tiveram professoras negras ao longo da formação acadêmica, que inclui a graduação, cursos de especialização, mestrado e doutorado, e frequentemente compartilham que ouvem de alunas negras o quanto é importante quando as encontram em salas de aulas, pois apesar das políticas afirmativas terem favorecido o ingresso de estudantes negros no ensino superior, as alunas continuam não se vendo representadas no corpo docente.

Neste trabalho foi adotado o conceito de representatividade elaborado por José Sánchez (2017, apud Dess, 2022) como o conjunto de características que sejam comuns a um determinado grupo, em que a representação mental ou a imagem que o sujeito tem sobre si coincide com aquilo que ele identifica no outro. Ou seja, é quando uma pessoa consegue identificar na outra as características que ele imagina possuir, conforme afirma Dess (2022, p. 7):

Nesse entendimento, eu me imagino, represento-me mentalmente, e minhas principais características nessa representação são encontradas, coincidentemente, em um outro indivíduo. Esse indivíduo se torna, dessa maneira, representativo da minha pessoa.

Essa concepção de representatividade se assemelha ao que Ciampa (2004) considera como ponto de partida para a constituição da identidade para a Psicologia Social: “[...] nosso ponto de partida poderá ser a própria representação, considerando-a também como processo de produção, de tal forma que a identidade passe a ser entendida como o próprio processo de identificação” (Ciampa, 2004, p. 65).

A categoria identidade possibilita compreender que a forma com que o sujeito se constitui influencia tanto a sua autoestima quanto sua forma de existir no mundo (Ferreira, Pinto, 2014). É importante entender

que as relações entre os seres humanos são relações de poder e, na perspectiva das relações raciais, pode-se observar uma efetiva desigualdade entre a população negra e a população branca. Quando se pensa no processo de construção da identidade da pessoa negra, deve-se considerar o processo de desqualificação a que essa população foi submetida. O negro conviveu e ainda convive com uma ideologia de que o branco é o ideal a ser alcançado.

Por isso é necessário e imprescindível que outras referências se apresentem no processo de construção dessa identidade, representações com as quais as pessoas negras verdadeiramente se identifiquem, não mais em um lugar estigmatizante e de desqualificação.

Júlia, Luciana, Lauane e Cinara, cada uma possui uma vivência única, mas compartilham de uma história coletiva, que não se reduz à principal característica física que as identifica – a pele negra – mas a todo o processo histórico que colocou pessoas negras em um lugar de subalternidade, impedindo-as de ocupar determinados espaços na sociedade. Para compreender como um fenômeno geral se expressa de forma específica em cada uma delas e na forma como as suas identidades foram constituídas, será utilizada a dialética singular-particular-universal.

Aqui comprehende-se o universal como a dimensão social mais ampla, resultante da ação humana ao longo da história e está em oposição à dimensão singular, que se refere a um sujeito, um ser social; ambos estão em uma relação dialética constante. O universal é constituído pelo conjunto de singularidades ao mesmo tempo em que a universalidade se expressa em cada sujeito singular de uma maneira única. A dimensão particular é o contexto social em que ele está inserido e medeia a relação entre o singular e o universal, ou entre o indivíduo e a sociedade (Pasqualini; Martins, 2015).

Cada uma das mulheres aqui nomeadas é uma pessoa única e irreplicável – singularidade; mas que vivem em uma sociedade racista – universalidade. A singularidade contém partes da universalidade, ainda que essa singularidade seja irreplicável devido à mediação da particularidade, composta pelos demais aspectos sociais e históricos que constituem cada uma das vivências, como idade, nível de ensino, processo de institucionalização, território de origem, atividades sociais que desenvolvem, dentre outros. É nessa condição que o processo de identificação /desidentificação irá ocorrer.

A universalidade, ao se singularizar em um indivíduo, assume características irreplicáveis; ambos possuem uma conexão inseparável, que ao mesmo tempo em que se contrapõem, um é parte constituinte do outro, sendo a particularidade o processo mediador que trará características sociais e históricas para o fenômeno, permitindo o seu processo de formação/transformação. (Pasqualini; Martins, 2015)

Vale ressaltar que a singularidade contém toda a dimensão subjetiva do sujeito, o que inclui a sua identidade.

A escrevivência como ferramenta metodológica

O termo escrevivência começou a ser trabalhado por Conceição Evaristo desde sua dissertação de mestrado, a partir de um jogo de palavras: escrever, viver, se ver, escrever vivendo, escrever se vendo (Evaristo, 2018). Sua intenção não era criar um conceito, mas de utilizar uma palavra que demarcasse que a sua escrita se dava a partir da sua vivência e, mesmo retratando histórias ficcionais em sua literatura, eram histórias que representavam vivências coletivas, com as quais tanto ela quanto outras mulheres negras poderiam se identificar (Evaristo, 2017).

Contudo, nos últimos anos, o que era um método literário passou a ser utilizado como ferramenta metodológica, tendo o seu significado ampliado no meio acadêmico (Soares; Machado, 2017), se apresentando como instrumento útil no percurso da descolonização do conhecimento, mantendo-se fiel ao objetivo de Evaristo que busca desconstruir a imagem da mulher negra existente desde a escravidão e que perdura até os dias atuais:

[...] a imagem na qual essa palavra está fundamentada traz um processo histórico, ela nasce propositalmente querendo borrar a imagem das africanas escravizadas e suas descendentes que tinham de contar história para os da casa grande. Eu poderia pensar numa autoria negra que borra essa imagem, porque essas mulheres tinham de contar história justamente para adormecer os nenés da casa grande, elas nunca podiam contar sua própria história. (Evaristo, 2017)

Evaristo começa escrever por ser uma mulher negra, criando histórias de mulheres negras, inspirada em suas vivências pessoais e na vivência de outras pessoas negras. Essa é uma ação política, que parte do seu

fazer artístico e que visa transformar a realidade, pois uma pessoa negra poder contar a sua própria história já é ocupar um lugar diferente daqueles que constam no pensamento social brasileiro; é poder ocupar um lugar de representatividade, de poder ser vista por pessoas que se identificam com ela e demonstrar que elas também podem ocupar aquele ou qualquer outro espaço. Ou seja, a escrevivência possibilita que pessoas em condição de subalternidade possam ser autoras das histórias reais de suas vidas.

Sendo assim, escrevivência não é só um termo ou um conceito estático, é uma ferramenta, é método de compreensão e de transformação da realidade, que extrapolou o campo da arte; é método de pesquisa, de produção de conhecimento, mas não do conhecimento colonial. É um método que atua em uma dimensão ética, estética e política (Soares; Machado, 2017).

Esse é um movimento de fundamental importância, visto que a história que foi contada sobre a população negra no Brasil é carregada de uma série de aspectos que impactam de maneira negativa a construção da identidade desse grupo.

Nos meios de comunicação de massa, a ausência do negro ou sua imagem inferiorizada e estigmatizada são consequências da exclusão social gerada pelo preconceito racial que assola as populações negras do país. O que vemos na mídia é um negro estereotipado, o morador da favela, aquele que gosta de samba, o criminoso, o porteiro, o motorista e a empregada doméstica. O grande problema é que essas imagens estereotipadas dos negros produzida nos grandes meios de comunicação influenciam a compreensão que os brancos e a própria comunidade negra têm de si (Barreto, Ceccarelli e Lobo, 2017).

Um outro fato que reforça essa sub-representação pode ser visto por meio de brinquedos. De acordo com a ONG Avante, em 2022, apenas 6% dos bonecos e bonecas vendidas em lojas no Brasil são negros. Esses brinquedos são construídos a partir de um padrão, bonecas brancas, loiras, de olhos claros e cabelos lisos. Dessa forma, a segregação racial é internalizada nas crianças desde muito cedo.

A supremacia branca, presente nas prateleiras das lojas e muitas vezes também na esfera escolar, identifica uma hegemonia utilizada para inculcar conceitos, valores e símbolos, tendo como objetivo a manutenção do status quo. (Caneiro, Russo, 2020, p. 108)

Dessa forma, a falta de representatividade pode se tornar um problema, à medida que o processo de autoidentificação é imprescindível para a criança. Enquanto a criança branca, em função da representatividade constrói sentimentos de autoestima e autoconfiança, na criança negra o que se estabelece é um sentimento de baixa autoestima e vergonha de ser negro.

A representatividade e o impacto na singularidade.

Para entender e discorrer sobre a representatividade negra é necessário compreender como foi construída a imagem do negro ao longo da história. Imagem esta fundamental para a constituição do processo identitário, que aqui será discutido a partir de diferentes perspectivas, mas utilizando-se de autores que debatem especificamente a constituição da identidade racial.

Com a colonização e a concomitante construção do sistema racista, ao negro foi negada a condição de indivíduo; ele era considerado uma “peça”, uma “mercadoria”. Os escravos eram considerados juridicamente como “coisas” e, por isso, podiam ser vendidos, trocados, doados. Eles eram propriedades dos senhores e seu processo de coisificação tinha como objetivo desumanizá-los. O corpo do escravo pertencia ao senhor.

Em função desse passado histórico, marcado pela desumanização que, como consequência, constitui um obstáculo à construção da individualidade social, o negro tem o seu processo de tornar-se indivíduo comprometido. Embora haja um processo efetivo em o negro buscar constituir-se como tal, tal processo é conturbado e esbarra em inúmeras dificuldades. (Nogueira, 2021, p. 55)

Esse processo de desumanização bloqueia o processo de constituição do indivíduo como sujeito da história, visto que bloqueia a possibilidade de identificação com os outros nas relações sociais. Resta para os negros identificar-se com outros negros, o que significa se identificar não como indivíduos sociais, mas como “mercadorias” que pertencem àqueles que eram realmente os indivíduos na sociedade. O negro carrega na própria aparência a marca da inferioridade social. Ao corpo negro é atribuído o significado daquilo

que é inaceitável, indesejável, por contraste com o corpo branco, parâmetro de autorrepresentação da humanidade.

Disseram que nossos corpos negros são feios, introjetamos e aceitamos; que nossa pele preta é feia e fabricaram produtos químicos para clarear nossa pele, aceitamos e começamos a comprar esses produtos; disseram que o cabelo crespo é feio e fabricaram produtos para alisar o cabelo, o que aceitamos também; disseram que não somos inteligentes e criativos; não temos história e identidade. Aceitamos e começamos a produzir outras subjetividades sobre nossas vidas, partindo das imagens de outros sobre nossos corpos. (Munanga, 2021, p. 26)

Portanto, o processo de luta pela libertação do negro não se tratou, nem se trata apenas de uma libertação concreta da condição de escravizado, da convicção de objeto e de mercadoria, mas perpassa também por uma libertação que é simbólica e que diz respeito a um processo de desconstrução de imagens negativas atribuídas a eles pela ideologia racista que compõe a universalidade. É através do processo de surgimento de novas imagens que o negro se liberta tanto da alienação, quanto da negação da sua condição de indivíduo. Aqui, entende-se que a representação de pessoas negras em lugares que historicamente lhe foram negados é o caminho para a construção de novas imagens, de novos sentidos e significados do que é ser negro.

Conforme Munanga (2020), a recuperação da identidade negra começa inicialmente pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude e, posteriormente, pelos atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade.

Mas obviamente esse não é um processo simples; afinal existem no inconsciente marcas mnêmicas (Nogueira, 2021), as marcas na memória e na infância de negros e brancos que vivem o racismo, no caso do negro como aqueles que sofrem e no caso dos brancos como aqueles que gozam o estranho da cor.

Conforme Cavalleiro (2006), o convívio com o racismo e a discriminação racial cotidianamente consolidam danos, muitas vezes irreparáveis, para as crianças negras, como, por exemplo:

- Auto Rejeição, rejeição ao seu outro igual, rejeição por parte do grupo;
- Desenvolvimento de baixa autoestima e ausência de reconhecimento de capacidade pessoal;

- Timidez, apatia, pouca ou nenhuma participação em sala de aula;
- Reconhecimento negativo de seu pertencimento étnico;
- Agressividade aparentemente sem motivo; submissão (docilidade) excessiva;
- Abandono/exclusão escolar;
- Dificuldade de aprendizagem.

A autoestima é um processo demasiadamente delicado para a pessoa negra; é algo que além de demorar a ser construído, é bastante frágil e pode ser rompido a qualquer momento, pois a imagem de protagonismo é na imensa maioria das vezes vinculada à figura do branco, o que traz para a criança negra um sentimento de inferioridade e insegurança.

Para Gomes (2012), os processos identitários se constroem de maneira gradativa desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo – a família – até outras relações que o sujeito estabelece. Por isso, é importante que a criança tenha papéis positivos, dentro da família, assim como fora dela.

Não podemos deixar de mencionar a importância da escola também na construção dessas representações positivas. Assim como a família, colegas e professores atuam como espelhos através dos quais construímos, no decorrer da infância e da adolescência, a maneira como nos vemos. À medida que essa criança recebe um olhar positivo sobre as suas características físicas, intelectuais e emocionais, a imagem que construirão de si próprias permitirá a formação de uma identidade positiva, que possibilitará, conforme citamos anteriormente, a saída do negro da condição de alienação e seu reconhecimento como indivíduo social.

Em 25 de maio de 2023, estreou no cinema o filme *Pequena Sereia*, mas as polêmicas em torno do filme iniciaram muito antes de sua estreia, pois a atriz escolhida para protagonizar Ariel é uma mulher negra. Na época do anúncio, a atriz Halle Bailey passou a sofrer ataques racistas nas redes sociais e mensagens de rejeição por causa da cor da sua pele.

Os ataques à atriz nos possibilitam pensar que é a branquitude que anuncia quem são os corpos que podem ser representados em determinadas posições (Tavares, 2021).

Ainda segundo a autora, um corpo não é apenas um corpo, mas tudo aquilo que aquele corpo pode representar, e o corpo de Halle Bailey é um corpo de representatividade e, em consequência disso, um território de potência.

A representatividade negra nas telas, posicionada como protagonista, me inspira a pensar em como os corpos negros podem ser colocados em evidência tanto nas telas, como na vida. Pensar este corpo negro da princesa sereia e o seu reino no fundo do mar pela perspectiva da negritude parecem acenar para deslocamentos da lógica colonial dos contos de fada. Mas, também, nos dão pistas de possíveis relações com as modificações de representações presentes na cultura. (Tavares, 2021, p. 312)

A escolha de uma atriz negra para protagonizar o filme nos ajuda a romper com a lógica de que o branco é o belo, o bom, o saudável, e é, para muitas meninas negras, o passaporte para a construção da autoestima a partir de um lugar diferente da estigmatização ou da sub-representação.

A manifestação de imagens estigmatizadas e estereotipadas leva a criança negra a inibir suas potencialidades, restringe as suas aspirações e bloqueia o desenvolvimento da sua identidade racial (Rosemberg, 2012).

Toda essa polêmica em torno da escolha da atriz mostra que estar em um lugar de representatividade significa também que a pessoa ganhou o reconhecimento da coletividade que, de maneira geral, chega tardivamente para pessoas negras, como foi o caso de Conceição Evaristo que, apesar de hoje celebrar o reconhecimento internacional que a sua literatura atingiu, se questiona: se ela fosse uma mulher branca teria demorado tanto tempo para acontecer? (Evaristo, 2018).

A construção de papéis positivos na família, na escola, uma atriz negra protagonizando uma princesa, são exemplos de fatores que compõem a particularidade que irá mediar a relação da criança com a sociedade; assim, a experiência da criança com a negritude não será reduzida à concepção predominante na sociedade. Como podemos observar na história de Júlia, mesmo inserida em uma universalidade que coloca pessoas negras em um lugar de subalternidade e de negatividade, atravessada por uma particularidade em parte desfavorável para o desenvolvimento de uma identidade racial positiva, não só pelo contexto histórico que ainda hoje determina lugares sociais para pessoas negras, mas pela sua condição de acolhimento institucional, ela resiste, cria um “Bonde”, o “Bonde das debochadas”, que no seu próprio nome já carrega uma recusa ao processo de branqueamento, uma recusa à adequação do negro a uma sociedade branca,

que só foi possível porque, dentre outras experiências que desconhecemos, ela pôde se ver representada na professora e nas estagiárias de Psicologia que cruzaram o seu caminho. Júlia, uma menina preta, se alia a outras três mulheres pretas e, em vez de “se render” ao racismo, debocham e zombam dele.

Conforme afirma hooks (2019), parte da experiência coletiva das mulheres negras consiste na luta para sobreviver na diáspora. Para tanto, é necessário aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas e prioritariamente, amar quem somos.

Amar quem somos e nos unir, pois um dos lemas do feminismo negro é expresso pelo sentimento: “uma sobe e puxa a outra” (Costa, 2018).

Mulheres negras, particularmente aquelas que escolheram ser sujeitas radicais, podem se mover em direção à transformação social que irá abranger a diversidade de nossas experiências e necessidades. Transmitindo coletivamente nossos conhecimentos, nossos recursos, nossas habilidades e nossa sabedoria de uma para a outra, criamos um local onde a subjetividade negra radical pode ser nutrida e sustentada. (hooks, 2019, p. 108)

E, conforme já mencionado, o bonde das debochadas não afetou só a Júlia, afetou todas as mulheres negras que vivenciaram tal experiência com ela, ressoando em outras que foram afetadas por ouvir a história, conforme é possível observar nas histórias das autoras deste texto, no contexto que as une, a academia.

O Brasil é o segundo maior país em população negra do mundo, ficando atrás somente da Nigéria (Serrano; Waldman, 2008). Segundo dados do IBGE (2022), pretos e pardos representam 55,9% da população brasileira; porém, essa população ainda é sub-representada em espaços de poder, e o meio acadêmico não escapa disso. O número de professores negros no ensino superior apresenta um crescimento significativo nos últimos anos, chegando a somar cerca de 24% do total de professores em 2022, contra aproximadamente 11% em 2010, segundo o Senso da Educação Superior (Brasil, 2022), mas esse número não se divide de modo igualitário nas Instituições de Ensino Superior (IES) e nos cursos, conforme é possível observar no relato da Cinara:

Em 7 anos de experiência docente e passando por duas universidades diferentes, somente em uma delas eu tive um colega de trabalho negro, dando aula no mesmo curso

— Psicologia, por um certo período, aproximadamente metade do tempo em que atuo como professora; nós dois somávamos apenas 7% do corpo docente do curso. Vale dizer que atualmente sou a única; logo, essa porcentagem cai pela metade. Nas duas universidades acabei me tornando referência para os estudos sobre raça e outros marcadores sociais da diferença, e ouço constantemente as alunas relatarem o quanto importante é encontrar uma professora com quem se identificam e, em outros momentos, quando encontro alunas concluintes, que os autores e autoras negras que insiro na bibliografia, ou cito em aula, elas nunca mais ouviram falar ao longo do curso. Nessas instituições, as discussões sobre raça não apareciam no curso, mesmo com a recomendação do Conselho Federal de Psicologia (2018), de que sejam inseridas disciplinas nos cursos para tratar de tais assuntos.

Na primeira universidade permaneci por pouco tempo, somente um ano e meio, mas foi possível criar um grupo de estudos sobre raça, gênero e sexualidades que permaneceu mesmo com a minha saída da instituição; nos encontrávamos próximo a uma estação de metrô, em outro município, para seguirmos com as discussões, reflexões e, até mesmo, produções coletivas.

Na segunda universidade passei a ser procurada com muita frequência para orientar trabalhos com essa temática, muito mais do que eu dou conta de orientar, e ainda que, com o passar dos anos, foram chegando outros colegas que também estudam tais temas, pois, ser orientada por alguém que compartilha da mesma vivência, vem se configurando como uma preferência entre as alunas. Certa vez, diante da indisponibilidade de vagas para assumir novas orientações, uma estudante chegou a me perguntar se caso ela esperasse até o próximo semestre, se eu conseguiria orientá-la, mas ela já estava no décimo semestre curso, aguardar até o próximo significava atrasar em um semestre a sua formatura e arcar com os custos de uma dependência; obviamente eu não poderia deixar aquilo acontecer e assumi a sobrecarga de uma orientação a mais do que eu acreditava ser possível com a disponibilidade de tempo que eu tinha naquele momento. Isso de certa forma me deixa feliz, saber que o interesse pelo tema tem aumentado a ponto de eu não dar conta de orientar, que significa que o trabalho que venho desenvolvendo, de inserir a discussão em toda e qualquer disciplina que ministro, está dando resultados. Pois logo que iniciei nessa instituição eram raros os trabalhos que discutiam raça e as apresentações estavam sempre esvaziadas, assim como o primeiro evento acadêmico que organizei para tratar do tema.

Algo que pude perceber é que as estudantes que mais fazem questão de serem orientadas por mim, escolhem um tema que fala diretamente sobre si e, ao mesmo tempo, sobre nós.

Não é só uma escrita acadêmica, é um processo de compreensão de si, das questões que lhes atravessam, é sair do lugar de objeto de estudo e tornar-se autora do estudo e, para isso, é necessário que esse processo seja acompanhado, testemunhado, por uma igual.

A particularidade da representatividade provoca uma transformação do lugar de subalternidade, de alienação do processo de construção do conhecimento para o lugar de autoria, de sujeito da história, cujo movimento do universal, a imposição do racismo, pode ser questionado em seu movimento de singularização. Aqui, a representatividade se deu de duas formas, tanto pelo contato com a professora negra, quanto pelo contato com referências negras na bibliografia das disciplinas.

Sendo assim, percebe-se que a representatividade negra em funções e lugares que historicamente lhes foram negados, constitui particularidades que poderão afetar de maneira positiva diferentes singularidades. O que é evidenciado no relato de Lauane, uma mulher preta e graduada em psicologia, e que foi aluna da Luciana:

Estar em uma universidade, pode ser aversivo em muitos momentos e ter fontes potentes para se manter bem, é fortalecedor. Acreditava que a psicologia não era a profissão “certa” para mim, pelo fato dela ser elitista e ter poucas pessoas parecidas comigo; fui trabalhando essa ideia e buscando estudar a partir de teóricos negros e com pensamento decolonial. No nono semestre, conheci a professora Luciana; ela contou sobre sua trajetória na profissão, a emoção foi intensa, pois vi alguém parecida comigo, exercendo a profissão que planejou exercer.

No mesmo período, tive a oportunidade de fazer parte da turma de estágio que ela supervisionou, em um Serviço de Medida Socioeducativa. Sua presença e falas me emocionaram; ver uma mulher negra, psicóloga e professora, destilando seu conhecimento de modo horizontal e cheia de afeto com os estudantes, foi impactante. Como aponta bell hooks⁴ (2019), só é possível mudanças radicais se transformarmos imagens sobre a negritude e como somos vistos; a

⁴ Pseudônimo de Gloria Jean Watkins que honra a sua ancestralidade, Bell Hooks era o nome da sua bisavó materna, escrito propositalmente em letras minúsculas por acreditar que aquilo que escrevia era mais importante do que quem ela era (Portal Geledés, 2021).

professora conseguiu isso, ela mediou um processo de reconstrução sobre modos positivos sobre a minha própria percepção.

E por meio de conversas com outras pessoas da turma, principalmente os estagiários (em sua maioria pessoas negras), relatamos um sentimento de pertencimento nas aulas; pela primeira vez, muitos se sentiram à vontade para se expressar e isso diz sobre o papel da representatividade da professora. Apesar do pertencimento, outros estudantes comentavam sobre não se sentirem confortáveis para debater os assuntos trazidos e até mesmo comentários desagradáveis sobre a professora Luciana; me vi naquela situação, principalmente por presenciar a postura de uma mulher preta ser questionada com tanta rudeza, interrogei a turma sobre o dito incômodo e sobre o quanto aquilo dizia mais sobre eles mesmos.

Com o vínculo que foi sendo construído, acabou se tornando um espaço de resistência, onde foram encontradas brechas na relação que foram potencializando um espaço acolhedor e afetivo, era ali que alguns estudantes com a professora, pelo espaço que era dado por ela, conseguiram trazer suas visões à tona.

Ver uma pessoa parecida com nós mesmos, nos identificarmos e termos a possibilidade de estreitar o vínculo é um passo significativo para construção de uma autoestima saudável, porque nossa autopercepção é influenciada por pessoas que temos contato, por isso a importância de existir referências que se aproximam de quem somos, para influenciar de modo positivo. A representatividade na vida de pessoas negras tem um fundamento crucial para a construção de uma imagem e percepções positivas de si, principalmente, por meio de vivências com outras pessoas negras.

Lauane, mesmo inserida na graduação, não se via nesse lugar e nem se identificava com a prática na instituição, uma estratégia de resistência que adotou foi o encontro com a literatura negra, mas foi no contato real, com o encontro físico, com outra mulher negra, professora, relatando uma prática com a qual pôde se identificar, que ela rompe com a determinação do racismo com relação aos lugares que ela se sente confortável em ocupar.

Apesar de este ser um relato singular, ele não é único, mas semelhante a inúmeros outros que Luciana e Cinara ouvem cotidianamente em suas práticas docentes. Conforme pode-se observar na fala de Luciana:

E foi dessa forma, nutrida e sustentada que me senti pela Lauane. Na época eu ministrava a disciplina "Violência

na Contemporaneidade" e estava chegando para a segunda aula de racismo quando fui abordada por ela, que me contou sobre comentários que estavam sendo feitos no grupo de whatsapp da turma a respeito da aula da semana anterior. Alunos diziam se sentir desconfortáveis com as minhas falas e mencionaram ainda que não se sentiam à vontade de participar da aula, pois tinham medo de errar.

A fala de Lauane não me surpreendeu, afinal são oito anos discutindo essa temática em sala de aula e convivendo com comentários parecidos com estes. Eu lidava com aquilo o tempo todo, com a tentativa, nem sempre bem-sucedida, de explicar o óbvio. Por muitas vezes me senti exausta, pois nesses momentos sentia que era eu contra o mundo. Então, quando Lauane me trouxe essa situação, o sentimento foi o mesmo.

Foi quando ao final da aula, como de costume, perguntei se mais algum aluno gostaria de dar sua contribuição. Nesse momento Lauane levantou e pediu a palavra, ela expressou toda a sua revolta e indignação com relação aos comentários feitos pelos alunos e os convidou a refletir sobre o quanto os seus incômodos e desconfortos tinham relação com a dificuldade de olhar para os seus próprios privilégios. Esse fato não apenas me afetou naquele momento e em muito outros, da mesma forma que afetou Lauane no decorrer dos nove semestres de graduação.

Naquela fala de Lauane, certamente seus colegas viram muita raiva e revolta, mas o que eles viram dessa forma, para mim se traduziu em amor e acolhimento. Eu nunca havia experienciado esse lugar de cuidado no ambiente acadêmico.

Audre Lorde, em seu texto "Olho no Olho: mulheres negras ódio e raiva" (2019), nos convoca como mulheres negras a rompermos com toda a raiva que nos foi embutida como estratégia de sobrevivência e na maioria das vezes direcionadas também às outras mulheres negras. A autora encoraja mulheres negras a serem gentis e afetuosa umas com as outras. E para isso nos remete à nossa ancestralidade, as mulheres negras que curaram as feridas umas das outras, travaram guerras umas das outras, criaram filhos umas das outras. De acordo com Lorde, essas conexões não se dão de maneira simples e automática. As mulheres negras foi ensinada a arte de destruição, foi apenas isso que lhes foi possibilitado, porém, de acordo com a autora, nossas palavras estão se encontrando novamente.

A atitude de Lauane para comigo foi a concretização desse encontro de palavras, desse lugar de irmandade, acolhimento e apoio mútuo.

O relato de Luciana mostra o quanto, ainda que se vença fisicamente a barreira da determinação dos lugares que podem ser ocupados por pessoas negras,

esse lugar continuará a ser questionado, seja pelo relato de incômodo com os temas discutidos ou pelo direcionamento de posturas, palavras e gestos violentos, mas que em decorrência de ocupar um lugar de representatividade, uma estudante se sentiu encorajada a se posicionar, sendo por ela compreendido como cuidado, como alento. O posicionamento de Lauane era ao mesmo tempo um exercício do cuidado direcionado à Luciana, mas também a todas as pessoas negras que reivindicam, desejam um tratamento respeitoso nos lugares que ocupa.

Considerações finais

Entende-se que as relações que permitiram a construção de uma sociedade racista como experiência universal foi constituída ao longo da história pela ação humana, portanto, também é possível transformá-la pela ação de sujeitos históricos comprometidos com esta tarefa.

Este é um processo complexo que envolve não só conhecer os fatos históricos que estão presentes nesse fenômeno, o que inclui as relações de opressão e, principalmente, as histórias de resistência, de luta e de enfrentamento. Além disso, também é necessário compreender como esse fenômeno afeta a maneira como as pessoas pensam, sentem e agem no mundo.

É por meio da particularidade que a vivência coletiva compartilhada pelas escrevivências pode ser compreendida, escrevivências estas que contêm em si o singular e o universal.

A representatividade aparece nas escrevivências apresentadas como uma mediação importante no processo de formação/transformação das relações raciais, oportunizando ao mesmo tempo a constituição de uma identidade pessoal e de uma autoestima positiva, permitindo o questionamento e a superação do lugar de subalternidade imposto pelo racismo.

Referências

Barreto, R. M., Ceccarelli, P. R., Lobo, W. L. (2017). Negro e a Mídia: novas possibilidades de referências identificatórias nas redes sociais. In: Lemos, F. C. S. *Conversas transversalizantes entre psicologia política social-comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos*. Volume 7. Curitiba: CRV, pp. 709-718.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em 29 dez. 2023.

Cavalleiro, E. (2006). *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto.

Costa, L. B. (2018). *A representação da mulher negra e a explicitação de sua identidade sociocultural no contexto acadêmico do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul*. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social). Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, Cruz Alta.

Dess, C. (2022). Nosta sobre o Conceito de Representatividade. In: Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/21115>. Acesso em: 7 jan. 2024.

Evaristo, C. (2017). Nasci Rodeada de Palavras. [Entrevista concedida a] Soares, Esdras.; Ruiz, Tereza. *Escrevendo o Futuro*. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/revista-digital/artigo/73/entrevista-conceicao-evaristo>. Acesso em: 22 dez. 2023.

Evaristo, C. (2018). Ser escritora não rompe com o imaginário em relação às mulheres negras. [Entrevista concedida a] Ribeiro, Pedro Nogueira; Pitasse, Mariana. *Brasil de Fato*. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2018/07/25/ser-escritora-nao-rompe-com-o-imaginario-em-relacao-as-mulheres-negras>. Acesso em: 22 dez. 2023.

Ferreira, R. F., Pinto, M.C.C. (2014). Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. *Pesquisas e Práticas Psicosociais* – PPP- 9(2), São João del-Rei, julho/dezembro.

Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: Ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set.

Hooks, B. (2019). *Olhares negros: Raça e Representação*. São Paulo: Elefante.

Lorde, A. (2019). Olho no Olho: mulheres negras ódio e raiva. In: Lorde, A. *Irmã outsider*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Munanga, K. (2020). *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Munanga, K. (2021). Prefácio. In: Nogueira, I. B. *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo. Perspectiva.

Nogueira, I. B. (2021). *A cor do inconsciente: significações do corpo negro*. São Paulo. Perspectiva.

Pasqualini, J. C.; Martins, L. M. (2015). Dialética Singular-Particular-Universal: Implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362–371.

Rosemberg, F. (2012). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: Bento, M. A. S (org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade infantil: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT).

Serrano, C; Waldman, M. (2008). *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Soares, L. V.; Machado, P. S. (2017). "Escrevivências" como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v.17, n.39, p.203-219, ago. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 17 fev. 2023.

Tavares, O. P. (2021). *A Potência da Representatividade de uma Ariel Negra: a corporeidade negra como territórios de desconstrução do racismo*. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. 2, p. 293-316.

Recebido em 15/04/2024
Aceito em 18/02/2025



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

LEI 13.935/2019: AÇÕES DOS CONSELHOS DE PSICOLOGIA DA REGIÃO CENTRO-OESTE¹

Leila Kalinny Gomes de Souza²; <https://orcid.org/0000-0002-4962-2535>

Marcelo Silva de Souza Ribeiro³; <https://orcid.org/0000-0003-1196-7383>

Resumo

O presente estudo aborda as ações dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) do Distrito Federal (DF) e Mato Grosso do Sul (MS) para cumprir a Lei 13.935/2019 que, em âmbito federal, garante a inserção de psicólogas(os) e assistentes sociais na educação básica. Utilizando um método qualitativo, descritivo e exploratório, foram realizadas entrevistas com representantes dos CRPs do DF e do MS, e aplicou-se a análise de conteúdo para verificar se as ações desses Conselhos seguem as orientações do manual do Conselho Federal de Psicologia (CFP). As ações foram categorizadas em campanhas de comunicação social; diálogos com o poder público, entidades, categoria e sociedade; e outras ações. O estudo conclui que, apesar das mobilizações, há alguns obstáculos, como a falta de financiamento. As ações realizadas são significativas, com cumprimento da maioria das orientações do CFP, mas ainda há muito a ser feito para garantir a plena implementação da lei e, consequentemente, a inserção de psicólogas(os) na política de educação.

Palavras-chave: Organizações profissionais - psicologia; Psicologia educacional; Educação; Leis; Psicólogos.

Law 13.935/2019: Actions of the Psychology Councils of the Midwest Region

Abstract

This study looks at the actions of the Regional Psychology Councils (CRPs) of the Federal District (DF) and Mato Grosso do Sul (MS) to comply with Law 13.935/2019, which at the federal level guarantees the inclusion of psychologists and social workers in basic education. Using a qualitative, descriptive and exploratory method, interviews were conducted with representatives of the CRPs of the Federal District and Mato Grosso do Sul, and content analysis was applied to verify whether the actions of these Councils follow the guidelines of the Federal Council of Psychology (CFP). The actions were categorized into social communication campaigns; dialogues with public authorities, entities, the profession and society; and other actions. The study concludes that, despite the mobilizations, there are some obstacles, such as the lack of funding. The actions taken are significant, with most of the CFP's guidelines being complied with, but there is still a lot to be done to ensure that the law is fully implemented and, consequently, that psychologists are included in education policy.

Keywords: Professional organizations - psychology; Educational psychology; Education; Laws; Psychologists.

Ley 13.935/2019: Acciones de los Consejos de Psicología en la Región Centro-Oeste

Resumen

Este estudio examina las acciones de los Consejos Regionales de Psicología (CRPs) del Distrito Federal (DF) y de Mato Grosso do Sul (MS) para dar cumplimiento a la Ley 13.935/2019, que a nivel federal garantiza la inclusión de psicólogas y trabajadores sociales en la educación básica. Mediante un método cualitativo, descriptivo y exploratorio, se realizaron entrevistas a representantes de los CRP del Distrito Federal y de Mato Grosso do Sul, y se aplicó un análisis de contenido para comprobar si las acciones de estos Consejos siguen las directrices del manual del Consejo Federal de

1 Este artigo é resultado da dissertação de mestrado de Leila Kalinny Gomes de Souza e foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001

2 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Petrolina – PE - Brasil; leila.kalinny@discente.univasf.edu

3 Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF – Petrolina – PE - Brasil; marcelo.ribeiro@univasf.edu.br

Psicología (CFP). Las acciones se clasificaron en campañas de comunicación social; diálogos con el poder público, las organizaciones, la profesión y la sociedad; y otras acciones. El estudio concluye que, a pesar de las movilizaciones, existen algunos obstáculos, como la falta de financiación. Las acciones emprendidas son significativas, con el cumplimiento de la mayoría de las directrices del PPC, pero aún queda mucho por hacer para garantizar la plena aplicación de la ley y, en consecuencia, la inclusión de las psicólogas en la política educativa.

Palabras clave: Organizaciones profesionales - psicología; Psicología educativa; Educación; Leyes; Psicólogos.

Em dezembro de 2019 foi aprovada a Lei Federal 13.935/2019, que regulamenta a inclusão de psicólogas(os) e assistentes sociais na política de educação básica, estabelecendo um prazo de um ano para sua implementação. A partir disso, espera-se que os estados e os municípios formulem legislações para adotar a Lei 13.935/2019 e realizem concursos públicos para contratar psicólogas(os) e assistentes sociais para atuar na educação. No entanto, o contexto da pandemia iniciada em 2020 e a falta de financiamento dificultaram o cumprimento do prazo estabelecido.

Vale pontuar que, desde dezembro de 2021, o financiamento da Lei 13.935/2019 encontra-se aprovado no Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb). Assim, a Lei 13.935 foi legalmente inserida como ação a ser custeada pelo Fundeb, na parcela de 30% dos recursos que podem ser utilizados pelos municípios, estados e o Distrito Federal para custear ações na área.

Com isso, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e outras entidades envolvidas na implementação desses profissionais na educação lançaram o manual intitulado “Psicólogas(os) e Assistentes Sociais na Rede Pública de Educação Básica: Orientações para a Lei nº 13.935”, o qual se encontra em sua terceira versão (CFP, 2022). Nele, há projeto de lei, dez passos para os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), além de divisão das ações em dois eixos principais: diálogo com o poder público, entidades e categorias, e campanhas de comunicação. Em suma, é um guia de referência para mobilizações organizadas e regionalizadas.

Seguindo essa direção, é possível que as dinâmicas de implementação variem significativamente, dependendo da região e do estado, como evidenciado no Distrito Federal/Brasília-DF. Nessa região, a presença do psicólogo na educação remonta o ano de 1968, muito antes da promulgação da Lei 13.935/2019, que levou aproximadamente 20 anos para ser sancionada. O pioneirismo começou com a criação do Serviço de Apoio Técnico Pedagógico Multidisciplinar, que incluía profissionais de pedagogia e psicologia,

focando inicialmente na Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos/Séries Iniciais e Centros de Educação Especial (Governo do Distrito Federal – GDF, 2010).

Além disso, na época, o serviço tinha um viés biologizante, concentrando-se na concepção de “criança-problema” e em diagnósticos de problemas de aprendizagem (GDF, 2010; Spadoni & Andrade, 2023). No entanto, a partir de 1990, influenciado por avanços na Psicologia e estudos como os de Maria Helena Souza Patto (Patto, 1981; 1982; 1984), começaram a surgir mudanças significativas. Um dos primeiros passos foi a criação do Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do DF (SEDF), que desde 1995 oferece formação continuada para psicólogas(os) e pedagogas(os) através do LABPE-UnB (Cavalcante & Marinho-Araújo, 2023), buscando promover uma prática mais inclusiva.

Em 2006, ocorreu o lançamento do documento “Orientação Pedagógica: Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem”, o qual direcionou a psicologia escolar a adotar abordagens menos clínicas e mais dinâmicas (GDF, 2010). Ainda nesse trajeto, as mobilizações envolvendo o Sindicato dos Professores do DF (SINPRO), UnB e outras entidades educacionais resultaram na regulamentação do serviço em 2008, ampliando a oferta de serviços e ajustando as funções dos profissionais (GDF, 2010). Os novos objetivos focaram na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com ações institucionais e interventivas para aprimorar o desempenho dos alunos e a atuação dos educadores (GDF, 2010).

Anos mais tarde, com a aprovação da Lei 13.935/2019, tornou-se evidente a necessidade de reformulações na política educacional do DF, uma vez que as políticas descritas anteriormente não abrangiam o serviço social. Além disso, há uma clara demanda pelo aumento do número de psicólogas(os). Estudo realizado por Cavalcante e Marinho (2023)

indica que a portaria de 2022 estipulou a presença de 194 psicólogas(os) escolares nas Escolas de Ensino Médio e Atendimento ao Adolescente, distribuídos nas 14 Unidades Regionais da Secretaria Estadual de Educação do DF. Teixeira (2023) aponta que cada escola pública do DF conta com um psicólogo para cada 4.538 alunos. Enquanto o relatório do R7 Brasília⁴ destaca que as escolas públicas do DF possuem 151 psicólogas(os) para 490 mil alunos, resultando em uma média de 1 profissional para cada 3.245 alunos (Albuquerque, 2024).

Frente a isso, em novembro de 2022, entrou em vigor a Lei nº 6.992, que busca garantir serviços de psicologia e assistência social para alunos e profissionais das escolas públicas e privadas do DF. A legislação estabelece que escolas com mais de 200 alunos devem manter profissionais de psicologia e serviço social durante o horário escolar, priorizando o atendimento nos períodos opostos às aulas. A Lei 6.992 e o processo de inserção da psicologia na educação do DF demonstram um avanço significativo na implementação de políticas educacionais, inclusive antecedendo a Lei 13.935/2019.

Para este estudo, é crucial considerar a realidade dos estados da Região Centro-Oeste além do DF, pois a pesquisa visou mapear as ações do CRPs da Região Centro-Oeste para implementar a Lei 13.935/2019, verificando se estas seguem as orientações dadas no manual (CFP, 2022) e estão alinhadas com o projeto de compromisso social da psicologia, aqui entendido como um compromisso inalienável com os direitos humanos (Bock et al., 2022). Esse conceito tem como referência central os trabalhos de Ana Bock (2007; 2004; 2001; 1999), fundamentado na psicologia sócio-histórica, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx. Ressalta-se que a pesquisa que dá origem ao presente artigo é parte de um estudo maior, intitulado “Atuação do Sistema Conselhos de Psicologia na inserção do psicólogo(a) na educação e as implicações da Lei 13.935/2019”⁵.

Estudo realizado no Mato Grosso do Sul (MS) por Altrão e Almeida (2019) investigou as concepções e práticas de psicólogas/os escolares de três municípios. Os resultados revelam que as profissionais enfrentam desafios significativos na execução de práticas

inclusivas, devido à compreensão limitada da comunidade escolar sobre o papel efetivo desses profissionais e à expectativa de soluções rápidas para os problemas institucionais atribuídos as(os) psicólogas(os). Ademais, ressalta um problema relevante, relacionado à disseminação de laudos e à busca por abordagens médico-assistencialistas tanto pela comunidade escolar quanto, em alguns casos, pelas(os) próprias(os) psicólogas(os) escolares, visando enfrentar os desafios educacionais encontrados nas escolas (Altrão & Almeida, 2019).

Silva (2022), em entrevista com psicólogas(os) escolares que atuam no MS, encontrou discursos que se aproximam de uma perspectiva crítica (ou seja, discursos que consideram o contexto sociopolítico-cultural na busca de compreender as raízes estruturais e sociais que moldam o processo de escolarização [Barbosa & Souza, 2012]), embora existam dificuldades para realizar práticas que envolvam toda a comunidade escolar. Mas, um grupo de profissionais ainda guarda concepções reducionistas do fazer psicológico dentro da escola, compreendendo que a violência advém de famílias desestruturadas, disseminando falas que vão no sentido de culpabilizar e responsabilizar os sujeitos por seus comportamentos violentos.

A respeito da Lei 13.935/2019, Silva (2002) mencionou que no MS existe uma coordenadoria geral composta por membros do CRP 14/MS e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS). Com as mobilizações destas, mencionou-se a publicação da resolução e de edital de processo seletivo simplificado⁶, viabilizando a contratação de psicólogas(os) e assistentes sociais.

No âmbito deste estudo, comprehende-se que a maioria dos avanços conquistados pela psicologia, como ciência e profissão, são frutos das articulações da categoria de psicólogas/os e, portanto, para implementar efetivamente a Lei 13.935/2019, mobilizações também são precisas. É a partir disso que se julgou importante entender a atuação dos CRPs da Região Centro-Oeste nas mobilizações que visam à implementação da Lei 13.935/2019.

Método

Estudo observacional transversal, qualitativo, com delineamento descritivo e exploratório. Nesse

⁴ Portal de notícias <https://noticias.r7.com/brasilia/>

⁵ Aprovado pelo comitê de ética do Hospital Universitário da Universidade Federal do Vale do São Francisco (HU-UNIVASF) - CAAE: 69659723.9.0000.0282; Número do Parecer: 6.123.616

⁶ Publicado no Diário Oficial n. 10.808, de 20 de abril de 2022 disponível em: <https://media.primeirapagina.com.br/pp-prod-container/2022/04/edital-1-2022-sed-psi-ass.pdf>

sentido, buscou-se compreender atuações de conselhos de Psicologia da região Centro-Oeste, bem como elencar as ações em direção à regulamentação da Lei 13.935/2019. Sendo assim, observações e descrição foram apreendidas sobre o fenômeno ainda pouco explorado.

Participantes

Foram feitas tentativas de contato com o CRP 09/GO via e-mail. Embora tenham retornado informando que haviam encaminhado para o departamento responsável, não obtivemos retorno para agendamento da entrevista. O CRP 18/MT respondeu o e-mail de convite com informações sobre as mobilizações da lei. Foi informado em novo e-mail que, para fins do estudo, era necessário preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seguir as perguntas do roteiro de entrevista (também encaminhado). No entanto, não houve retorno. Por estas razões, dois CRPs (CRP 09/GO e CRP 18/MT) não compõem este estudo sobre a atuação dos Conselhos de Psicologia da região Centro-Oeste nas mobilizações visando implementar a Lei 13.935/2019.

Assim, o presente estudo contou com a participação dos CRP 01/DF e CRP 14/MS, os quais retornaram as respostas à entrevista via WhatsApp, por meio do recurso de áudio, logo após a assinatura do TCLE e do Termo de Autorização de Som de Voz para fins da pesquisa. A participante do CRP 01/DF é conselheira da comissão de educação e a participante do CRP 14/MS é coordenadora técnica do CRP MS/14, com conhecimento das ações em prol da Lei 13.935/2019.

Procedimentos

O estudo se iniciou com a coleta dos endereços de e-mail dos quatro CRPs da Região Centro-Oeste (CRP 01/DF, CRP 09/GO, CRP 14/MS e CRP 18/MT), disponíveis em seus respectivos sites. Em seguida, foram enviados e-mails solicitando a participação na pesquisa, indicando interesse em conversar com conselheiros da comissão de educação. Quando estes não estavam disponíveis, o corpo administrativo poderia participar, desde que acompanhassem as mobilizações pela implementação da Lei 13.935/2019.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas subdividida em dois eixos: Eixo I - Mobilizações para a Regulamentação da Lei 13.935/2019, que aborda ações de diálogo com o poder público, entidades, a categoria profissional e a sociedade, além de estratégias de comunicação social; e Eixo II - Implicações da Implementação da Lei 13.935/2019, que trata dos resultados obtidos, como aprovação de projetos de lei e editais, e dos desafios na implementação da legislação. As entrevistas foram gravadas e transcritas manualmente.

A análise seguiu o método de análise de conteúdo (Bardin, 2016) do tipo categorial, em três etapas: 1. Pré-análise: transcrição e leitura do material, identificação de elementos relevantes e formulação de categorias preliminares. Resultando em duas categorias iniciais: Campanha de Comunicação Social e Diálogos com o poder público, entidades, categoria e sociedade. 2. Exploração do material: categorização das ações mencionadas nas entrevistas, com inclusão de uma categoria emergente: outras ações, para respostas não enquadradas nas anteriores. Também foi analisado o cumprimento dos dez passos recomendados pelo manual (CFP, 2022). 3. Tratamento dos resultados e interpretação: os achados foram organizados e analisados regionalmente para identificar padrões e variações na implementação da Lei 13.935/2019. O debate foi embasado no Projeto de Compromisso Social da Psicologia, na Psicologia Escolar e Educacional (PEE) Crítica, no manual do CFP (2022) e nas Referências Técnicas (CFP, 2019).

Resultados

As ações foram categorizadas em três grupos. As duas primeiras estão vinculadas aos eixos do manual (CFP, 2022), a saber: 1. Campanha de Comunicação Social: inclui ações para sensibilizar e promover o tema; 2. Diálogos com o Poder Público, Entidades, Categoria e Sociedade: envolvem a realização de reuniões, audiências, envio de ofícios, buscando apoio para a regulamentação da Lei 13.935/2019; 3. Outras ações: engloba as ações que não se encaixam nos outros dois agrupamentos. As ações na íntegra estão detalhadas na *Tabela 1*.

Tabela 1
Ações realizadas pelos CRP 01/DF e CRP 14/MS (CRPs da região centro-oeste)

1. Campanha de Comunicação social	
CRP 01/DF	<ul style="list-style-type: none"> • Lançamento de campanha com o tema “Na sua escola tem psicólogo e serviço social?”, distribuindo materiais explicativos sobre a importância desses profissionais e suas possíveis atuações; • Participação e apresentação em eventos como o Seminário Centro-Oeste de Psicologia na Educação em 2022, discutindo ações para regulamentar a Lei 13.935/2019; • Realização de oficinas em outubro de 2020, convidando colaboradores para apoiar a luta pela implementação da lei; • Uso de vídeos no <i>YouTube</i> e outras mídias para disseminar informações sobre as ações realizadas e engajar a comunidade na causa.
CRP 14/MS	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização em campanhas locais seguindo as diretrizes do CFP, especialmente em resposta a notícias ou mobilizações específicas dos municípios; • Divulgação de ações nas mídias sociais e outras plataformas de comunicação para aumentar a visibilidade e o apoio à causa; • Participação e apresentação em eventos como o Seminário Centro-Oeste de Psicologia na Educação em 2022, discutindo ações para regulamentar a Lei 13.935/2019; • Divulgação e encaminhamento dos materiais orientativos produzidos pelo CFP, principalmente a minuta de lei e o modelo de edital de processo seletivo que constam no manual (CFP, 2022).
2. Diálogo com o poder público, entidades, categoria e sociedade	
CRP 01/DF	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões com o Poder Executivo; • Organização de audiências públicas com deputados distritais, como Leandro Grass e Fábio Félix; • Busca de articulação política para solicitar a criação de uma legislação que colocasse 1 (um) psicólogo(a) por escola no âmbito do DF; • Busca de apoio de entidades parceiras e sindicatos, como o Sindicato dos Auxiliares da Educação e o Conselho Distrital de Saúde; • Envio de ofícios ao Ministério Público e à Casa Civil do DF para pressionar o governo pela implementação da Lei 13.935/2019;
CRP 14/MS	<ul style="list-style-type: none"> • Contato e reuniões com prefeituras e secretarias de saúde e educação para discutir a implementação da Lei 13.935/2019 em Dourados-MS, Corumbá-MS, e outras localidades. • Mobilização e presença em audiências públicas para debater a implementação da Lei 13.935/2019 e derrubar vetos que dificultam a contratação de psicólogas(os) e assistentes sociais. • Contato contínuo com o Ministério Público do Mato Grosso do Sul para acompanhar e apoiar a implementação da Lei 13.935/2019 nos municípios do estado. • Ações de orientações direcionadas as(os) psicólogas(os) locais que buscam auxílio do CRP14/MS para esclarecer suas atribuições na política de educação a partir da Lei 13.935/2019.
3. Outras ações	
CRP 01/DF	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de coordenações regionais com o Conselho de Psicologia e Serviço Social do DF, além de representantes da secretaria de educação, para mapear e discutir a implementação da Lei 13.935/2019; • Realização de mapeamento para entender quantos são e onde atuam as (os) psicólogas (os) e assistentes sociais que atuam na política de educação do DF; • Participação na construção da Lei 6.992/2022, que visa recepcionar a Lei 13.935/2019 no DF; • Lançamento de uma petição online em apoio a Lei 13.935/2019 no âmbito do DF;
CRP 14/MS	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de uma coordenação estadual para implementação da Lei 13.935/2019 com a participação de diferentes entidades (Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP], Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPEE], Sindicato do Serviço Social, CRP, CRESS) para facilitar os contatos políticos e garantir a implementação da lei; • Elaboração de parecer informando quais seriam as atribuições das(os) psicólogas(os) com o intuito de auxiliar a formulação de legislações como a de Dourados-MS; • Planejamento de documentos com modelos de oficina e reunião para orientar municípios sobre a importância e as atribuições dos profissionais de psicologia na educação.

As ações vão na direção do previsto no manual (CFP, 2022) e, na análise das entrevistas, evidenciou-se o seguimento da maioria dos passos descritos no documento, uma vez que os dois CRPS criaram coordenações regionais/estadual para a implementação da lei (passo 1); designaram tarefas entre os membros dessas coordenações (passo 2) – ações descritas no agrupamento “outras ações”, bem como estabeleceram plano de comunicação efetivo com a categoria (passo 3) por meio das ações de comunicação social; realizaram o envio de ofícios e de audiências e reforçaram esses ofícios e audiências (passos 4 e 5) vinculados à tentativa de contato com o poder público, entidades, categoria e sociedade; dialogam com parlamentares e com membros do ministério público (passo 7 e 8), tendo o CRP 14/MS mantido contato contínuo com Ministério Público e o CRP 01/DF enviado ofício ao mesmo, e ambos mantiveram contato com parlamentares no processo de mobilizações em nível nacional e também em âmbito mais estadual/local.

No que se refere aos passos 6, 9 e 10 que são, respectivamente, retomar o diálogo com as entidades municipalistas: Undime Estadual, Associação de Municípios; participar do Fórum Estadual de Educação (FEE) e participar da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), não foi possível identificar o cumprimento por meio das informações coletadas. Apesar disso, ressalta-se que tais passos possam ter sido cumpridos, mas não foram mencionados no decorrer das entrevistas.

Discussão

Considera-se que o CRP 01/DF e CRP 14/MS estão seguindo as orientações fornecidas pelo CFP e estão mobilizados em relação às ações em prol da regulamentação da Lei 13.935/2019. Conforme discorrido na introdução, o cenário do DF é diferenciado; com isso, as mobilizações do CRP 01/DF também se diferenciam, principalmente, por não existir municípios, o que possibilita mobilizações mais centralizadas. Por outro lado, o Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, sendo preciso articular ações que cheguem a estes.

A quantidade de psicólogas/os atuando na política de educação do DF foi informada durante a entrevista. Segundo a conselheira, há “em torno de 150 psicólogos que atuam nas escolas”, mas ressaltou que existem outros psicólogos em um projeto diferente,

que tem como foco a qualidade de vida no trabalho e a mediação de conflitos em outros espaços dentro da secretaria de educação do DF. Com isso, os dados fornecidos por Albuquerque (2024), em reportagem do Jornal Metrópole, parece ser o mais correto, por coincidir com a fala da entrevistada.

A entrevistada menciona as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), informando que o trabalho teve início em 1968, sendo modificado com melhorias em 2008, com posterior publicação de documento orientador em 2010, que é o principal norte até hoje. De acordo com ela, o serviço das EEAA se aproxima do proposto pela Lei 13.935/2019. E, para além da EEAA, existem as equipes de apoio dentro da secretaria de educação, coordenadas por um orientador educacional (OE). A participante enfatiza que o OE tem um papel similar ao assistente social e isto dificulta a entrada dos profissionais de serviço social na política de educação do DF, conforme prevê a Lei 13.935/2019, embora seja de conhecimento que há na secretaria de educação o cargo, porém, de acordo com a conselheira “(...) não tem concurso há muitos anos e eles (os assistentes sociais) não estão nas escolas; todos eles, se tem algum ainda, a maioria já é aposentado: eles não atuam na área”.

Nesse aspecto da entrada do serviço social, a entrevistada traz algumas possíveis justificativas para a dificuldade de regulamentação via Lei 13.935/2019. Em primeiro lugar, ela esclarece que há uma limitação de até 1000 profissionais e especialistas com nível superior na carreira de assistência à educação, estabelecido pelo plano de carreira do DF e, pelo que ela possui conhecimento, “Este limite está próximo”.

Em segundo lugar, a função de OE cumpre o papel de “Articulação com a rede, de pensar o processo de proteção das crianças e adolescentes e outras questões”, que coincidem com o serviço do assistente social e, em razão disto, “O sindicato dos professores, que tem uma força muito grande no DF, não tem interesse na implementação da lei justamente pelo choque entre orientador educacional e profissionais de serviço social”.

Nesse ponto, fica evidente que a função de OE é exercida por profissionais licenciados/professores defendidos pelo sindicato dos professores. Aliado a essas duas questões, “O Sindicato dos auxiliares de educação, o qual é o responsável pelos psicólogos e assistentes

sociais” não possuem tanto interesse nos profissionais de nível superior, defendendo mais “Questões relacionadas a carreiras de nível médio e fundamental”.

O contexto do DF despertou na entrevistada “A sensação de que a luta pela Lei 13.935/2019 não tinha força no DF”, mas também o desejo de “Avançar, conseguir mais”, o que resultou na “Ideia que tivesse um psicólogo por escola”, visualizando um cenário “ideal”, pois, ainda são poucos profissionais para a quantidade de alunos e escolas, o que pode resultar em uma atuação inadequada, uma vez que a Psicologia Escolar crítica, frente à queixa escolar, deve analisar a totalidade e movimento desse fenômeno, o que exige do psicólogo o conhecimento daquilo que se passa no interior da escola (Bertasso & Anjos, 2022).

Dado que a psicologia para atuar na educação com êxito necessita de um conhecimento aprofundado da realidade escolar e das queixas relatadas em seu interior, mas que em sua maioria se produzem fora dela. A fala da profissional vai na direção do que colocam Antunes et al. (2021, p. 30) “A tarefa não termina com a aprovação da lei, mas começa com ela”; de fato, o que se tem percebido é que a lei sinaliza apenas o início de uma longa luta. Nessa direção, Bertasso e Anjos (2022, p. 142) alertam que, sem uma análise crítica, a Lei pode abrir espaço para profissionais sem formação adequada, que reproduzam o modelo clínico na escola, reforçando a adaptação do indivíduo à lógica do capital e aos objetivos das políticas hegemônicas em educação.

Ademais, de acordo com a profissional, há uma divergência entre o que é esperado da psicologia escolar e o que é de fato papel da psicologia escolar, o que é evidenciado em sua fala: “A realidade é que eles queriam que a gente fizesse avaliando os alunos que não aprendem, que não é nosso papel na escola e avançar nisso de ter um psicólogo para cada escola era um ganho muito grande”.

Isto posto, fica claro que ainda há uma expectativa de que a psicologia na escola siga uma perspectiva de psicodiagnóstico ultrapassada, buscando explicações na patologia e classificação para os “problemas de aprendizagem” que, por sua vez, são multifatoriais e, considerando nota técnica da ABRAPEE (2020), evidencia-se que o papel da psicologia escolar é divergente e amplo, sendo importante analisar os contextos sociais, escolares, educacionais e o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais atendidas, bem como se articular com as áreas da Saúde, da Assistência Social, dos Direitos Humanos e da Justiça. A luta,

então, também é por “Uma psicologia escolar que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes” (CFP, 2019, p. 26). Diversos autores têm apontado que ainda se exige um fazer psicológico clínico-assistencialista no âmbito escolar, mesmo quando se demonstra reconhecer a necessidade de atuação e a importância da psicologia na educação, bem como defendem uma atuação que rompa com essa expectativa produzindo transformação social (Facci & Caldas, 2023, Negreiros et al., 2022, Bertasso & Anjos, 2022, Lima et al., 2014, Guzzo, 2015, Altrão e Almeida, 2019)

A conselheira, ao se preocupar com a implementação (exigindo que se coloque um psicólogo por escola), vai na direção do compromisso social da psicologia, reconhece ser preciso existir uma atuação que seja mais próxima do cotidiano escolar. Pois, de fato, para ser possível analisar as queixas escolares por uma perspectiva crítica, é fundamental que o profissional esteja responsável por um menor público e imerso nele.

A entrevistada evidencia a dificuldade de criação de uma legislação que atenda ao que de fato é proposto pela PEE, principalmente em razão dos projetos de lei partirem do executivo, público que pouco busca a participação dos profissionais para a construção da legislação. No contexto de criação da Lei 6.992, felizmente, ela foi influenciada por uma psicóloga que conhecia a deputada que estava propondo terapia para crianças na escola; nas palavras da participante:

Quando fui chamada, vi que poderia ter ligação com a Lei 13.935/2019, mas que, na verdade, era uma proposta extremamente medicalizante e preconceituosa; tentei alterar para ir na direção da psicologia escolar crítica de maneira geral e puxei os assistentes sociais, mas não ficou boa (...); muita coisa depende do executivo, mas eu tentei ajustar, só que era um grupo grande de pessoas debatendo a criação da lei; fiz mais uma redução de danos, mas quando saiu teve um movimento para barrar e a gente acabou não se apoiando muito nessa lei, ela tem sido utilizada em algumas ações políticas; já vi isso para pressionar a Lei 13.935/2019. Ficamos na dúvida de como usar essa lei, já que ela tem muitas contradições.

Com isso, evidencia-se a tentativa da conselheira de adicionar uma psicologia escolar crítica, sensível às questões sociais e distante de propostas excludentes, voltadas a um viés medicamentoso e preconceituoso. Porém, isso acaba não sendo totalmente possível na

prática, devido aos interesses de grupos e pessoas com maior poder, como o executivo e outros participantes do processo de construção da lei. De fato, romper com as formas passadas de se fazer psicologia significa também ir contra os interesses do capitalismo. Gonçalves (2013) coloca que a ausência da psicologia nas políticas públicas é sinônimo de fortalecimento de políticas assistencialistas, patologizantes, curativas e individualizantes. Aliado a isso, Guzzo (2016, p. 14) afirma que “(...) os capitalistas dificultam ao máximo que trabalhadores e jovens tenham consciência do que vivem e possam tirar as conclusões adequadas sobre as razões das imensas dificuldades que enfrentam em seu cotidiano”.

A participante afirma que não vê a Lei 6.992 como um avanço e que, segundo sua leitura, no âmbito do DF, não ocorreram mudanças significativas após a aprovação da Lei 13.935/2019, embora reconheça que esta seja importante para outros estados e regiões. Outra dificuldade na execução da legislação apontada pela conselheira é o fato de o governo distrital acompanhar o governo federal passado “(...) na não valorização da educação”. Entende-se que ela se refere ao governo Jair Bolsonaro (2018-2022). Aqui é importante lembrar que a Lei 13.935/2019 foi inicialmente vetada pelo presidente da república do ano de 2019 - Jair Bolsonaro⁷, mas o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional (Toledo, 2024). Isso mostra que a lei contrariava os interesses e o projeto de sociedade do referido governo e dos que o defendiam (Antunes et al., 2021). A entrevistada esclarece que o próprio cenário da pandemia dificultou as mobilizações e os sucessos na implementação da Lei 13.935/2019. Em razão disso, ela mantém a visão de que “O investimento necessário não vai ser feito tão cedo”.

O exposto pela profissional sinaliza que o compromisso com a promoção da humanização dos atores sociais envolvidos na educação não está sendo completamente alcançado, acontecimento previsto pelos autores (Antunes et al., 2021) ao mencionarem a Lei 13.935/2019. É preciso esclarecer que a Lei 6.992, embora tenha o intuito de recepcionar a Lei 13.935/2019, discorre sobre a prestação de atendimento psicológico ainda numa perspectiva individualizante, sem prever outras formas de ações preventivas e interventivas.

⁷ O argumento principal é que a lei criaria despesas obrigatórias ao Poder Executivo, gerando impactos orçamentários nas contas públicas (Toledo, 2024)

Assim como no DF, o estado de Mato Grosso do Sul (MS) também tem enfrentado dificuldade para garantir que seja 1 (um) psicólogo por escola; a entrevistada menciona que as gestões não aceitam essa quantidade. Cabe mencionar que a proposta anterior à Lei 13.935/2019 era de ser um psicólogo e um assistente social por escola. Oliveira e Souza (2023, p. 294) apontam entre as edições do Projeto de Lei n.º 3.688/2000 para o Lei n.º 13.935/2019, está a substituição de ser um profissional “em cada escola” ou “em escolas públicas”, por ser em redes públicas de educação básica”. No processo de aprovação da legislação ocorreu a alteração, ou seja, foi barrado no âmbito federal; logo, nos cenários estaduais e municipais seria relativamente esperado que acontecesse o mesmo; conforme colocam Oliveira e Souza (2023, p. 295), a alegação de que um psicólogo por escola compromete o orçamento é “um discurso sempre direcionado quando se trata das políticas públicas e sociais”.

Essa realidade de negociação para aprovar a Lei 13.935/2019 foi mencionada pela entrevistada do DF. A participante do CRP 14/MS descreve a quantidade de profissionais de psicologia na educação do MS:

A última informação que a gente tem no Ministério Público é que 44 municípios dos 79 do Mato Grosso do Sul possuem psicólogo na educação básica, mas, assim, normalmente é 1, 2, sabe, onde mais tem é na capital, Campo Grande – MS, que tem 14, mas ainda assim não atende especificamente ao que está previsto na Lei 13.935/2019 e aqui no estado ainda não saiu o concurso para psicólogo.

É notório que poucos municípios possuem psicólogos(os) atuando na educação e, quando possuem, o número de profissionais é insuficiente diante da quantidade de instituições escolares e da comunidade acadêmica. Mesmo na capital, que conta com um número significativo de psicólogos(os), a atuação não segue plenamente a diretriz da Lei 13.935/2019. A ausência de concursos públicos pode indicar contratações precarizadas, mediante contratos temporários e processos seletivos que não garantem uma seleção baseada em conhecimentos prévios de psicologia, especialmente, a escolar.

Nesse sentido, é fundamental que os concursos públicos descrevam as atribuições das(os) psicólogos(os) escolares, baseando-se na nota técnica sobre as Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional emitida pela ABRAPEE (2020) e nas

Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019). Esses documentos são fundamentados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas, 1948), na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005), entre outros. Eles sugerem uma atuação que garanta o cumprimento do compromisso social da psicologia na defesa de uma educação de qualidade para todos, concebida para a pluralidade e a diversidade humana (CFP, 2019).

A entrevistada destaca também os casos de sucesso na regulamentação da Lei no estado do Mato Grosso do Sul, nos municípios de Corumbá-MS e Dourados-MS. Em Corumbá-MS, o CRP 14/MS foi procurado para colaborar na implementação da psicologia na educação local. Como resposta, o CRP 14/MS enviou representantes para discutir questões como o tipo de contratação, atribuições e o número de profissionais necessários.

Em Dourados-MS, o próprio CRP 14/MS iniciou o contato para contribuir na elaboração de legislação, também por meio de representantes. Posteriormente, durante a abertura de concurso público, o CRP 14/MS identificou que as atribuições propostas não estavam alinhadas com as do psicólogo escolar. Em resposta, elaboraram um parecer esclarecendo as atribuições adequadas e o encaminharam tanto à prefeitura quanto à empresa responsável pelo concurso. As solicitações foram acatadas e publicadas no Diário Oficial.

Além disso, o CRP 14/MS tem oferecido orientação aos profissionais e prefeituras que buscam entender as atribuições da psicologia na educação, as quais muitas vezes são desconhecidas. Nesse contexto, o CRP 14/MS tem cumprido seu papel de garantir a implementação de qualidade da Lei 13.935/2019, defendendo a abordagem crítica da PEE como a única forma adequada de inserção nas instituições educativas, impedindo tentativas de retrocessos.

Entre as dificuldades para implementar a psicologia na educação, a profissional destaca a questão do financiamento. Apesar de previsto no Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb), as gestões municipais argumentam que não podem prever o custo da contratação, embora reconheçam a importância do profissional da psicologia.

Adicionalmente, dois outros desafios estão interligados: a exigência de entrada via concurso público e a dificuldade de compreensão do papel do psicólogo na

educação. Essas dificuldades favorecem a transferência de profissionais da assistência social e, principalmente, da saúde para a educação, resultando em um desafio ainda maior: a falta de reconhecimento da psicologia como profissão na educação, levando a uma abordagem predominantemente clínica da psicologia na educação. De acordo com Facci & Caldas (2023, p. 2): “Compreendemos que psicólogas/os e assistentes sociais necessitam ter garantia para usufruir dos direitos trabalhistas adquiridos por meio de muitas lutas realizadas historicamente”. E é por isso que se defende a entrada via concurso público.

Essa situação está alinhada ao que Antunes et al. (2021) apontaram, destacando que o processo contínuo de implementação da Lei 13.935/2019 e suas possíveis repercussões não estão isentos das contradições, conflitos e divergências inerentes à psicologia como ciência e profissão. Tais desafios refletem o aumento da influência neoliberal nas particularidades históricas, sociais e culturais do estágio atual do capitalismo.

O papel de mobilização feito pelos dois conselhos alvo deste estudo sinaliza que mesmo que a lei esteja embasada em princípios críticos e comprometidos com os interesses da educação das duas categorias (psicólogas(os) e assistentes sociais), isso não assegura sua plena realização. Fato apontado também por Antunes et al. (2021) e Bertasso e Anjos (2022) que destacam que a implementação da lei pode gerar efeitos indesejáveis e, por vezes, contrários à atuação crítica.

É crucial, portanto, não ser ingênuo na identificação, análise e enfrentamento dos desafios que as(os) psicólogas(os), assistentes sociais e outros profissionais enfrentam nas escolas, especialmente considerando as profundas desigualdades estruturais e as permanentes injustiças sociais no Brasil (Antunes et al., 2021). Sabe-se que a intersecção psicologia e educação são marcados por conflitos de diferentes naturezas, ocasionando polêmicas com raízes históricas (CFP, 2019).

Conclusão

Este estudo revela que o CRP 14/MS e o CRP 01/DF estão empenhados nessas mobilizações. Contudo, as gestões governamentais citam frequentemente a falta de financiamento como um empecilho para a implementação efetiva. Os resultados concretos

são importantes, mas ainda são poucos profissionais atuando nas políticas de educação e sob exigências que não condizem com o que defende a PEE.

Uma limitação deste estudo é a ausência de participação do CRP 09/GO e do CRP 18/MT devido à dificuldade de comunicação com esses órgãos. Supõe-se que a alta demanda de pautas que cabem aos conselhos possa impedi-los de cumprir com atividades tão pertinentes quanto esta. A falta de dados sobre eles faz com que a representação da região Centro-Oeste recaia apenas sobre o CRP 14/MS e o CRP 01/DF, o que, embora não seja o ideal, foi o possível neste estudo.

É preciso pontuar que a ausência de participação não significa falta de ações em prol da Lei 13.935/2019. As informações fornecidas via e-mail pelo CRP 18/MT comprovam isso, já que menciona algumas ações que foram realizadas.

Por fim, um avanço sempre traz consigo a necessidade de um movimento contínuo de transformações necessárias (Antunes et al., 2021). É crucial que continuemos a reafirmar o papel da psicologia na educação e sua importância, reconhecendo que, ao se integrar às instituições e políticas públicas, devemos problematizar as práticas conservadoras e retrógradas, buscando construir e implementar propostas democráticas, para promover uma psicologia comprometida socialmente (Bock, 2004; Gonçalves, 2013). Bock e Furtado (2020, p. 21), ao abordarem o projeto de compromisso social, afirmam que “O debate estava em curso e não haveria retorno”. O mesmo se aplica ao contexto da Lei 13.935/2019; logo, é fundamental estarmos conscientes dos desafios e avançarmos, resistindo a qualquer tentativa de retrocesso.

Referências

- Albuquerque, I. (2024). Escolas da rede pública do DF têm 151 psicólogos para 490 mil alunos. Notícias R7. <https://noticias.r7.com/brasilia/escolas-da-rede-publica-do-df-tem-151-psicologos-para-490-mil-alunos-10032024/>
- Altrão, S. S. & Almeida, D. M. de M. (2019). Psicologia escolar e educação inclusiva: da formação às práticas de psicólogas escolares de Mato Grosso do Sul. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 23(1, Esp.), 728-742. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13018>
- Antunes, M. A. M., Santos, R. C & Barbosa, D. R (2021). Psicologia e Educação: sobre as raízes da Lei 13.935/2019 e os desafios para a Psicologia Escolar. In Facci, M. G. D; Anachi, A. A.; Lins, R. F. C. (Orgs.). *Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (pp. 17-32). Ed. CRV. <https://www.editoracrv.com.br/livrosdigitais/pdf/viewer.html>
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE. (2020, Dezembro 22). Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional. ABRAPEE. <https://abrapee.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/>
- 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://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bertasso, M. L. L. & Anjos, R. E. dos. (2022). Psicologia nas redes públicas de educação básica: uma análise da Lei nº 13.935/2019 à luz da Teoria Histórico-Cultural. *Revista GESTO-DEBATE*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17159>
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: ciência e profissão*, 17, 37-42. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000200006>
- Bock, A. M. B. (2001). História da organização dos psicólogos e a concepção de fenômeno ideológico. In Jacó-Vilela, A. M., Cerezzo, A. C. & Rodrigues, H. de B. C. (Org.). *Clio-Psyquê Hoje – Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Relume Dumará.
- Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: A adolescência em questão. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, 24(62), 26-43. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100003>
- Bock, A. M. B. (2007). El compromiso social de la psicología con las urgencias sociales de América Latina: La búsqueda de nuevos rumbos. *Resonancias*, 3, 101-107.
- Bock, A. M. B. & Furtado, O. (2020). Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In A. M. B, Bock, M. da G. M., Gonçalves & E. L., Rosa (Orgs.). *Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia* (pp. 18-46). Cortez.

- Bock, A., Rosa, E., Amaral, M., Ferreira, M. R. & Gonçalves, M. da G. M. (2022). O Compromisso Social da Psicologia e a Possibilidade de uma Profissão Abrangente. *Psicologia: Ciência & Profissão*, 42(Spe). <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262989>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.HTM
- Cavalcante, L. & Marinho-Araújo, C. M. (2023). Formação continuada em Psicologia Escolar e mediação estética: contribuições teóricas e metodológicas. In C. M., Marinho Araújo, A. de M. B., Teixeira & L. Cavalcante (Orgs.). *Psicologia Escolar: atuação profissional e a Lei 13.935/2019* (pp. 198-227). Ed. alínea.
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de ética profissional do psicólogo*. CFP. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica*. CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei 13.935/2019 - versão 2022*. CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologosos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>
- Facci, M. G. D., & Caldas, R. F. L. (2023). Entrevista com a professora Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27, e279315. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-279315>
- Gonçalves, M. da G. M. (2013). *Psicologia, subjetividade e políticas públicas* (1ª ed., coleção construindo o compromisso social da psicologia/coordenadora Ana Mercês Bahia Bock). Ed. Cortez.
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação pedagógica: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf
- Guzzo, R. S. L. (2016). Risco e proteção: Análise crítica de indicadores para uma intervenção preventiva na escola. In M. N. Viana & R. Francischini (Orgs.), *Psicologia escolar: O que fazer é esse?* (pp. 9–36). CFP.
- Guzzo, R. S. L. (2015). A escola amordaçada e o compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (3ª ed., pp. 17–29). Editora Alínea.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm
- Lima, C. P. de, Prado, M. B. e S. & Souza, B. de P. (2014). Orientação quanto à queixa escolar relativa a adolescentes: especificidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 67–75. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100007>
- Negreiros, F. et al. (2022). Expectativas da sociedade brasileira sobre psicólogas(os) na rede pública de ensino: o caso da Lei 13.935. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(2), 186–203. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/42134>
- Oliveira, C. M. de & Souza, I. de L. (2023). Educação básica no Rio Grande do Norte e os desafios da Lei 13.935/2019. *Serviço Social & Realidade*, 32, 283–299. <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/4314>
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1), 107–121.
- Patto, M.H.S. (1984). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1981). Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo.
- Silva, V. R. da. (2022). *A Psicologia Escolar e Educacional: uma análise da atuação de psicólogos(os) escolares do Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem – AJA/MS frente às demandas da violência na escola*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5488>
- Spadoni, L. & Andrade, D. B. da S. F. (2023). Psicologia escolar e educacional no Centro-Oeste brasileiro: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPEd regional entre os anos de 2014 e 2022. *Revista Educação*, 46(1), 1-12. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2023.1.44685>

Teixeira, I. (2023, 27 de maio). Escolas públicas do DF têm um psicólogo a cada 4.538 alunos. Jornal Metrópole. <https://www.metropoles.com/colunas/grande-angular/escolas-publicas-do-df-tem-um-psicologo-a-cada-4-538-alunos>

Toledo, R. (2024). A Psicologia vai à escola: aportes para a Implementação da Lei 13.935/2019. *Revista Parlamento e Sociedade*, 12(22), 101–119. <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/286>

Recebido em 13/08/2024
Aceito em 17/02/2025



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

REVISÃO SISTEMÁTICA: CONCEITUAÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E POSSÍVEIS DIRECIONAMENTOS PARA A SUA CONDUÇÃO

Daniele de Lima Kramm¹; <https://orcid.org/0000-0001-5542-3084>

Sergio Vasconcelos de Luna²; <https://orcid.org/0000-0002-3162-8859>

Resumo

Este artigo teórico objetiva apresentar as particularidades das pesquisas de revisão sistemática, descrever as modalidades mais utilizadas e as fases que as constituem, abordando suas potencialidades e pontos passíveis de melhoria. Sugere-se uma sequência de passos a serem adotados para a condução de pesquisas desta natureza, enfatizando-se as revisões sistemáticas integrativas. Tendo em vista sua abrangência quanto às fontes de dados a serem utilizadas e o rigor metodológico empregado na coleta de dados, essas revisões têm se mostrado como importante aliada às pesquisas das Ciências da Saúde, Humanas e Sociais, favorecendo o diálogo entre o conhecimento científico e o delineamento de práticas dos profissionais destas áreas. Conclui-se que o rigor nas etapas iniciais foi considerado um avanço para as pesquisas de revisão, especialmente na etapa de coleta de dados qualitativos; no entanto, ainda é necessário desenvolver procedimentos mais precisos de análises, sínteses e conclusões, uma vez que a amplitude de métodos analisados nas revisões sistemáticas integrativas pode aumentar as chances de vieses e imprecisões por parte dos pesquisadores.

Palavras-chave: Metodologia; Pesquisa científica; Revisão sistemática; Revisão integrativa; Metanálise; Metassíntese qualitativa.

Systematic Review: Conceptualization, Classification, and Possible Directions for Its Conduct

Abstract

This theoretical article aims to present the specific characteristics of systematic review research, describe the most used types, and the phases that constitute them, addressing their strengths and areas for potential improvement. A sequence of steps is suggested for conducting such research, with an emphasis on integrative reviews. Given their broad scope regarding the data sources to be used and the methodological rigor employed in data collection, these reviews have proven to be important allies in research within the health, human, and social sciences, fostering dialogue between scientific knowledge and the practices of professionals in these fields. It is concluded that rigor in the initial stages has been considered an advancement for review research, particularly in the qualitative data collection stage. However, there remains a need to develop more precise procedures for analysis, synthesis and conclusions, as the board range of methods analyzed in integrative systematic reviews may increase the chances of biases and inaccuracies on the part of researchers.

Keywords: Methodology; Scientific research; Systematic review; Integrative review; Meta-analysis; Qualitative metasynthesis.

Revisión Sistemática: Conceptualización, Clasificación y Posibles Direcciones para su Conducción

Resumen

Este artículo teórico tiene como objetivo presentar las particularidades de las investigaciones de revisión sistemática, describir las modalidades más utilizadas y las fases que las componen, abordando sus potencialidades y áreas susceptibles de mejora. Se sugiere una secuencia de pasos a seguir para la realización de investigaciones de esta naturaleza, con énfasis en las revisiones integrativas. Teniendo en cuenta su amplitud en cuanto a las fuentes de datos a utilizar y el rigor

1 Instituto Par Ciências do Comportamento – Par Educação – São Paulo – SP – Brasil; daniele.kramm@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – São Paulo – SP – Brasil;

metodológico empleado en la recopilación de datos, estas revisiones se han mostrado como una importante aliada en las investigaciones de las ciencias de la salud, humanas y sociales, favoreciendo el diálogo entre el conocimiento científico y el delineamiento de prácticas de los profesionales de estas áreas. Se concluye que el rigor en las etapas iniciales se ha considerado un avance para las investigaciones de revisión, especialmente en la etapa de recopilación de datos cualitativos; sin embargo, todavía es necesario desarrollar procedimientos más precisos de análisis, síntesis y conclusiones, ya que esta amplitud de métodos analizados en las revisiones sistemáticas integrativas puede aumentar las probabilidades de sesgos e imprecisiones por parte de los investigadores.

Palavras clave: Metodología; Estudios de revisión; Revisión sistemática; Revisión integradora; Metanálisis; Metasíntesis cualitativa.

Rever uma literatura de forma crítica, aprofundada e abrangente é passo fundamental para o avanço do conhecimento em qualquer área. Por ela/com ela é possível acrescentar peças ao quebra-cabeças que constitui o conhecimento ou se retiram peças um dia erroneamente nele colocadas.

Particularmente quando se entra na questão do ensino dessa habilidade enfrenta-se um grande problema. Como se é crítico? Quando se aprofundou o suficiente? Quanto da literatura se abrangeu? Por exemplo, quanto se pede/espera de um trabalho de Iniciação Científica ou de um Trabalho de Conclusão de Curso, em relação ao que deve ser feito por um mestrandos ou um doutorando? Pelo menos neste âmbito, tudo parece depender dos critérios pessoais de orientadores e, em última análise, de uma banca.

Subindo o âmbito, que critérios usamos, nós, pesquisadores autônomos, na realização de nossos trabalhos, ou no parecer a trabalhos e artigos ou na decisão de conceder ou não financiamento a uma pesquisa?

Parece que estamos diante de uma variável qualitativa cujos valores não foram definidos ou, pelo menos, estão pouco claros. Mas, um conjunto de pesquisadores se debruçou sobre a questão e o objetivo deste artigo é justamente fazer uma revisão narrativa do conhecimento por eles produzidos sobre as revisões sistemáticas.

Um problema recorrentemente levantado por autores que têm se proposto a discutir métodos de pesquisa é o uso de diferentes terminologias para caracterizá-las. Grant e Booth (2009), por exemplo, fizeram uma análise, identificando e classificando 14 tipos de pesquisa de revisão! Essa falta de consenso nos levou a diferenciar e adotar termos específicos, que serão abordados e esclarecidos ao longo deste artigo. No entanto, destacamos que esta é uma das possibilidades de recorte para a difícil tarefa de classificar pesquisas de revisão, mas que outras têm sido adotadas por pesquisadores de referência em diversas áreas.

O artigo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentamos a relevância das pesquisas de revisão sistemática e a necessidade de aprofundar o conhecimento acerca de seus procedimentos, visando a aumentar a confiabilidade e rigor metodológicos dessas pesquisas. Em seguida, nas seções dois e três, abordamos a contextualização e a conceituação das pesquisas de revisão sistemática, bem como a caracterização utilizada em pesquisas desta natureza. Na quarta seção, descrevemos uma sugestão de etapas para a condução de pesquisas de revisão integrativa, que podem ser utilizados para outras revisões sistemáticas, como as metassínteses qualitativas. Por fim, apresentamos nossas conclusões e os desafios ainda presentes na área, no intuito de fundamentar novos estudos.

A questão da relevância: por que realizar pesquisas de revisão sistemática?

O aumento expressivo no número de conhecimento científico produzido passou a demandar a realização de estudos que permitam reunir os resultados de uma área de interesse, evidenciando temas enfocados frequentemente, abordagens metodológicas e aportes teóricos mais utilizados, bem como levantar assuntos que necessitem de aprofundamento.

Identificamos uma ampla gama de autores que conceituam as pesquisas de revisão como aquelas que reúnem resultados de outros estudos no intuito de fundamentar teoricamente uma determinada área (e.g. Broome, 2000; Whittemore & Knafl, 2005; Rother, 2007; Botelho, Cunha & Macedo, 2011; Vosgerau & Romanowski, 2014). Adotaremos esta conceituação neste artigo ao nos referirmos às pesquisas de revisão de maneira geral, uma vez que permitem: 1. analisar criticamente resultados de estudos realizados por diferentes autores, no intuito de demonstrar o avanço de uma

área; 2. identificar possíveis lacunas no conhecimento disponível e/ou contradições; e 3. apresentar aspectos que demandam maior aprofundamento.

Autores de áreas diversas, como Broome (2000), Whittemore e Knafl (2005) e Botelho et al. (2011), Vosgerau e Romanowski (2014) também argumentam a favor dos estudos de revisão, pela possibilidade de delimitar uma temática, buscando novas linhas de pesquisa, a partir da obtenção criteriosa de informações relevantes, evidenciando a importância desses estudos.

Além disso, as pesquisas de revisão podem ser uma importante ferramenta para facilitar o diálogo entre o conhecimento científico originado nas universidades e centros de pesquisa com a comunidade, ampliando sua relevância social e aproximando a pesquisa do quotidiano daqueles que consomem o conhecimento produzido por meio dela.

Tem-se observado um esforço para aprimorar as pesquisas de revisão, no intuito de conferir-lhes maior rigor e dirimir as possibilidades de vieses interpretativos por parte dos pesquisadores. Esse movimento foi fortalecido a partir da necessidade de fundamentar as práticas dos profissionais de saúde em conhecimento científico, resultantes de pesquisas e métodos mais sólidos e consistentes, mas seu uso foi estendido para diversas áreas, como as Ciências Sociais e Humanas, aumentando sua flexibilidade e possibilidades de uso, mas também desafios quanto ao rigor, qualidade e confiabilidade.

As chamadas pesquisas de revisão sistemática surgem a partir desta necessidade, uma vez que reúnem, avaliam criticamente e sintetizam resultados de múltiplos estudos, a partir de uma pergunta claramente formulada, com métodos sistemáticos para coletar e analisar os dados destes estudos.

Contextualização e conceituação das Revisões Sistemáticas

A utilização de técnicas para combinar sistematicamente resultados de diferentes pesquisas com o objetivo de identificar as melhores evidências disponíveis para um tratamento específico iniciou-se no *British Medical Journal*, quando o pesquisador Karl Pearson identificou que os resultados de estudos isolados que avaliavam particularidades da febre entérica não alcançavam conclusões precisas sobre o tema. Formalmente, a primeira revisão sistemática foi publicada em 1955, no *Journal of American Medical Association*. Por sua vez,

pesquisas com o uso de recursos estatísticos que pudessem combinar resultados de estudos independentes, tem sua primeira publicação utilizando formalmente o nome de “metanálise” em 1976, na revista *Educational Research*. Na Escola Paulista de Medicina duas teses brasileiras inauguraram as revisões sistemáticas com metanálises, uma em 1994 e outra em 1997 (Cordeiro, Oliveira, Rentería & Guimarães, 2007).

Essas pesquisas surgiram a partir da necessidade de congregar resultados de diferentes estudos, no intuito de fundamentar o processo de tomada de decisão clínica com base em evidências científicas. As pesquisas de revisão sistemática começam a ganhar força na década de 1990, principalmente a partir do surgimento da *Cochrane Collaboration*, organização sem fins lucrativos sediada no Reino Unido, que hoje conta com centros em diversos países, dentre eles o Brasil. A *Cochrane* tem o objetivo de auxiliar a tomar decisões embasadas na ciência sobre cuidados de saúde, ampliando o acesso às pesquisas de revisão sistemática (Higgins, Thomas, Chandler, Cumpston, Li, Page & Welch, 2024).

Similarmente ao trabalho da *Cochrane* na área de saúde, a *Campbell Collaboration* é uma corporação internacional sem fins lucrativos que dissemina evidências que possam fundamentar intervenções no âmbito educacional e nas áreas de criminalidade, justiça e bem-estar social (Campbell Collaboration, 2021).

Caracterização das Revisões Sistemáticas

Como o próprio nome indica, as pesquisas de revisão sistemáticas propõem-se a revisar a literatura já produzida a respeito de uma temática, de maneira sistematizada (Campos, Caetano & Laus-Gomes, 2023). Essas revisões podem contemplar evidências de estudos distintos, permitindo combinar múltiplos resultados.

Uma questão central bem delimitada orienta esses estudos e, a partir de então, buscam-se na literatura as pesquisas que possibilitem responder o máximo possível da questão norteadora. Devem ser claramente descritos os critérios utilizados para a seleção das bases de dados e periódicos consultados, os critérios de inclusão e exclusão de artigos, os procedimentos usados para classificar e analisar os dados, mencionando as categorias adotadas. É comum identificar aspectos específicos dos estudos analisados, tais como: objetivos,

palavras-chave, procedimentos metodológicos adotados, problemas levantados, relação com outros achados, principais sínteses e conclusões.

Definem-se os critérios para a seleção da bibliografia pertinente, sendo importante a presença de indicadores de avaliação que possibilitem identificar as aproximações e distanciamentos dos estudos, bem como a qualidade metodológica deste material. Posteriormente, o enfoque central passa a ser a análise e a sistematização dos resultados.

Essas pesquisas resultam em uma síntese rigorosa das pesquisas relacionadas a essa questão principal. São consideradas, portanto, pesquisas de caráter retrospectivo que reúnem os resultados de diversos estudos primários, que podem ter utilizado diferentes tipos de dados.

Foi identificada uma diversidade de pesquisas de revisão sistemática que podem ser agrupadas conforme diferentes critérios. Whittemore e Knafl (2005) definem as revisões sistemáticas como um termo “guarda-chuva” que incorpora outros métodos de revisão, como as metanálises, revisões sistemáticas, revisões qualitativas e as integrativas, classificação também assumida por Rother (2007) e por Botelho et al. (2011).

Vosgerau e Romanowski (2014) alocaram neste grupo outras pesquisas que têm como objetivo avaliar e sintetizar a literatura, recorrendo à visão interpretativa das evidências encontradas sobre uma dada temática, com diversas denominações, como: metanálise, metassumarização, síntese de evidências qualitativas, revisão sistemática e revisão integrativa. Seu uso tem sido ampliado, especialmente na pesquisa educacional, tendo em vista a diversidade de instrumentos, sujeitos e referenciais teórico-metodológicos empregados neste campo investigativo.

Identificamos, também, autores que adotam o termo “revisão sistemática” como um método específico de pesquisa, que se diferencia dos agrupamentos citados acima (e.g. Galvão & Ricarte, 2020; Campos et al., 2023).

Tendo em vista a falta de consenso na literatura para a utilização do termo “revisão sistemática”, consideramos importante ressaltar que, neste artigo, partimos da classificação de outros autores (e.g. Whittemore & Knafl, 2005; Rother, 2007; Botelho et al., 2011; Vosgerau & Romanovski, 2014) e adotamos a definição da revisão sistemática como uma metodologia “guarda-chuva” que incorpora outros métodos

para revisar uma literatura (como a metanálise, a metassíntese qualitativa e a revisão sistemática), aplicando estratégias científicas que permitem sintetizar resultados de estudos de uma mesma temática, a partir de procedimentos sistemáticos.

Os dados considerados nas pesquisas de revisão sistemática podem ser tanto de origem qualitativa, quanto quantitativa ou mista, tendo como foco as análises interpretativas extraídas. Neste estudo, faremos um recorte das revisões sistemáticas mais recorrentemente utilizadas, de acordo com a natureza dos dados de origem (quantitativos, qualitativos ou mistos). Inicialmente, abordaremos as particularidades das metanálises e das metassínteses qualitativas, apresentando, por fim, uma sugestão de etapas para a condução de revisões sistemáticas integrativas, tendo em vista sua ampla utilização nas pesquisas educacionais.

Metanálises

O termo metanálise foi originalmente adotado por Glass, em 1976, em um estudo que categorizou as pesquisas realizadas até a década de 1970, utilizando o termo para se referir à análise estatística utilizada para integrar os resultados desses estudos (Vosgerau & Romanowski, 2014).

No entanto, identificamos na literatura uma diferença expressiva para a definição de uma “metanálise”, problemática também comentada por outros pesquisadores (e.g. Cordeiro et al., 2007; Bicudo, 2014). Alguns autores utilizam o termo “metanálise” tal como cunhado originalmente por Glass, quando são adotados recursos estatísticos, no intuito de ampliar a validade da pesquisa (e.g. Whittemore & Knafl, 2005; Zimmer, 2006; Souza, Silva & Macedo, 2010; Botelho et al., 2011; Pinto, 2013; Vosgerau & Romanowski, 2014).

Outros pesquisadores a definem independentemente da análise estatística, mas de acordo com a etimologia da palavra, cujo significado seria “além de” ou “transcendência”, indicando “uma investigação que vai além daquela ou daquelas já realizadas” (Bicudo, 2014, p. 90). Em Educação, este termo tem sido utilizado também para análises qualitativas (Oliveira, Luiz-Ferreira & Campos, 2024).

Diante dessa diversidade de termos, que por vezes pode dificultar a escolha do método, esclarecemos que neste artigo adotamos a classificação de “metanálise” quando nos referimos às revisões sistemáticas que

utilizam recursos estatísticos para a análise de dados, tendo como principal critério de seleção dos estudos apresentar resultados estatisticamente mensuráveis.

Nessa perspectiva, as metanálises combinam os resultados de diversos estudos quantitativos primários, a partir de análises estatísticas, no intuito de ampliar sua objetividade e validade (Zimmer, 2006). Os resultados dessas pesquisas são sintetizados, codificados e transformados em novos dados quantitativos, comumente usados para calcular o efeito de uma intervenção. Na metanálise, estudos primários quantitativos são resumidos, codificados e inseridos em um banco de dados, tendo como resultado uma métrica que pode mensurar o efeito de uma intervenção. Essas pesquisas são consideradas excelente fonte de evidências, tendo seu uso se ampliado nos centros de pesquisa de áreas diversas, como apontam Souza et al. (2010).

As metanálises podem ser utilizadas no intuito de sistematizar o conhecimento produzido sobre uma temática, aprimorando estudos primários, na elaboração de novas teorias ou no refinamento das existentes e na condução de instrumentos que possibilitem verificar a efetividade de modelos teóricos ou práticas adotadas. No entanto, Vosgerau e Romanowski (2014) avaliaram que seu uso na educação ainda é um desafio, principalmente devido à falta de informações precisas nos estudos desta área, problema que há tempos vem sendo abordado por pesquisadoras educacionais, como Alves-Mazzotti (2002) e André (2006). Outro aspecto que pode dificultar seu uso na educação é a predominância de estudos qualitativos, com baixa incidência de recursos estatísticos nas análises dos dados. Quando utilizados, Vosgerau e Romanowski identificaram que as informações sobre eles são insuficientes, impossibilitando a mensuração posterior na consolidação de uma metanálise.

É importante destacar que identificamos na literatura o termo “metanálise qualitativa”, que se diferencia da apresentada neste tópico, por não recorrer a métodos estatísticos, mas a análises de cunho qualitativo (e.g. Lopes & Fracolli, 2008; Pinto, 2013; Lima, Ramos & Gessinger, 2014; Oliveira et al., 2024). Seu uso nas Ciências Humanas é recente e “(...) assume contornos da abordagem qualitativa ao incorporar dados descritivos, avançar para um enfoque interpretativo dos significados e optar por desenhos não estandardizados para a realização dos procedimentos”

(Lima et al., 2014, p. 129). Por este motivo, consideramos aproximarem-se mais da revisão sistemática de metassíntese qualitativa, que será abordada a seguir.

Metassínteses qualitativas

As revisões sistemáticas nem sempre demandam uma metanálise e, em alguns casos, não é apropriado que sejam adotados métodos estatísticos, podendo gerar conclusões equivocadas, principalmente quando o tamanho da amostra é considerado insuficiente para uma análise deste teor (Brasil, 2012). Recursos estatísticos têm sido recorrentemente utilizados para mensurar o efeito de uma intervenção, daí sua utilização frequente nas Ciências da Saúde. Porém, em outras situações, o problema de pesquisa não se adequa a uma metanálise, como é o caso de grande parte dos estudos na área das Ciências Humanas. Vosgerau e Romanowski (2014) sugerem que pesquisas que possibilitem análises de dados qualitativos ou mistos seriam mais apropriadas ao campo educacional, partindo do seguinte argumento:

[...] os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta. (p. 179)

Quando avaliam somente estudos qualitativos, as revisões sistemáticas são usualmente chamadas de metassíntese qualitativa, também identificadas na literatura com outras denominações, como meta-estudo, metanálise qualitativa, meta-etnografia, *aggregate analysis* ou, ainda, revisão sistemática qualitativa (Whittemore & Knafl, 2005; Lopes & Fracolli, 2008). Essas pesquisas, originadas na sociologia, são a síntese de estudos qualitativos relativos ao mesmo tema que, a partir de novas interpretações, alcançam uma elevada compreensão teórica, permitindo que os resultados sejam estudados em profundidade (Matheus, 2009). A este processo, Fiorentini (2013) denominou “meta-interpretação”, por possibilitar novas sínteses explicativas da temática em análise, possibilitando o avanço no conhecimento científico e a fundamentação para novos estudos.

Para Alencar e Almouloud (2017), as metassínteses qualitativas consistem em uma nova produção científica aprofundada, alertando que os dados deste tipo de revisão devem ser claramente definidos e descritos, bem como os critérios de seleção adotados. Advertem que essas investigações demandam certo tempo para que possam ser desenvolvidas e as recomendam para temáticas que possuem extensa produção científica, a fim de que a metassíntese seja alcançada a contento.

A maioria dos autores consultados utiliza indistintamente as expressões “metassumarização” e “metassíntese qualitativa”. No entanto, foram identificadas distinções entre estes termos, descritas por Lopes e Fracolli (2008), por exemplo, que classificam essas pesquisas como tipos específicos de revisões sistemáticas, bem como as metanálises. Referem-se à metassíntese qualitativa como a integração interpretativa de dados qualitativos e à metassumarização, por sua vez, como a reunião de estudos qualitativos apresentados de modo quantitativo. Ou seja, ambas reúnem dados de pesquisas qualitativas, diferindo quanto ao modo de apresentação dos resultados, se de maneira qualitativa (na metassíntese) ou quantitativa (na metassumarização). Essas autoras fazem também uma distinção entre a metassíntese qualitativa e a revisão narrativa convencional, uma vez que o primeiro grupo, diferentemente do segundo, demanda a adoção de uma sequência de procedimentos metodológicos claramente explicitados, com o uso de técnicas padronizadas, passíveis de reprodução.

Revisões Integrativas

As revisões integrativas possibilitam combinar estudos que adotam metodologias distintas, como as de delineamento experimental e não experimental, analisando dados teóricos e empíricos sobre uma dada temática. Para Whittemore e Knafl (2005), essas pesquisas são o método mais comum de revisão, possibilitando entender de maneira mais aprofundada um fenômeno de interesse. Tendo em vista sua crescente utilização nas Ciências Sociais e Humanas, especialmente na área de educação, as particularidades das revisões sistemáticas integrativas foram explicitadas com mais detalhes neste artigo.

A pesquisa de revisão integrativa consiste em uma abordagem metodológica que parte da compilação de dados da literatura empírica ou teórica, no intuito de possibilitar uma compreensão abrangente a

respeito de um dado fenômeno (Broome, 2000). Esses estudos objetivam levantar e analisar o conhecimento produzido em pesquisas quantitativas ou qualitativas, acerca de um tema delimitado, revisando métodos, teorias ou evidências sobre um tópico particular. Por contemplar a síntese de múltiplos estudos, permitem a geração de novos conhecimentos e o avanço científico para a área, possibilitando o conhecimento aprofundado a respeito de um dado fenômeno, a partir da síntese do conhecimento produzido em pesquisas anteriores.

Whittemore e Knafl (2005) explicam que o termo “integrativa” exprime a integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas já realizadas.

Essas pesquisas tiveram origem no campo da saúde e hoje são também utilizadas por outras áreas, como as Ciências Sociais e Humanas. Mendes, Silveira e Galvão (2008) relatam que os estudos de revisão integrativa são identificados a partir da década de 1980, decorrentes de dois fatores principais: a expansão da pós-graduação ocorrida nos anos 1970, incrementando sobremaneira a produção científica e a implementação do movimento na área de saúde conhecido como “Prática Baseada em Evidências”, que objetivava substituir o modelo da prática clínica intuitiva pelo modelo baseado em dados de pesquisas científicas.

A respeito da sua relevância para a área educacional, André (2006) sinaliza:

[Estes estudos] têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber. [...] Charlot (2006) argumenta que é preciso registrar a memória da pesquisa em educação, o que requer a elaboração de sínteses integrativas da produção científica, para que se evite a dispersão, a repetição de temas e metodologias e para que se encontrem alguns pontos de partida que ajudem a melhor defini-la. (p. 43)

Por possibilitar a análise de múltiplos estudos, as revisões integrativas podem ser utilizadas no intuito de rever teorias, definir conceitos ou analisar metodologicamente a produção científica sobre a temática de interesse. A possibilidade de combinar pesquisas de delineamentos distintos confere às revisões integrativas um caráter abrangente, facilitando a compreensão do fenômeno pesquisado, o aprofundamento do

conhecimento acerca do tema em análise, além de apontar lacunas que podem nortear novas pesquisas (Whittemore & Knafl, 2005; Mendes et al., 2008; Souza et al., 2010).

Embora essas pesquisas demandem precisão nos procedimentos de coleta de dados, não exigem métodos padronizados nas etapas de análise e interpretação dos resultados, como ocorre com a revisão sistemática tradicional e a metanálise, por exemplo. Esta particularidade é considerada, por vezes, uma vantagem, proporcionando um caráter mais flexível para este tipo de revisão. Mas, também tem sido abordada como uma fragilidade, por aumentar a chance de vieses e equívocos interpretativos por parte do pesquisador. Desta forma, as revisões integrativas ampliam, em certa medida, o rigor metodológico das pesquisas qualitativas.

Atentos às características mais flexíveis das revisões integrativas, e no intuito de ampliar seu rigor, autores como Whittemore e Knafl (2005) sugerem algumas mudanças no seu escopo, principalmente na fase de análise dos dados, como poderá ser observado no próximo tópico.

A seguir, apresentamos uma sugestão de etapas para conduzir as pesquisas de revisão sistemática integrativa, mas que podem ser adotadas para outros tipos de revisão sistemática, como a metassíntese qualitativa.

Sugestão de etapas para a condução de pesquisas de revisão sistemática integrativa

Foram identificadas divergências entre os autores consultados quanto ao número de etapas recomendados para a condução das revisões sistemáticas integrativas, sendo que um grupo deles descreve o processo em cinco etapas (Cooper, 1998; Whittemore & Knafl, 2005); outro grupo em seis fases (Mendes et al., 2008; Souza et al., 2010), em sete etapas (Rother, 2007; Botelho et al., 2011, Bicudo, 2014) e outros ainda recomendam um oitavo passo (Galvão & Pereira, 2014; Campos et al., 2023).

A literatura descreve passos similares para a realização dessas etapas, sendo a principal distinção o fato de que os trabalhos mais recentes propõem um refinamento das etapas de análise e interpretação dos dados, indicando um aprimoramento do método. Para Rother (2007), a inclusão das últimas fases seria destinada ao aprimoramento e atualização da revisão, levando-se em consideração o caráter dinâmico de uma publicação, que pode ser atualizada periodicamente.

O trabalho de Whittemore e Knafl (2005) apresenta uma proposta de revisão às etapas descritas por Cooper (1998), subdividindo a fase de tratamento e análise dos dados em quatro ações que possibilitariam ampliar o rigor dessas pesquisas. Essa subdivisão contempla informações relevantes para os pesquisadores que desejam realizar revisões integrativas, como meios de separar, codificar e categorizar os dados, estratégias para melhor visualizá-los, itens a serem observados ao comparar os estudos e sintetizá-los.

Whittemore e Knafl (2005) concluem que o aprimoramento metodológico das revisões integrativas é importante, principalmente para tornar a etapa de análise de dados, síntese e conclusão mais sistemáticas e rigorosas, minimizando a incidência de equívocos, aspecto considerado como uma lacuna na área por esses pesquisadores. Aliado a isso, ponderam que a possibilidade de incluir artigos com diferentes metodologias (teóricas e experimentais, por exemplo), gera uma complexidade maior para o pesquisador, que pode levar à falta de precisão nas revisões integrativas.

Independentemente da diferença no número de etapas proposto, em geral, as fases da revisão integrativa são destinadas ao planejamento, condução da pesquisa e apresentação dos resultados (Campos et al., 2023). A partir da análise dessas fases em diferentes autores, elaborou-se a sugestão de etapas aqui proposta, com base nos objetivos a que se destina cada uma delas: 1. formular o problema de pesquisa; 2. coletar dados na literatura; 3. selecionar e organizar os dados levantados, 4. categorizar; 5. analisar; e 6. apresentar os resultados, conforme esquematizado na Figura 1. Cada uma dessas fases prevê ações específicas, que estão descritas a seguir.

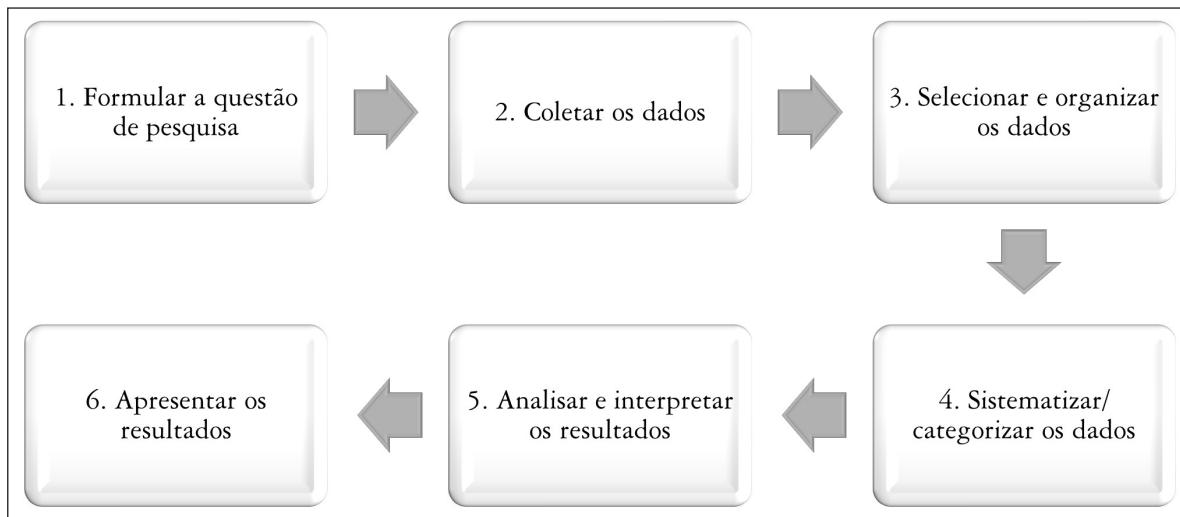


Figura 1. Etapas da revisão integrativa

É importante destacar que, tendo em vista o rigor metodológico que caracteriza essas pesquisas, cada uma dessas etapas deve ser minuciosamente detalhada no trabalho, mantendo-se, sempre que possível, um registro pessoal de todas as estratégias adotadas ao longo da revisão.

Etapa 1 – Formular o problema de pesquisa

A primeira etapa objetiva formular o problema de pesquisa de maneira clara e precisa, elaborar suas questões norteadoras e planejar as estratégias de busca que melhor se adequem ao problema. Mendes et al. (2008) orientam que, para temas de muita abrangência e uma longa história de revisões, o pesquisador procure delimitar ao máximo o problema de pesquisa. Em contrapartida, temas novos e ainda pouco explorados, demandam problemas mais amplos e abrangentes.

Souza et al. (2010) ressaltam a importância da formulação do problema, uma vez que esta irá nortear quais estudos deverão ser buscados, os meios para identificá-los e selecioná-los, assim como as informações relevantes que deverão ser extraídas deste material.

Campos et al. (2023) indicam características para uma boa questão de pesquisa, como: 1. factibilidade e viabilidade (garantir condições e recursos para respondê-la, a partir de estudos primários); 2. relevância (despertar o interesse de outros pesquisadores e contribuir para o avanço na área); 3. originalidade (considerar se a questão já foi respondida por outros estudos e, em caso positivo, avaliar a possibilidade de

atualizar e/ou rever estes resultados); 4. estrutura e foco bem definidos (que deve orientar o planejamento de todos os demais passos da pesquisa).

Para as revisões sistemáticas realizadas em pesquisa clínica, tem sido recomendada a estratégia PICO para orientar a formulação das questões de pesquisa (Brasil, 2012). O acrônimo PICO indica a clara definição dos seguintes componentes: P – População; I – Intervenção; C – Controle; e O – Desfecho (proveniente da palavra em inglês *outcome*). Por exemplo, em uma intervenção psicológica que se propôs a avaliar a eficácia de um programa antitabagismo com o uso da Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) atrelado a um medicamento específico, comparando os resultados com intervenção exclusivamente medicamentosa, foram definidos: P – tabagistas; I – sessões de TCC; C – medicamento; e O – cessação do tabagismo (Brasil, 2012).

Embassados na estratégia PICO, Cordeiro et al. (2007) sugerem os seguintes passos para formular a questão de pesquisa: identificar o problema (P), a intervenção (I), o que será comparado (C), qual o desfecho (D) e o tempo (T) decorrido para se avaliar o desfecho, quando necessário. De maneira similar, Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023) orientam que sejam identificados preliminarmente: (P) participantes ou problema, (I) intervenções, (C) comparações entre intervenções e (O) resultados ou desfecho. Roever (2017) sugere que seja acrescentado, ainda, o desenho do estudo.

Independentemente de o pesquisador adotar ou não estratégias do tipo PICO, na revisão sistemática

integrativa é fundamental a definição clara e precisa do problema de pesquisa e suas questões norteadoras para a condução adequada dos próximos passos. Além disso, devem ser identificadas as variáveis de interesse (conceitos, população-alvo e a amostragem apropriada para responder à questão norteadora da pesquisa).

Isto feito, é importante **definir as palavras-chave ou descritores³** que melhor se aplicam ao problema de pesquisa. Brandau, Monteiro e Braile (2011) fazem a seguinte distinção entre eles: as palavras-chave são de linguagem livre, não obedecendo a nenhuma estrutura formal, enquanto os descritores são palavras padronizadas, organizadas em estruturas hierárquicas, que tenham passado por “um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto” (Artigo Especial, VIII). A escolha correta destes termos é fundamental para que a busca da literatura seja acertada, evitando-se com isso a quantidade excessiva de estudos que não se adequem ao problema de pesquisa, uma vez que os descritores são utilizados pelas bases de dados para indexar um artigo.

Lopes (2002) recomenda alguns passos que podem auxiliar o processo de escolha dos termos a serem utilizados nas buscas: 1. escrever um título sucinto; 2. escrever uma pequena definição do problema; 3. listar os termos mais apropriados ao tema; 4. listar temos indesejados.

Uma boa dica é fazer uma análise preliminar das palavras-chave ou descritores utilizados em trabalhos considerados de referência na área de interesse. Além disso, existem catálogos de termos utilizados nas diversas áreas, chamados *thesaurus*, empregados para descrever documentos e facilitar a recuperação de informações na literatura científica. A este respeito, Lopes (2002, p. 68) recomenda que “os termos usados em uma determinada área do conhecimento devem ajustar-se àqueles usados nas bases de dados mais relevantes que serão consultadas”.

Campos et al. (2023) orientam que os termos sejam identificados também na língua inglesa, uma vez que diversas bases de dados utilizam vocabulários controlados e priorizam este idioma.

Após a formulação do problema de pesquisa e dos termos que melhor o descrevem, o pesquisador define quais as **fontes** que serão utilizadas (artigos,

livros, teses, dissertações, anais de congressos etc.), com base no problema de pesquisa e nas questões que almeja responder. Então, são estabelecidas as **bases de dados** mais apropriadas ao tema, bem como as melhores **estratégias de busca** para tal. Lopes (2002) define a estratégia de busca como “(...) uma técnica ou conjunto de regras para tornar possível o encontro entre uma pergunta formulada e a informação armazenada em uma base de dados” (p. 61). A definição da estratégia de busca deve levar em consideração as regras utilizadas pelas bases de dados escolhidas, uma vez que elas podem utilizar mecanismos distintos para este fim.

A escolha das melhores estratégias de busca é fundamental para o levantamento de estudos que tenham de fato relação com o problema de pesquisa. Estratégias mal formuladas podem, por um lado, recuperar um número excessivo de trabalhos e, por outro, deixar de resgatar estudos importantes para a área. Esta não é uma tarefa trivial na pesquisa científica e requer uma série de habilidades, que nem sempre são ensinadas nos cursos de pós-graduação. Há recursos que podem ser utilizados nesta tarefa, como a utilização de operadores e filtros de busca. Para um detalhamento desses recursos, sugerimos a consulta à tabela disponível em Luna e Kramm (2024, p. 129).

Whittemore e Knafl (2005) recomendam que sejam utilizadas ao menos duas ou três estratégias para uma busca abrangente da literatura. Ponderam, ainda, que uma amostragem intencional pode ser combinada com o levantamento da literatura mais abrangente, se adequado ao problema de pesquisa.

Para a escolha das estratégias de busca mais apropriadas ao seu problema de pesquisa, sugerimos que sejam considerados os seguintes aspectos: 1. consultar as regras utilizadas nas bases de dados escolhidas; 2. formular uma série de estratégias, combinando operadores e termos correlatos, testando e registrando os resultados de cada uma delas. Importante destacar que essas escolhas devem ser claramente explicitadas e justificadas na seção de método do relatório de pesquisa. A sequência de passos para conduzir esta etapa encontra-se na Figura 2.

³ Para um exemplo detalhado desta etapa, consultar Luna e Kramm (2024, p. 118).

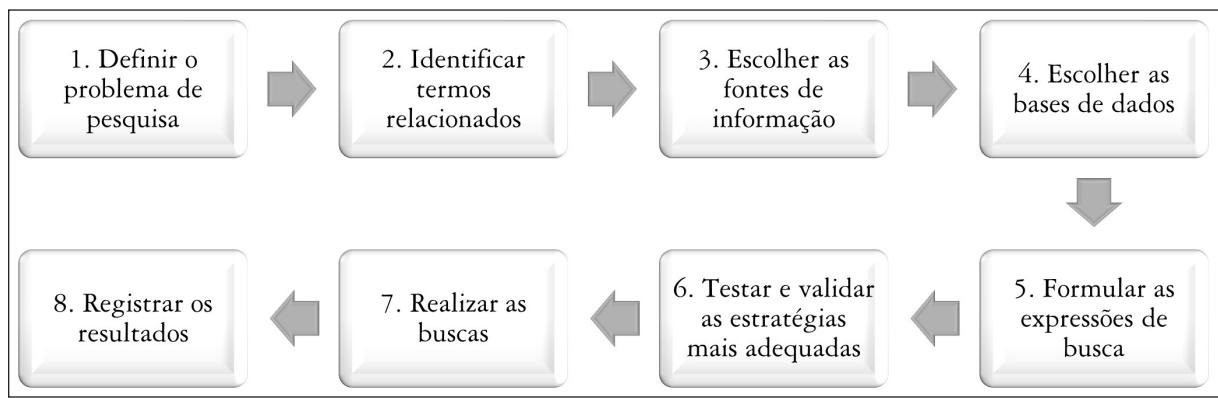


Figura 2. Etapas para a escolha das estratégias de busca

Etapa 2 – Coletar os dados

A segunda etapa destina-se à coleta de dados, ou ao levantamento bibliográfico propriamente dito, etapa em que o pesquisador realiza a busca na literatura das obras que podem compor o seu banco de dados.

Nesta etapa, são estabelecidos alguns critérios que podem auxiliar a levantar a literatura potencialmente relevante para o seu estudo. Podem ser utilizados como critérios de seleção: período de publicação (últimos cinco anos, por exemplo); qualificação dos periódicos (Qualis A1 a A5, por exemplo); língua; país de origem; região; artigos revisados por pares; artigos disponíveis na íntegra, artigos de acesso aberto etc. Esta etapa deve ser ampla e diversificada o suficiente, a fim de se obter o maior número possível de estudos.

Alguns autores inserem nesta etapa a escolha dos critérios de inclusão e exclusão (Whitemore & Knafl, 2005; Mendes et al., 2008), o que pode auxiliar o pesquisador na busca inicial. Broome (2000) ressalta que esta busca não é linear, tendendo a ser mais ampla inicialmente, afunilando-se à medida em que o pesquisador faz a contraposição do material pré-selecionado com a sua questão de pesquisa. Neste sentido, novos critérios de exclusão podem ser adotados, a fim de que a seleção dos estudos se torne cada vez mais coerente ao problema de pesquisa a ser investigado.

A escolha dos critérios de inclusão e exclusão muitas vezes é uma tarefa confusa para os pesquisadores iniciantes, que costumam cometer equívocos como a utilização da mesma variável para definir ambos os critérios (por exemplo, estabelecer como critério de inclusão artigos que tenham sido publicados nos últimos cinco anos e como exclusão, artigos fora deste período).

Os critérios de inclusão devem estar relacionados ao problema de pesquisa e contemplar características

básicas para responder à questão norteadora (Patino & Ferreira, 2018). Por exemplo, em um estudo que tenha como objetivo principal avaliar os métodos que têm se mostrado mais eficazes na alfabetização de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), os critérios de inclusão precisam estar relacionados à essa população-alvo, como “pesquisas que tiveram como participantes crianças com TEA”. Neste caso, o critério de exclusão não poderia ser “pesquisas com crianças neurotípicas”, mas um critério de exclusão possível seria “estudos com crianças que apresentem diagnóstico de TEA com comorbidades, como Transtorno do Déficit de Atenção ou Transtorno Opositor Desafiador”, caso esta distinção seja relevante para o seu estudo. Ou seja, os critérios de exclusão são aspectos adicionais que podem interferir nos resultados da sua busca, e não o oposto ao critério de inclusão!

Etapa 3 – Selecionar e organizar os dados

A terceira etapa consiste na análise inicial dos estudos levantados, a fim de selecioná-los e organizá-los em um banco de dados. Em geral, inicialmente são lidos os títulos, palavras-chave e resumos das publicações pré-selecionadas, possibilitando identificar e organizar estes dados. Sempre que necessário, o pesquisador deve recorrer à obra na íntegra para verificar sua adequação aos critérios.

Extrair informações específicas de cada literatura consultada auxilia o pesquisador na organização de um banco de dados preciso e de fácil acesso e manuseio. Essas informações podem variar a depender do tipo de problema de pesquisa, mas, em geral, são identificados dados como: fonte, data de publicação,

objetivos, referencial teórico, metodologia e principais conclusões, que podem ser organizadas em planilhas ou programas específicos destinados a este fim.

Esta fase pode incluir uma análise da qualidade dos estudos pré-selecionados e alguns autores destacam esta ação, acrescentando-a como uma fase específica da revisão integrativa (e.g. Mendes et al., 2008; Botelho et al., 2011; Galvão & Pereira, 2014). No entanto, Whittemore e Knafl (2005) abordam a dificuldade em se estabelecer critérios de qualidade para estudos com amostragem distinta e sugerem algumas estratégias, como avaliar autenticidade, rigor metodológico, representatividade e critérios adotados. Complementarmente, Lopes e Fracolli (2008) ponderam que não se deve excluir estudos por razões de qualidade, já que há uma ampla variação de opiniões para julgar este aspecto e que resultados valiosos podem se perder nesta escolha. Ressaltam, porém, alguns critérios que podem ser adotados para auxiliar esta avaliação, como “vivacidade descritiva, precisão analítica, relevância heurística e congruência metodológica” (p. 776). Caso se opte por realizar a análise da qualidade dos artigos, o *Critical Appraisal Skills Programme* (CASP) possui uma série de checklists padronizados que podem ser utilizados para diversos tipos de pesquisa, inclusive revisões sistemáticas. Campos et al. (2023) indicam o uso do software *Qualitative Assessment and Review Instrument* (QARI) para sintetizar estudos qualitativos, que também pode ser utilizado para a avaliação deles.

Campos et al. (2023) recomendam que nesta etapa seja realizada uma “seleção pareada”, processo no qual pelo menos dois pesquisadores independentes avaliam e selecionam os estudos conforme os critérios pré-estabelecidos, minimizando o risco de viés. Caso haja divergência nos resultados, busca-se o consenso entre eles ou pode-se recorrer à análise de um terceiro avaliador. É importante destacar que a exclusão de trabalhos deve ser acompanhada da justificativa para tal.

O resultado desta etapa constitui o banco de dados que irá compor a revisão. Estes estudos podem ser organizados em uma tabela ou planilha, a fim de facilitar sua visualização e manuseio.

Etapa 4 – Sistematizar e categorizar os dados

A quarta etapa objetiva realizar a avaliação mais aprofundada dos estudos selecionados, interpretando seus principais resultados. Este processo se inicia com a categorização do material levantado, em que são

analisadas e comparadas as informações, visando a identificar padrões, temáticas recorrentes, similaridades e discrepâncias, evidenciando a relação entre os estudos. Os dados podem ser agrupados, por exemplo, por tema, cronologia, local, população-alvo etc. Códigos podem ser atribuídos para que a identificação e o agrupamento sejam facilitados.

Vosgerau e Romanowski (2014) destacam as seguintes categorias que podem ser utilizadas para analisar as revisões sistemáticas: 1. as definições do conceito apresentado nos estudos; 2. a questão de pesquisa; 3. o método empregado; 4. o país onde foi realizado; 5. o número e origem dos participantes; e 6. os principais resultados da pesquisa.

Nesta etapa pode ser avaliada a necessidade de recorrer a ferramentas específicas que auxiliem análises de dados qualitativos como, por exemplo, WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*), Atlas.TI ou NVivo.

O resultado desta etapa constitui a matriz de síntese da revisão integrativa. Botelho et al. (2011) sugerem que esta matriz contenha informações que possibilitem ao pesquisador uma visão geral dos dados distribuídos por categorias, auxiliando na interpretação dos resultados.

Etapa 5 – Analisar e interpretar os resultados

A quinta etapa objetiva a análise e interpretação dos resultados, culminando na discussão dos dados sumarizados. Devem ser apresentadas as principais conclusões, relacionando-as aos demais achados. Também recomenda-se apontar as implicações destes resultados para a área, fazendo referência a outros estudos de temática similar. Esta etapa deve permitir identificar o estado da produção científica na área estudada.

Whittemore e Knafl (2005) recomendam que as análises sejam realizadas inicialmente por grupos de categorias e que, após a análise de cada subgrupo, proceda-se à comparação entre eles, visando a identificar padrões e discrepâncias, que passarão a constituir a síntese das conclusões.

Vosgerau e Romanowski (2014), pautadas em estudo anterior de Tondeur et al. (2011), sugerem uma sequência de passos para esta etapa: 1. analisar os objetivos; 2. identificar as palavras-chave; 3. avaliar a qualidade; 4. identificar os problemas levantados; 5. determinar a relação entre os estudos; 6. identificar

as similaridades, diferenças e características únicas de cada um deles; 7. interpretar e sintetizar os achados; e 8. elaborar a síntese.

Etapa 6 – Apresentar os resultados

A sexta etapa objetiva apresentar os resultados da revisão. É fundamental que esta apresentação seja feita de forma clara e objetiva, utilizando recursos visuais, sempre que possível, como tabelas e figuras, de forma a facilitar a análise crítica do leitor. Deve, ainda, fornecer informações detalhadas sobre os passos trilhados pelo pesquisador ao longo de toda a revisão, deixando claras as estratégias de escolha de critérios, procedimentos e recursos utilizados para concluir a síntese.

Recomenda-se que as revisões sistemáticas sejam apresentadas em linguagem clara e acessível. Em geral, são apresentadas em forma de artigo publicado em periódico ou evento científico, mas também podem ser publicadas na modalidade de relatório científico ou relatórios executivos que fomentam a tomada de decisão ou formulação de políticas públicas (Galvão & Ricarte, 2019).

O relatório final da revisão sistemática, em geral, pode seguir a estrutura formal de artigos científicos no modelo do acrônimo IMRD (Introdução, Método, Resultados e Discussão). Na introdução, são apresentados: contextualização do tema, justificativa, problema de pesquisa e objetivo. Nesta parte, também se apresenta a fundamentação teórica, que descreve os principais conceitos abordados, fundamentados na literatura. Na seção de método, apresenta-se o protocolo da revisão, que nas revisões sistemáticas demandam uma descrição minuciosa de cada uma de suas fases, deixando claro quais critérios foram adotados. Os resultados exibem a síntese dos principais achados da pesquisa, enquanto a seção de discussão apresenta as principais conclusões, bem como limitações do estudo, indicações e contribuições para futuros pesquisadores.

Foi comum nos estudos consultados a importância de os pesquisadores descreverem cuidadosamente todo o percurso metodológico adotado durante a pesquisa, como forma de facilitar sua replicação e atestar o seu rigor. Assim, para auxiliar a escrita do método, recomendamos o uso do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA). Este recurso, atualizado em 2020, é composto por um checklist de 27 itens e um fluxograma que representa

visualmente o processo de busca nas bases de dados. Para informações detalhadas sobre o PRISMA, sugerimos consultar Luna e Kramm (2024).

Outro aspecto importante desta fase refere-se à necessidade de divulgação do estudo, como forma de possibilitar o avanço no conhecimento científico e favorecer o emprego dos resultados alcançados por parte da sociedade e comunidade científica. A veiculação de informações tem sido um ponto amplamente debatido entre os pesquisadores em educação, como apontado por Gatti (1992), ao considerar esta etapa de divulgação tão importante quanto a própria pesquisa, por seu poder de transformação social. Daí comprehende-se que uma etapa destinada especialmente para este fim busca evidenciar sua importância, não somente para a evolução do conhecimento na área, mas também como um meio de diálogo com a sociedade, possibilitando embasar novas práticas e políticas.

Discussão e considerações finais

Considerando-se que uma das propriedades do conhecimento científico é seu caráter acumulativo, identificar o saber já produzido é fundamental para o avanço de uma temática, por possibilitar a explicação dos fenômenos do mundo físico e social e o desenvolvimento de novas teorias, o que destaca a relevância na produção de pesquisas de revisão. Nesse ínterim, cuidados precisam ser adotados, de maneira a ampliar o rigor metodológico e mitigar os limites identificados em pesquisas dessa natureza.

As revisões sistemáticas integrativas têm se destacado por possibilitarem a utilização e combinação de fontes e metodologias diversas, lhes conferindo um caráter mais amplo e flexível, ao mesmo tempo em que identificamos esforços de autores de diferentes áreas no intuito de ampliar o rigor metodológico dessas pesquisas. Com elas, é possível identificar o *estado da arte* de uma temática em um espaço de tempo relativamente curto, subsidiando novos estudos, práticas profissionais e políticas públicas, a partir de dados oriundos de investigação científica.

As etapas iniciais da revisão integrativa apresentam métodos bem descritos e detalhados, possivelmente por conta da necessidade de lhes conferir maior rigor científico, principalmente nos estudos oriundos das Ciências da Saúde. A despeito da importância destes procedimentos, as técnicas de busca em geral não são dominadas por alunos de pós-graduação ou

mesmo, por vezes, por pesquisadores mais experientes, ponto que merece ser considerado e revisto em futuros estudos.

Embora este rigor nas etapas iniciais tenha sido considerado um avanço para as pesquisas de revisão, especialmente na etapa de coleta de dados qualitativos, ainda é necessário desenvolver procedimentos mais precisos de análises, sínteses e conclusões, uma vez que a amplitude de métodos pode aumentar as chances de vieses e imprecisões por parte dos pesquisadores.

Por estarem embasadas em estudos anteriores, as pesquisas de revisão podem deixar de contemplar aspectos recentes que ainda não tenham sido objeto de investigação, o que precisa ser considerado nas discussões. Além disso, tendem a considerar um tipo de fonte específico, como artigos publicados durante um período, ou um grupo de periódicos. Nestes casos, estudos ainda não publicados, usualmente oriundos de trabalhos de dissertações e teses, podem não ser contemplados e dar uma falsa ideia de lacuna no conhecimento. Por este motivo, é fundamental a especificação de critérios e ressalvas a respeito da literatura analisada, sempre destacando que a revisão, por mais ampla que seja, dificilmente alcançará a totalidade da bibliografia já produzida a respeito de uma temática.

Mais uma vez, constatou-se a tendência em adotar nomenclaturas distintas para processos similares ou idênticos nas pesquisas qualitativas, corroborando análises anteriores que apontaram fragilidades teórico-metodológicas importantes na formação do pesquisador (e.g. Gatti, 1992; Alves-Mazzotti, 2002; André, 2006; Vosgesrau & Romanowski, 2014).

A maioria dos estudos que analisam as revisões integrativas são das Ciências da Saúde, particularmente da enfermagem, vastamente utilizadas em decorrência do movimento das práticas baseadas em evidências. Embora tenha tido seu uso ampliado nos últimos anos, carecem estudos que possam analisar os benefícios e limites dessas pesquisas, bem como propor adaptações necessárias para atender as demandas específicas de cada área de estudo.

Abordamos neste artigo a relevância e particularidades das pesquisas de revisão sistemáticas no intuito de auxiliar a escolha de alunos e pesquisadores quanto aos possíveis desenhos metodológicos a serem adotados em suas pesquisas. Destacamos, no entanto, que a forma mais segura de fazer esta opção é considerar o

tipo de pergunta que se deseja responder, estabelecendo-se uma relação com as características de cada um dos recursos metodológicos possíveis para alcançá-la.

Referências

- Alencar, E. S. de; Almouloud, S. A. (2017). A metodologia de pesquisa metassíntese qualitativa. *Revista Reflexão e Ação*, 25(3), pp. 204-220. Recuperado de <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9731>
- Alvez-Mazzotti, A. J. A. (2002). A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: Bianchetti, L.; Machado, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez.
- André, M. E. D. de A. (2006). A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, 6(19), pp. 11-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>
- Barbosa-Filho, V.C. (2024). Revisão Sistemática com Metanálise. *Cenas Educacionais*, 7, pp. 1-16. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/18349>.
- Bicudo, M. A. V. (2014). Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 9, pp. 7-20. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2014v9nespp7/27377>
- Botelho, L. L. R.; Cunha, C. C. de A.; Macedo, M. (2011). O método de revisão integrativa nos estudos organizacionais. *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, 5(11), pp. 121-136. Recuperado de <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>
- Brandau, R.; Monteiro, R.; Braile, D. M. (2005). Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery*, 20(1), VII-IX. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbccv/a/YjJ9Hw34dfDTJNcTKMFnKVC/>
- Brasil. Ministério da Saúde. (2012). *Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados*. Brasília: Editora do Ministério da Saúde. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_metodologicas_elaboracao_sistematica.pdf
- Broome, M. (2000). Integrative literature reviews for the development of concepts. *Concept Development in Nursing*. Recuperado de <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=2010276>

- Campbell Collaboration. (2021). *Campbell systematic reviews: Policies and guidelines*. Oslo: Campbell Policies and Guidelines Series. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/pb-assets/assets/18911803/Campbell%20Policies%20and%20Guidelines%20v4-1559660867160.pdf>
- Campos, A. F. M. de; Caetano, L. M. D.; Laus-Gomes, V. (2023). Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, 27(54), pp. 139-169. Recuperado de <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702>
- Cordeiro, A. M., Oliveira, G. M., Rentería, J. M., & Guimarães, C. A. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), pp. 428–431. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/>
- Cooper, H. M. (1998). *Synthesizing Research: a guide for literature reviews*. 3ed. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Fiorentini, D. (2013). A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, pp. 61-82. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14711>
- Galvão, M. C. B; Pereira, M .G. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, 23(1), pp. 183-184. Recuperado de http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742014000100018
- Galvão, M. C. B; Ricarte, I.L.M. (2021). Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, 6(1), pp. 57-73. Recuperado de <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>
- Gatti, B. A. (1992). Pesquisa em educação: um tema em debate. *Cadernos de Pesquisa*, 80, pp. 106-111. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1009>
- Grant, M. J.; Booth A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), pp. 91-108, jun. 2009. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Higgins, J. P.T.; Thomas, J.; Chandler, J.; Cumpston, M.; Li T.; Page, M. J.; Welch, V. A. (2024). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.5*. Cochrane, 2024. Recuperado de www.training.cochrane.org/handbook
- Lima, V.; Ramos, M.; Gessinger, R. (2014). Metanálise dos processos analíticos presentes em dissertações de um programa de pós-graduação em Ciências e Matemática. *Indagatio Didactica*, 6(3), pp. 125-139. Recuperado de <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4007/2999>
- Lopes, I. L. (2002). Estratégias de busca na recuperação de informações: revisão da literatura. *Ciência da Informação*, 31(2), pp. 60-71. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ci/a/VPbDtPgqnFs5cm8GSLhtsyM/?format=pdf&lang=pt>
- Lopes, A. L. M.; Fracolli, L. A. (2008). Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 17(4), pp. 771-778. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/tce/a/hNWjZ6pFQ3gH8Bfz3nxBCGC/?lang=pt>
- Luna, S. V.; Kramm, D. L. (2024). Planejamento de Pesquisa: uma introdução. 3ed. rev. ampl. São Paulo: Educ.
- Matheus, M. C. C. (2009). Metassíntese qualitativa: desenvolvimento e contribuições para a prática baseada em evidências. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22, pp. 543-545. Recuperado de <https://acta-ape.org/article/metassintese-qualitativa-desenvolvimento-e-contribuicoes-para-a-pratica-baseada-em-evidencias/>
- Mendes, K. D. S., Silveira; R. C. C. P.; Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17, pp. 758-764. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ>
- Oliveira, P. S.; Luiz-Ferreira, A.; Campos, V. T. B. (2024). Das ciências da saúde para as ciências humanas: o uso da metanálise na pesquisa em educação. *Teoria e Prática da Educação*, 27(1), pp. 01-11. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/71516>
- Patino, C. M; Ferreira, J. C. (2018). Critérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que eles importam. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 44(2), pp. 84-84. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/jbpneu/a/LV6rLNpPZsVFZ7mBqnjkXD/?lang=pt&format=pdf>

Pinto, C. M. (2013). Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. *Atos de Pesquisa em Educação*. 8(3), pp. 1033–1048. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b091/456f698ceb39f1d1ade30cecdfdeb414ddc4.pdf>

Roever, L. Compreendendo os estudos de revisão sistemática. (2017). *Revista da Sociedade Brasileira de Clínica Médica*. 15(2), pp. 127-30. Recuperado de https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/11/875614/152_127-130.pdf

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática X revisão integrativa. (Editorial). *Acta*. 20(2). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>

Souza, M. T.; Silva, M. D; Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), pp. 102-106. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>

Vosgerau, D. S. R.; Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*. 14(41), pp. 165-189. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>

Whittemore, R.; Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 53(5), pp. 546-553. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16268861/>

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), pp. 311-318. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16441536/>

Recebido em 20/09/2024
Aceito em 10/02/2025



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

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO TEACHERS' CONCEPTIONS OF ASSESSMENT (TCoA-III)¹

Karine Votikoske Roncete²; <https://orcid.org/0000-0001-8263-2076>

Daniel Abud Seabra Matos³; <https://orcid.org/0000-0001-7955-4302>

Erica Castilho Rodrigues⁴; <https://orcid.org/0000-0002-3305-7228>

Resumo

Os objetivos desse trabalho foram: realizar uma revisão da literatura sobre o questionário *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA-III) e adaptar e coletar fontes de evidência de validade para a realidade brasileira. Como referencial teórico, a literatura aponta quatro grandes grupos de concepções de avaliação de professores: 1) melhora; 2) responsabilização da escola; 3) responsabilização do aluno e 4) irrelevância. Foram encontrados 25 trabalhos internacionais que utilizaram o TCoA-III. Com relação ao estudo empírico, participaram professores da educação básica. Realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória do questionário e os resultados sugerem uma estrutura fatorial diferente para o TCoA brasileiro. Efetuaram-se diversas análises, excluindo 28 itens que se mostraram problemáticos. O modelo final apresentou um bom ajuste ($CFI = .960$; $RMSEA = .067$; $SRMR = .045$) e quatro fatores: 1) melhora; 2) melhora-ensino; 3) irrelevância-ignorada e 4) responsabilização do aluno. Assim, esse resultado sugere uma estrutura fatorial diferente para o TCoA brasileiro, que não possui a concepção “responsabilização da escola”. Acredita-se que a utilização do TCoA em pesquisas futuras é uma alternativa viável para pesquisadores interessados na temática das concepções de avaliação de professores em diversos sentidos.

Palavras-chave: Concepções espontâneas; Avaliação; Professor; Ensino; Análise Fatorial.

Adaptation and Validation of The Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-III) Questionnaire

Abstract

The aims of this work were: 1) to carry out a literature review about the Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-III) questionnaire and 2) to adapt and collect evidence sources of validity of TCoA-III for Brazilian reality. As for review of literature, we found four major groups of teachers' assessment conceptions: 1) improvement; 2) school accountability; 3) student's accountability; 4) irrelevance. We analyzed a total of 25 international studies that used TCoA-III. Regarding the empirical study, elementary school teachers were the participants ($N=179$; 110 women and 69 men; age $M=37.6$ years old, $SD=10.5$). We performed an Exploratory Factor Analysis, and the results suggest a factorial structure different for the Brazilian TCoA. We developed several analyses, excluding 28 items that proved problematic. The final model showed a good adjustment ($CFI = .960$; $RMSEA = .067$; $SRMR = .045$) and four factors: 1) improvement; 2) improvement-teaching; 3) ignore-irrelevance; and 4) student accountability.

Keywords: Conceptions; Assessment; Teacher; Education; Factor Analysis.

1 Este artigo é resultado da pesquisa: Concepção de avaliação dos professores do ensino básico: adaptação e validação do questionário: Teachers' Conceptions of Assessment, orientado pelo professor Daniel Abud Seabra Matos, da Universidade Federal de Ouro Preto e coorientado pela Erica Castilho Rodrigues, financiado pela Universidade Federal de Ouro Preto.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e Visiting Student no Lemann Center, Universidade de Stanford. karineroncete@gmail.com

3 Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto

4 Visiting Scholar no Lemann Center, Universidade de Stanford

Adaptación y Validación Del Inventory Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-III)

Resumen

Los objetivos de este trabajo fueron: realizar una revisión de la literatura sobre el cuestionario Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-III) y adecuar y recolectar fuentes de evidencia de validez para la realidad brasileña. La literatura apunta a cuatro grupos de conceptos de evaluación de docentes: 1) mejora; 2) responsabilidad de la escuela; 3) responsabilidad del estudiante y 4) irrelevancia. Encontramos 25 estudios que utilizaron TCoA-III. En cuanto al estudio empírico, participaron docentes de educación básica ($N = 179$; 110 mujeres y 69 hombres; edad $M = 37,6$ años, $DP = 10,5$). Realizamos un Análisis Factorial Exploratorio y los resultados sugieren otra estructura factorial para el TCoA brasileño. Realizamos varios análisis excluyendo 28 ítems que resultaron ser problemáticos. El modelo final mostró un buen ajuste ($CFI = .960$; $RMSEA = .067$; $SRMR = .045$) y cuatro factores: 1) mejora; 2) mejora de la enseñanza; 3) irrelevancia-ignorada y 4) responsabilidad del estudiante.

Palabras clave: Concepciones; Evaluación; Docente; Educación; Análisis Factorial.

Os estudos sobre avaliação educacional têm obtido um incremento significativo de interesse nos últimos anos, mas os que focam as concepções de professores ainda são escassos no Brasil, apesar de serem comuns em outros países (Ribeiro, Kasmirski, Gusmão, Batista, Jacomini & Crahay, 2018). Pesquisas apontam que as concepções dos professores sobre vários aspectos do processo educacional, como ensino, aprendizagem, avaliação e currículo, influenciam fortemente o modo como eles ensinam (Santos, 2020). As concepções de avaliação dos professores são moldadas de acordo com a forma como conceituam o ensino e a aprendizagem. As concepções que os docentes têm sobre as avaliações são um produto de suas experiências educacionais como estudantes, sugerindo que concepções semelhantes podem ser encontradas entre os docentes e os discentes. A literatura também indica associações entre as concepções de avaliação dos professores e o desempenho acadêmico dos alunos (Brown, 2008).

Dessa forma, todos os fatores supracitados justificam esta pesquisa, que busca compreender as concepções de avaliação de professores. De maneira mais específica, o objetivo deste trabalho é apresentar a adaptação e a validação do questionário *Teachers' Conceptions of Assessment (TCoA-III)* para o contexto educacional brasileiro.

Concepções de avaliação de professores

O senso comum, por vezes, concebe a avaliação como sinônimo de medida e hierarquização. Porém, dentro de uma perspectiva pedagógica, a dimensão da avaliação torna-se mais ampla. O ato de avaliar não pode resumir-se, somente, a atribuir notas, mas realizar

uma série de objetivos que se traduzem em mudanças de comportamento dos alunos (Lamy & Galieta, 2019). Além disso, ao se pensar a avaliação como um processo que contribui para o ensino e a aprendizagem, as funções mais usuais presentes na literatura são: diagnóstica, formativa e somativa. Miquelante, Pontara, Cristovão e Silva (2019) apontam que a avaliação diagnóstica é aquela efetuada antes do início de uma instrução, podendo ser o ponto de partida do ensino (p. 268). A formativa tem uma característica processual, como foco no decorrer do ensino e da aprendizagem (p. 269). Por fim, a somativa ocorre ao final do ensino, ou seja, ela julga o valor de um programa após ter sido terminado (p. 270). Por isso, compreender as funções e os propósitos da avaliação é imprescindível para o estudo das concepções de avaliação dos professores, pois esses conceitos estão relacionados. Lamy e Galieta (2019) enfatizam, ainda, que a formação inicial de professores deve ter como foco reflexões sobre as finalidades da avaliação. Na literatura, identificam-se quatro grandes grupos de concepções de avaliação dos professores (Brown, 2008), que se vinculam com diversas funções e propósitos da avaliação, descritas a seguir.

A avaliação melhora o ensino e a aprendizagem (*melhora*). A principal premissa dessa concepção é que a avaliação melhora o aprendizado dos alunos e a qualidade do ensino. Às vezes, também é referida como avaliação para o aprendizado ou avaliação formativa. Silva, Carvalho, Ligabo, Rodrigues Jr e Rodrigues (2020) definem que a avaliação formativa (de melhora) deve ajudar o discente a desenvolver suas capacidades cognitivas, por meio de um acompanhamento progressivo. Dessa maneira, essa categoria é baseada na suposição de que o dever dos professores é melhorar a

aprendizagem de seus alunos e que a avaliação é um método utilizado para a obtenção de informações que contribuam para esse processo. Logo, os educadores seriam capazes de usar a avaliação formativa para incentivar a aprendizagem (a avaliação é legítima se resultar em ação que consiga mudar o que os alunos sabem ou podem fazer). Na concepção da melhora, são avaliados os conhecimentos com o objetivo de gerar informações para que a melhoria no desempenho dos alunos possa ser alcançada.

A avaliação torna os professores e as escolas responsáveis pela sua eficácia (responsabilização da escola – *accountability*). O termo *accountability* tem sido traduzido como responsabilização, mas ele abrange uma complexidade de significados em sua tradução. Na educação, pode ser definido como uma política de tornar escolas e professores responsáveis pelo progresso acadêmico dos alunos, ligando esse progresso com recursos para salários, manutenção das escolas, entre outros. Desse modo, essa concepção focaliza o uso dos resultados da avaliação para demonstrar publicamente que professores e escolas estão fazendo um bom trabalho, o que impõe consequências caso eles não atinjam os padrões estabelecidos (Araujo, Leite & Passone 2018). Duas lógicas estão postas aqui: demonstrar, de forma pública, que as escolas e professores promovem um ensino de qualidade e melhorar a qualidade do ensino. As consequências da responsabilização podem ser positivas ou negativas. Além disso, podem tanto possuir um alto impacto quanto um baixo impacto (Araujo et al. 2018); por exemplo, o professor recebe bonificação por uma melhora em resultados de avaliação dos estudantes (consequência positiva e de alto impacto, uma vez que resulta em uma remuneração diferente para o docente); ou uma escola é publicamente exposta por ter resultados de avaliações ruins quando comparadas com outras (consequência negativa e de alto impacto, podendo resultar no recebimento de menos recursos, em críticas dos pais ou na diminuição do número de matrículas).

A avaliação torna os alunos responsáveis pelo seu aprendizado (*responsabilização do aluno*). Essa concepção destaca a noção de que a avaliação torna o aluno individualmente responsável pelo seu aprendizado, mediante notas ou certificados ou fornece informações de resultados para os pais, futuros empregadores e outros educadores. Essas avaliações podem ter consequências

importantes para os estudantes como um diploma, a aprovação em uma disciplina ou um concurso, uma bolsa, entre outras.

A avaliação é irrelevante e os professores respondem negativamente a ela (irrelevante). A premissa dessa concepção é que a avaliação não tem um lugar legítimo dentro do ensino e da aprendizagem, baseando-se na visão de que os processos de avaliação são inadequados, imprecisos ou irrelevantes para a habilidade do professor de melhorar o aprendizado do aluno. Assim, não haveria a necessidade de realizar qualquer tipo de avaliação, além de processos intuitivos que ocorrem automaticamente enquanto os docentes interagem com os discentes. Isso seria garantido pelo conhecimento dos professores sobre os alunos, baseado em um longo relacionamento com eles e em uma profunda compreensão do currículo. Os processos avaliativos podem ser considerados irrelevantes, também, por causa de seus efeitos prejudiciais sobre a autonomia do educador e seu poder de “distração” do verdadeiro propósito de ensinar. Tratar a avaliação como irrelevante, portanto, é comumente ligado às seguintes alegações: a avaliação equivale a testes e há uma pressuposição de que os testes são ruins para a educação e a avaliação responsabiliza os professores, as escolas e os alunos, o que é considerado ruim para a qualidade da educação. Alguns docentes consideram a avaliação irrelevante em função das consequências negativas nos alunos (Brown, 2008).

Os professores tendem a ter uma orientação direcionada a uma concepção ou uma combinação de várias delas. Dessa maneira, um mesmo docente pode relatar que a avaliação serve para melhorar o aprendizado e que ela é injusta, devendo ser ignorada (concepções de avaliação que parecem ser opostas e conflitantes). A natureza extremamente complexa do fenômeno educacional experienciado por alunos e professores parece contribuir para essa diversidade de concepções. Outra explicação para essa diversidade de concepções em um mesmo sujeito, reside no fato de existirem múltiplas funções da avaliação (as concepções estão ligadas a essas funções).

O *Teachers Conceptions of Assessment* – TCoA

O TCoA foi desenvolvido em 2004 por Brown, na Nova Zelândia, e investiga as concepções de professores sobre a avaliação. O primeiro questionário

desenvolvido foi o *Teachers Conceptions of Assessment* (TCoA-I), constituído de 115 itens e respondido por 84 professores. Os itens do TCoA-I estão agrupados em três grandes concepções: responsabilização (das escolas e dos alunos), melhora e irrelevância. A Análise Fatorial reteve 65 itens e levou a 10 fatores razoavelmente consistentes: 2 fatores de responsabilização, 5 fatores de melhora e 3 fatores de irrelevância. Esse estudo não foi capaz de correlacionar vários fatores (devido ao tamanho pequeno da amostra), mas conseguiu demonstrar que as principais concepções descritas pela literatura poderiam ser facilmente identificadas no pensamento dos professores. Segundo Brown (2008), quase metade dos itens do TCoA-I não se adaptaram ao modelo. Assim, mais itens foram elaborados com base em uma análise mais aprofundada da literatura sobre as concepções de avaliação de professores (Brown, 2008).

A segunda versão do questionário (TCoA-II) teve 105 itens e foi aplicada em 188 participantes. Os itens dessa versão foram agrupados em três concepções: responsabilização (das escolas e dos alunos), melhora e irrelevância. Baseado em 46 itens retidos pela Análise Fatorial, três fatores foram obtidos: a concepção de responsabilização tinha 12 itens; a concepção de melhora tinha 24 itens; a concepção de irrelevância tinha 10 itens (Brown, 2008). Para a terceira versão (TCoA-III), adicionaram-se 19 itens. Além disso, a concepção de responsabilização foi dividida em duas, ficando quatro grupos de concepções de avaliação de professores: melhora, responsabilização da escola, responsabilização do aluno e irrelevância. Foi analisada uma amostra de 525 docentes. Através da Análise Fatorial foram removidos 15 itens. Os itens foram retirados do questionário por diversos motivos, como: variância de erro negativa ou por apresentarem cargas fatoriais baixas nos fatores. A versão final ficou com 50 itens (Brown, 2008). O TCoA-III é a versão mais atual do instrumento. O formato de respostas é uma escala *Likert* de seis pontos: discordo fortemente, discordo na maior parte, concordo ligeiramente, concordo moderadamente, concordo na maior parte, concordo fortemente. O TCoA III apresenta uma estrutura fatorial complexa, com fatores de primeira e segunda ordem (Figura 1).

O fator de segunda ordem Melhora (*Improvement*) possui quatro fatores de primeira ordem: descrição (*describe* – a avaliação descreve habilidades do aluno, conhecimento e pensamento); aprendizado do aluno (*student learning* – a avaliação melhora o aprendizado

do aluno); válida (*valid* – a informação da avaliação é válida devido à sua confiabilidade) e ensino (*teaching* – a avaliação melhora o ensino) (Brown, 2004). O fator de segunda ordem Irrelevância (*Irrelevance*) possui três fatores de primeira ordem: ruim (*bad* – a avaliação é ruim para o ensino); ignorada (*ignore* – os professores ignoram a avaliação) e imprecisa (*inaccurate* – a avaliação é imprecisa) (Brown, 2004). Os fatores Responsabilização da escola e Responsabilização do aluno são apenas fatores de primeira ordem (Brown, 2004).

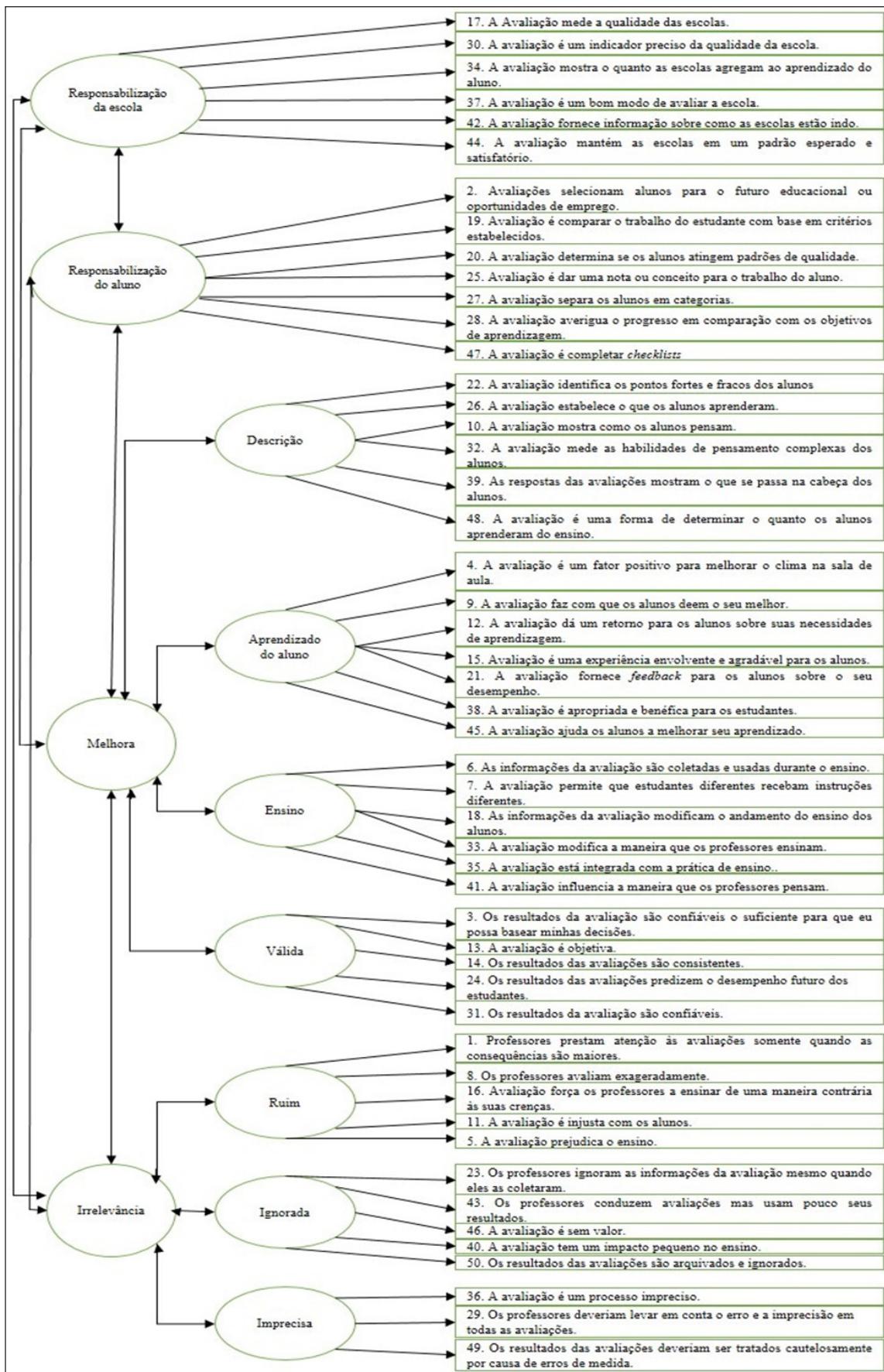
Existe, também, uma versão abreviada do questionário. O TCoA-III A (Brown, 2008) possui 27 itens e avalia as mesmas quatro grandes concepções. O TCoA III ainda averigua as definições de avaliação, que são representadas por uma lista de práticas avaliativas. Esta parte não foi analisada no presente trabalho.

Estudos anteriores com o *Teachers Conceptions of Assessment* - TCoA

O *Teachers Conceptions of Assessment* foi utilizado em mais de 25 estudos nos seguintes países: Nova Zelândia, Hong Kong, Grécia, Espanha, Egito, China e Estados Unidos. Alguns desses estudos serão apresentados abaixo. Nos casos em que existe mais de uma pesquisa realizada no país, apresentamos um trabalho como exemplo. No total, oito trabalhos foram selecionados.

Brown (2004), por meio do questionário *Teachers Conceptions of Assessment* – TCoAIII, estudou as concepções de avaliação dos professores da Nova Zelândia e a relação dessas concepções com o ensino, o currículo e a eficácia do professor. O questionário utilizado possui 50 itens. Participaram 81 professores. O modelo de Análise Fatorial mostrou um bom ajuste de um modelo hierárquico multidimensional para os dados. Nos resultados, percebeu-se que os professores concordavam moderadamente com as concepções de melhora e de responsabilização da escola e discordavam que a avaliação é irrelevante. As concepções de melhora, responsabilização da escola e responsabilização do aluno foram correlacionadas positivamente. A concepção de irrelevância foi inversamente associada com a concepção de melhora e não associada com a concepção de responsabilização da escola⁵. Brown, Kennedy, Fok, Chan e Yu. (2009) pesquisaram as concepções e as

⁵ Encontramos outras 14 pesquisas, na Nova Zelândia, que utilizaram o TCoA. Elas não serão incluídas aqui por limite de espaço.



Fonte: BROWN, 2004.

Figura 1. Estrutura factorial original do Teachers Conceptions of Assessment - TCoA III.

práticas de avaliação de 374 docentes de Hong Kong por meio do TCoA-IIIA, com 27 itens. Os docentes de Hong Kong concordam mais fortemente com a concepção de melhora e rejeitam a concepção de irrelevância. A correlação entre a concepção de responsabilização dos estudantes e a de melhora foi alta ($r = 0,91$). Isso sugere que os docentes de Hong Kong veem a responsabilização do aluno associada à melhora da aprendizagem. Brown, Hui, Yu e Kennedy (2011), para desenvolver estudos comparativos entre Hong Kong e a província chinesa de Guangdong, desenvolveram um outro questionário: o C-TCoA, com 31 itens. Assim, o C-TCoA passou a ter duas concepções a mais do que o TCoA: desenvolvimento (a avaliação cultiva qualidades morais, éticas e valores positivos em estudantes que contribuem para a sua aprendizagem ao longo da vida) e controle (a avaliação controla o comportamento e as ações dentro e fora da sala de aula). A avaliação é utilizada para melhorar e manter o controle e o domínio da opinião do professor sobre o aluno). As outras quatro concepções são as mesmas para os dois instrumentos. Além disso, outros itens foram acrescentados. Participaram 1014 professores de Hong Kong e 898 da China. Essa análise apontou a existência de invariância fatorial entre os dois grupos de professores. Os professores da China concordaram de forma moderada para forte com a concepção de irrelevância. Brown e Michaelides (2011) fizeram um estudo comparativo por meio do TCoA-IIIA (27 itens) entre os professores cipriotas-gregos e os neozelandeses (249 cipriotas-gregos e 929 da Nova Zelândia). No processo de adaptação, o questionário passou a ter 26 itens. Ao contrário dos neozelandeses, os professores gregos concordam mais com as concepções de responsabilização da escola e irrelevância, mas essas duas concepções apresentam uma correlação negativa para esse grupo de docentes. Deneen e Brown (2011) examinaram as concepções de avaliação de seis professores em Nova Iorque nos Estados Unidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Essas entrevistas foram construídas em torno das quatro concepções de avaliação do TCoA, versão abreviada (27 itens). A concepção dominante foi de irrelevância (os participantes viam a avaliação como algo negativo, como se ela não tivesse um lugar legítimo dentro do processo de ensino e aprendizagem). Brown e Remesal (2012) estudaram as concepções de avaliação de licenciandos da Nova Zelândia e da Espanha. Participaram 627 espanhóis e 324 neozelandeses (versão abreviada, TCoA-IIIA).

Os neozelandeses concordaram com as concepções de melhora, responsabilização da escola e responsabilização dos alunos. Os espanhóis concordaram com a concepção de irrelevância. Gebril e Brown (2014) estudaram as concepções de avaliação de professores do Egito (versão abreviada do TCoA). Participaram 507 professores. As respostas obtidas foram separadas em nove fatores de primeira ordem, que estão correlacionados com as quatro grandes concepções (segunda ordem). Os professores egípcios concordaram mais com as concepções de melhora e responsabilização dos alunos. Essas duas concepções tiveram uma correlação forte e positiva.

Evidencia-se que o *Teachers Conceptions of Assessment (TCoA)* é instrumento adaptado e utilizado em diversos países. Trata-se de uma escala já bem fundamentada e descrita na bibliografia. Assim, utilizar o TCoA possibilita a análise e comparação dos resultados brasileiros com outros países (pesquisa transcultural).

Método

Para a adaptação e validação do instrumento, seguiu-se o modelo de Pasquali (1999), que indica três grandes polos: teórico, empírico (experimental) e analítico (estatístico). Nos procedimentos teóricos, inicialmente, realizamos a tradução da versão original em inglês do questionário TCoA-III para o português. Nessa primeira tradução em comitê, participaram os autores deste trabalho e uma tradutora. Depois, realizou-se o procedimento de *back translation* (tradução inversa), no qual três tradutores independentes, que não se envolveram na tradução original, fizeram a tradução da versão em português para o inglês. A partir da análise dessas traduções, foi possível chegar a uma versão final da tradução do questionário. Participaram da etapa final da tradução em comitê os autores deste trabalho. Em seguida, fez-se a análise semântica, que tem por objetivo confirmar se os itens do instrumento estão claros para a população a que se destina. Uma das maneiras mais eficazes de testar a compreensão dos itens é realizar uma entrevista com pequenos grupos (Pasquali, 1999). Dez docentes participaram de entrevistas semiestruturadas. Os professores foram separados em dois grupos: um com 6 docentes e outro com 4. Todos os participantes eram de escolas públicas. A partir das entrevistas, algumas alterações no TCoA-III foram feitas.

O polo empírico (experimental) é a etapa de aplicação do questionário, que envolve a definição da amostra, as instruções de aplicação do instrumento e a coleta das informações. Efetuou-se um estudo piloto com 10 professores de escolas públicas. Após os docentes responderem, eles não relataram nenhum problema ou dúvida. Assim, depois da aplicação do teste piloto, não houve necessidade de mudanças no questionário. Posteriormente, aplicou-se a versão final do questionário na amostra total e disponibilizou-se, também, uma versão *on-line* do instrumento.

O polo analítico envolve as análises estatísticas (Pasquali, 1999). Essa etapa é complementar a todas as outras. Utilizaram-se métodos quantitativos ligados à adaptação e à validação de instrumentos: Análise Fatorial Exploratória (AFE), consistência interna (coeficiente Alfa de Cronbach) e evidências de validade do instrumento. Segundo Souza, Alexandre e Guirardello (2017), “a validade refere-se ao fato de um instrumento medir exatamente o que se propõe a medir” (p. 652). Pesquisadores e desenvolvedores de testes apontam que a tradução do instrumento não é suficiente para estabelecer sua validade em uma segunda língua (Junior, Lippi, Dias, Guimaraes & Valle 2016). A Análise Fatorial, a consistência interna e as correlações entre os fatores são fontes de evidências sobre padrões de convergência e divergência do instrumento (um dos aspectos da validade do construto). Evitou-se utilizar os termos validade convergente/discriminante, pois na bibliografia eles são mais empregados na comparação com testes diferentes (variáveis externas). A validação convergente deve apresentar uma correlação alta com outro teste que mede um traço teoricamente relacionado ao que o teste mede. Em contraste, a validação discriminante deve mostrar uma correlação nula com outro teste com o qual foi destinado a diferir (Pasquali, 1999). No entanto, produziu-se uma matriz de correlação entre os fatores como mais uma forma de coletar fontes de evidência de validade.

O software MPLUS versão 7.2 foi utilizado para realizar a AFE, que foi conduzida com uso de um estimador robusto para variáveis categóricas chamado *mean and variance-adjusted weighted least squares* (WLSMV). Usou-se o método de rotação oblíqua *oblimin*, cujos fatores extraídos são correlacionados (Matos & Rodrigues, 2019). O tipo de correlação utilizada para produzir os resultados foi a correlação policórica, empregada quando as variáveis são ordinais. O MPLUS apresenta os resultados da AFE de

uma maneira diferente de outros pacotes estatísticos. Na AFE, são fornecidos os mesmos índices de ajuste de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC).⁶ Os índices de ajuste do modelo utilizados foram: o índice de ajuste comparativo (CFI), a raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) e a raiz do resíduo quadrático médio padronizado (SRMR). Um bom ajuste dos dados ocorre quando o CFI é $\geq 0,95$, o RMSEA $\leq 0,05$ e o SRMR $\leq 0,08$. No CFI, os valores entre 0,90 e 0,95 sugerem um ajuste de dados aceitável, bem como os valores do RMSEA entre 0,05 e 0,08. Valores fora desses limites sugerem que o modelo não deve ser aceito (Fan & Sivo, 2007). Portanto, o critério de corte de CFI $\geq 0,95$, RMSEA $\leq 0,05$ e SRMR $\leq 0,08$ foi usado no presente trabalho para estabelecer um ajuste adequado. Assim, no MPLUS, é necessário estabelecer um número mínimo e máximo de fatores a serem extraídos, com o objetivo de comparar os índices de ajuste de soluções com número de fatores diferentes.

Participantes

Participaram da pesquisa professores da educação básica [N=179; 110 mulheres (61,5%) e 69 homens (38,5%); idade $M=37,6$ anos, $DP=10,5$] de cinco estados do Brasil (Minas Gerais, 151; São Paulo, 16; Espírito Santo, 6; Rio Grande do Sul, 1 e Paraná, 1). Dentre os respondentes, 109 possuem pós-graduação; 144 dão aulas em instituições públicas, 22 em escolas privadas e 12 em ambas; 84 são professores iniciantes e 95 professores experientes (aqueles que possuem oito anos ou mais de prática docente); 48 são docentes do ensino fundamental, 58 do ensino médio e 60 de ambos os segmentos (Tabela 1).

A maioria dos docentes participantes é do sexo feminino, de Minas Gerais, possuem pós-graduação e trabalham em escolas públicas. Na experiência, a amostra é equilibrada, com uma pequena porcentagem maior de professores experientes (isso também acontece na média de idade). Os segmentos da educação básica estão equilibrados, com pequeno número maior de docentes do ensino médio. A amostra é não-probabilística. No entanto, tentou-se garantir a maior heterogeneidade possível.

⁶ Vale lembrar que a análise continua sendo uma AFE, em que o pesquisador deixa os dados observados determinarem o modelo fatorial *a posteriori*. Não existe uma estrutura fatorial previamente determinada como no caso da AFC.

Tabela 1
Caracterização da amostra

Categoría	N
Sexo	
Feminino	110 (61.45%)
Masculino	69 (38.55%)
Experiência	
Iniciantes	84 (46.92%)
Experientes	95 (53.08%)
Pós-graduação	
Sim	109 (60.89%)
Não	60 (33.51%)
Dados ausentes	10 (5.6%)
Instituição	
Pública	144 (80.45%)
Privada	22 (12.29%)
Ambas	12 (6.7%)
Dados ausentes	1 (0.56%)
Segmento	
Fundamental	48 (26.82%)
Médio	58 (32.40%)
Ambos	60 (31.52%)
Dados ausentes	13 (7.26%)

Resultados

Conforme indicado, no software MPLUS, é preciso estabelecer um número mínimo e máximo de fatores a serem extraídos, com o objetivo de comparar os índices de ajuste de soluções com número de fatores diferentes. Indicou-se ao programa soluções entre 1 e 12 fatores. A solução com 12 fatores não convergiu. A Tabela 2 apresenta os índices de ajuste dos 11 modelos.

Na Tabela 2, fica evidenciado que, a partir do modelo de 4 fatores, todos os índices de ajuste atendem ao critério de corte proposto. Sendo assim, qualquer escolha feita entre 4 e 11 fatores está justificada empiricamente. A partir desses resultados, fica claro que a decisão não deve ser apenas empírica, mas também teórica. Nesse sentido, optamos por analisar os modelos que mais se aproximasse da estrutura factorial original do instrumento (FIG. 1). Escolheram-se dois modelos: o com 4 fatores (representando as quatro grandes concepções de avaliação de professores: melhora, responsabilização do aluno, responsabilização da escola e irrelevância) e o com 9 fatores (representando os 9 fatores de primeira ordem da estrutura factorial original do TCoA: responsabilização do aluno, responsabilização da escola, melhora, descrição, aprendizado do aluno, válida, ensino, irrelevância, ruim, ignorada e imprecisa).

Para o modelo de quatro fatores não se obteve o resultado esperado teoricamente, pois a hipótese inicial seria encontrar uma estrutura semelhante às quatro grandes concepções de avaliação de professores. Assim, esse resultado sugere uma estrutura factorial diferente para o TCoA brasileiro. Da mesma forma, a partir dos resultados da AFE, fica evidente a impossibilidade de nomear (interpretar teoricamente) de maneira satisfatória o modelo de 9 fatores. Esse não foi o resultado esperado teoricamente, pois a hipótese era encontrar uma organização semelhante aos 9 fatores de primeira ordem da estrutura factorial original do TCoA

Tabela 2
Comparação de índices de ajuste da AFE: Concepções de avaliação

Modelos	χ^2	gl	CFI	RMSEA	SRMR
1 fator	2228.104	1175	0.882	0.071	0.094
2 fatores	1878.624	1126	0.916	0.061	0.076
3 fatores	1607.503	1078	0.941	0.052	0.062
4 fatores	1435.146	1031	0.955	0.047	0.055
5 fatores	1355.154	985	0.959	0.046	0.051
6 fatores	1275.294	940	0.963	0.045	0.048
7 fatores	1210.875	896	0.965	0.044	0.045
8 fatores	1131.523	853	0.969	0.043	0.042
9 fatores	1051.890	811	0.973	0.041	0.039
10 fatores	986.788	770	0.976	0.040	0.036
11 fatores	923.658	730	0.978	0.038	0.033

Nota: Todos os valores χ^2 foram estatisticamente significantes ($p < .0000$). χ^2 : qui-quadrado, gl: graus de liberdade

(Figura 1). Vale ainda destacar que, no caso do modelo de 4 fatores, apesar de algumas diferenças, isso foi possível de ser feito em certa medida.

Logo, tomados em conjunto, os resultados da AFE sugerem uma estrutura fatorial diferente para o TCoA brasileiro. Dessa forma, análises adicionais foram realizadas e excluíram-se itens que se mostraram problemáticos. Utilizou-se uma combinação de critérios simultaneamente: carga fatorial baixa, comunalidade baixa e indeterminação fatorial. Os itens foram removidos em três análises subsequentes. Na primeira análise, foram excluídos 23 itens: 1, 5, 7, 11, 12, 16,

17, 19, 22, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 48 e 49; na segunda, quatro itens: 6, 8, 21 e 47, e na terceira análise o item 35. Assim, foram excluídos 28 itens da versão original do TCoA (Anexo 1). O modelo final apresentou o seguinte ajuste: $\chi^2(149, N=179) = 269.134, p < 0.000, CFI = .960; RMSEA = .067; SRMR = .045$. Dois índices indicaram bom ajuste do modelo (CFI e SRMR) e um índice indicou um ajuste dos dados considerado aceitável (RMSEA). As cargas fatoriais e as comunalidades dos itens do modelo final do TCoA brasileiro são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3
Análise final TCoA brasileiro - 4 fatores

Item	1	2	3	4	Comunalidade
2	.533*	-.018	.098	.226*	.345
3	.734*	-.132*	.074	.208*	.605
4	.608*	.040	.071	.068	.381
9	.686*	.091	-.020	-.122*	.494
10	.639*	.223*	.096	-.254*	.532
13	.633*	-.053	.051	-.141	.426
14	.791*	-.044	-.070	-.170*	.661
15	.548*	.030	-.300*	.099	.401
18	.087	.586*	-.086	-.096	.367
20	.605*	.112*	.000	.103	.389
23	0.038	-.038	.667*	.076	.453
24	.574*	-.096	-.007	.103	.349
25	.071	-.053	-.056	.652*	.436
26	.545*	.165*	-.127*	.211*	.385
27	-.028	.150*	.155*	.691*	.528
31	.711*	.088	-.208*	.032	.557
33	-.111*	.790*	-.069	.116*	.655
41	-.015	.614*	.220*	.041	.427
42	.324*	.526*	-.073	-.056	.390
43	.043	.071	.674*	-.077	.467
45	.351*	.505*	-.141*	-.049	.400
50	-.084	-.074	.731*	.073	.552

Nota: as cargas fatoriais mais altas estão em negrito. Método de rotação: oblimin. *estatisticamente significante, $p < .05$

A estrutura original do TCoA é (Anexo 1): Melhora (descrição): 10, 22, 26, 32, 39, 48; Melhora (aprendizado do aluno): 4, 9, 12, 15, 21, 38, 45; Melhora (válida): 3, 13, 14, 24, 31; Melhora (ensino): 6, 7, 18, 33, 35, 41. Responsabilização da escola: 17, 30, 34, 37, 42, 44; Responsabilização do aluno: 2, 19, 20, 25, 27, 28, 47. Irrelevância (ruim): 1, 5, 8, 11, 16;

Irrelevância (ignorada): 23, 43, 46, 49, 50; Irrelevância (imprecisa): 36, 29, 49.

Os resultados da AFE foram: Fator 1 itens: 2, 3, 4, 9, 10, 13, 14, 15, 20, 24, 26 e 31 (todos os 5 itens melhora-válida, 3 itens melhora-aprendizado do aluno, 2 itens melhora-descrição e 2 itens responsabilização do aluno); Fator 2 itens: 18, 33, 41, 42 e 45 (3 itens

melhora-ensino, 1 melhora-aprendizado do aluno, 1 responsabilização da escola); Fator 3 itens: 23, 43 e 50 (todos irrelevância-ignorada); Fator 4 itens: 25 e 27 (responsabilização do aluno) (TAB. 3).

A partir da Tabela 3, é possível observar que o fator 1 representa prioritariamente a concepção de melhora. Nesse fator estão presentes 10 itens pertencentes a essa concepção. Os dois itens de responsabilização do aluno (2 e 20) possuem carga fatorial positiva (.533 e .605, respectivamente), o que faz sentido teoricamente, pois segundo Brown et al. (2009) as concepções de melhora e responsabilização do aluno possuem uma relação positiva com a autorregulação da aprendizagem. Além disso, nesse fator encontram-se todos os itens do fator de primeira ordem “válida” e todos os itens não removidos do fator de primeira ordem “descrição”. O fator 2 também representa prioritariamente a concepção de melhora. Nesse fator estão todos os itens não removidos do fator de primeira ordem “ensino” (18, 33 e 41). O item de responsabilização da escola (42) possui carga fatorial

positiva (.526). O fator 3 representa a concepção de irrelevância “ignorada”. Por fim, o fator 4 representa a concepção responsabilização do aluno.

Portanto, para fins interpretativos da AFE, considerando o modelo final, nomeiam-se os fatores da seguinte forma: fator 1: melhora; fator 2: melhora-ensino; fator 3: irrelevância-ignorada e fator 4: responsabilização do aluno. Quanto ao resultado esperado teoricamente, a maior diferença é que na versão brasileira não apareceu a concepção de responsabilização da escola.

Também fica evidente na Tabela 3 que no modelo final não existem mais itens com cargas fatoriais baixas ou com indeterminação fatorial. Apesar de alguns itens apresentarem comunidades abaixo do valor de 0,5, destaca-se que as decisões do pesquisador não devem se basear em apenas um critério. Portanto, em função dos índices de ajuste do modelo, foram mantidos alguns itens com comunidades consideradas mais baixas. A consistência interna (confiabilidade) dos fatores é apresentada na Tabela. 4.

Tabela 4
Consistência interna dos fatores do TCoA brasileiro

Fator	Alfa de Cronbach
1 (melhora)	.88
2 (melhora-ensino)	.77
3 (irrelevância-ignorada)	.70
4 (responsabilização do aluno)	.61

Como fica evidente a partir da Tabela 4, todos os fatores apresentaram confiabilidade satisfatória, com exceção do fator 4. Os valores nos quais o alfa de Cronbach $> 0,70$ são satisfatórios, mas para pesquisas exploratórias esse valor pode diminuir para 0,60 (Matos & Rodrigues, 2019). Provavelmente, o

valor mais baixo do coeficiente no fator 4 se deve ao fato dele possuir apenas dois itens. Tecnicamente, é pouco adequado um fator com somente dois itens. Adicionalmente, produziu-se uma matriz de correlação entre os fatores como mais uma forma de coletar fontes de evidência de validade do questionário (Tabela 5).

Tabela 5
Correlação dos fatores

	1 – Melhora	2 – Melhora-ensino	3 – irrelevância	4 – responsabilização do aluno
1	1.000			
2	0.405*	1.000		
3	-0.350*	-0.232*	1.000	
4	-0.039	0.008	0.181*	1.000

Nota: *estatisticamente significante, $p < .05$.

A partir da Tabela 5, quatro correlações estatisticamente significativas são perceptíveis: correlações positivas entre os fatores 1 e 2 ($r = 0,405$) (maior valor encontrado), o que era esperado teoricamente, uma vez que os dois fatores representam a concepção de melhora (fator 1: melhora; fator 2: melhora-ensino); e fatores 3 e 4 ($r = 0,181$), destaca-se que a correlação significativa, nesse caso, não era esperada, visto que o primeiro representa a concepção de irrelevância e o segundo a concepção de responsabilização do aluno. No entanto, o valor da correlação é baixo. Além disso, existem correlações negativas entre os fatores 1 e 3 ($r = -0,350$) e os fatores 2 e 3 ($r = -0,232$), ambas esperadas teoricamente, já que os fatores representam as concepções de melhora e irrelevância, respectivamente, nos dois casos.

Discussão

Nesta pesquisa, abordou-se um tema que é pouco pesquisado no Brasil: as concepções de avaliação de professores. Como mencionado, estudos com esse foco são escassos no Brasil (Ribeiro et al. 2010) e este trabalho avança nessa discussão. Entender como os professores estão concebendo a avaliação pode nos apontar caminhos para uma melhor compreensão das práticas avaliativas que têm sido utilizadas tanto no ensino básico quanto no superior. Nesse sentido, estudos sobre as concepções de avaliação podem contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica. A eficácia das práticas avaliativas está condicionada pela forma como os professores entendem e, consequentemente, respondem à avaliação. Destaca-se que conhecer as concepções de avaliação de alunos e gestores é igualmente importante.

A análise teve com foco a adaptação e validação do questionário *Teachers' Conceptions of Assessment* (TCoA-III), instrumento desenvolvido originalmente na Nova Zelândia (2004). A versão do questionário utilizada possui 50 itens, mas existe, também, uma versão abreviada. O TCoA-IIIA (BROWN, 2008) possui 27 itens e foi desenvolvido para fornecer uma medição mais sintética das mesmas quatro grandes concepções presentes no TCoA-III (melhora, responsabilização da escola, responsabilização do aluno e irrelevância). Escolheu-se usar a versão completa do questionário por ser a primeira adaptação desse instrumento para a realidade brasileira. Os resultados, no entanto, aproximam a versão brasileira da resumida (no que tange

ao número de itens), visto que ficou com 22 itens. Dessa forma, a primeira adaptação e validação para o contexto brasileiro indica caminhos de como melhorar o questionário em estudos futuros.

Acredita-se que a utilização do TCoA-III em pesquisas futuras é uma alternativa viável para pesquisadores interessados na temática das concepções de avaliação de professores em diversos sentidos: aplicação parcial ou integral do questionário propriamente dito; utilização dos itens para elaborar um roteiro de entrevista semiestruturada, como já realizado no estudo feito nos EUA (Deneen & Brown, 2011). Além disso, estudar as concepções de avaliação dos professores poderá ajudar a suprir lacunas – no que se refere à avaliação educacional – nos cursos de formação de professores. Dessa forma, é importante que nos cursos de formação de professores sejam conhecidas as concepções de avaliação dos docentes.

Uma limitação do trabalho diz respeito ao tamanho da amostra. Assim, são necessários trabalhos adicionais no contexto brasileiro que utilizem amostras maiores, no sentido de confirmar os resultados que encontramos. Novas pesquisas são necessárias para investigar de maneira mais aprofundada as concepções de avaliações dos professores, inclusive por meio de outros métodos.

Referências

- Araujo, K. & Leite, R. & Passone, E. F. K. (2018). Política accountability educacional no estado do Ceará: repercussões nas dinâmicas pedagógicas. *Revista Teias*, 19 (54), doi 10.12957/teias.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of Assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L. et al. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 347-363.
- Brown, G. T. L. et al. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: a tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. *International Journal of Educational Research*, 50(5-6), 307–320.

Brown, G. T. L. & Michaelides, M. (2011). Ecological rationality in teachers' Conceptions of from Cyprus and New Zealand. *European Journal of Psychology of Education*. 26(3), 319-337.

Brown, G. T. L. & Remesal, A. (2012). Prospective Teachers' Conceptions of Assessment: a Cross-Cultural Comparison. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 75–89.

Deneen, C. & Brown, G. T. L. (2011). The persistence of vision: an analysis of continuity and change in conceptions of assessment within a teacher education program. In: 37th Annual Meeting of the International Association of Education Assessment. (pp. 1-10).

Fan, X., & Sivo, S. A. (2007). Sensitivity of fit indices to model misspecification and model types. *Multivariate Behavioral Research*, 42(3), 509–529.

Gebril, A.; Brown, G. T. L. (2014). The effect of high-stakes examination systems on teacher beliefs: Egyptian teachers' conceptions of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 21(1), 16-33.

Lamy, B.; Galieta, T. (2019). Funções da avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Ciências. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 2, n. 2, p. 166-184.

Junior, Sergio Duarte Dantes, et al. (2016). Adaptação transcultural e validação de questionários na área da saúde. *Braz J Allergy Immunol*;4(1):26-30.

Matos, D. A. B. S.; Rodrigues, E. C. (2019) Análise Fatorial – Brasília: Enap.

Miquelante, Marileuza Ascencio, Pontara, Claudia Lopes, Cristovão, Vera Lúcia Lopes, & Silva, Rosinalva Ordonida. (2017). As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(1), 259-299

Pasquali, L. (1999) (ed.) Instrumentos Psicológicos: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM.

Ribeiro, Vanda Mendes, Kasmirski, Paula Reis, Gusmão, Joana Buarque de, Batista, Antônio Augusto Gomes, Jacomini, Márcia Aparecida, & Crahay, Marcel. (2018). Crenças de professores sobre reprovação escolar. *Educação em Revista*, 34, e173086. Epub January 18, 2018.

Santos, Luis Carlos Dos et al. (2020). Concepções de professores sobre a avaliação. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68190>. Acesso em: 09/10/2021.

Silva, F. C., Carvalho, A. C. S. A., Ligabo, M., Rodrigues Jr, D. & Rodrigues, R. C. L. B. (2020). Proposta para Implementar Avaliação Formativa no Ensino Médio. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, e20026. Epub 13 de julho de 2020.

Souza, A. C. de, Alexandre, N. M. C., & Guirardello., E. de B.. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659.

Recebido em 22/10/2021

Aceito em 30/09/2024



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

Anexo 1 – Versão aplicada do *Teachers' Conceptions of Assessment* – TCoA

1. Professores prestam atenção às avaliações somente quando as consequências são maiores	26. A avaliação estabelece o que os alunos aprenderam
2. Avaliações selecionam alunos para o futuro educacional ou oportunidades de emprego	27. A avaliação separa os alunos em categorias
3. Os resultados da avaliação são confiáveis o suficiente para que eu possa basear minhas decisões	28. A avaliação averigua o progresso em comparação com os objetivos de aprendizagem
4. A avaliação é um fator positivo para melhorar o clima na sala de aula	29. Os professores deveriam levar em conta o erro e a imprecisão em todas as avaliações
5. A avaliação prejudica o ensino	30. A avaliação é um indicador preciso da qualidade da escola
6. As informações da avaliação são coletadas e usadas durante o ensino	31. Os resultados da avaliação são confiáveis
7. A avaliação permite que estudantes diferentes recebam instruções diferentes	32. A avaliação mede as habilidades de pensamento complexas dos alunos
8. Os professores avaliam exageradamente	33. A avaliação modifica a maneira que os professores ensinam
9. A avaliação faz com que os alunos deem o seu melhor	34. A avaliação mostra o quanto as escolas agregam ao aprendizado do aluno
10. A avaliação mostra como os alunos pensam	35. A avaliação está integrada com a prática de ensino
11. A avaliação é injusta com os alunos	36. A avaliação é um processo impreciso
12. A avaliação dá um retorno para os alunos sobre suas necessidades de aprendizagem	37. A avaliação é um bom modo de avaliar a escola
13. A avaliação é objetiva	38. A avaliação é apropriada e benéfica para os estudantes
14. Os resultados das avaliações são consistentes	39. As respostas das avaliações mostram o que se passa na cabeça dos alunos
15. Avaliação é uma experiência envolvente e agradável para os alunos	40. A avaliação tem um impacto pequeno no ensino
16. Avaliação força os professores a ensinar de uma maneira contrária às suas crenças	41. A avaliação influencia a maneira que os professores pensam
17. A Avaliação mede a qualidade das escolas	42. A avaliação fornece informação sobre como as escolas estão indo
18. As informações da avaliação modificam o andamento do ensino dos alunos	43. Os professores conduzem avaliações mas usam pouco seus resultados
19. Avaliação é comparar o trabalho do estudante com base em critérios estabelecidos	44. A avaliação mantém as escolas em um padrão esperado e satisfatório
20. A avaliação determina se os alunos atingem padrões de qualidade	45. A avaliação ajuda os alunos a melhorar seu aprendizado
21. A avaliação fornece feedback para os alunos sobre o seu desempenho	46. A avaliação é sem valor
22. A avaliação identifica os pontos fortes e fracos dos alunos	47. A avaliação é completar checklists (uma lista que indica para o estudante quais elementos precisam estar presentes na avaliação)
23. Os professores ignoram as informações da avaliação mesmo quando eles as coletaram	48. A avaliação é uma forma de determinar o quanto os alunos aprenderam do ensino
24. Os resultados das avaliações predizem o desempenho futuro dos estudantes	49. Os resultados das avaliações deveriam ser tratados cautelosamente por causa de erros de medida
25. Avaliação é dar uma nota ou conceito para o trabalho do aluno	50. Os resultados das avaliações são arquivados e ignorados

ENTREVISTA COM MANUEL LUIS DE LA MATA BENITEZ

Ana Bárbara Joaquim Mendonça¹; <https://orcid.org/0000-0001-5921-380X>

Bárbara Maria Costa Silva²; <https://orcid.org/0000-0002-6406-6856>

Flávia da Silva Ferreira Asbahr³; <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>

Resumo

A presente publicação corresponde a uma entrevista realizada com Manuel Luis de La Mata Benítez, catedrático da Universidade de Sevilha (ES), lotado no Departamento de Psicologia Experimental. Manuel é coordenador do Laboratório de Atividade Humana (LAH), grupo de pesquisa que trabalha a partir da Psicologia Sócio-Cultural, tendo como referências Lev Vigotski e James Wertsch. Além disso, faz parte da *International Society of Cultural-Historical Activity Research* (ISCAR) e colaborou com o desenvolvimento das Obras Escogidas de Lev Vigotski para a língua espanhola. O pesquisador possui uma vasta produção, trabalhando especialmente com temas como o desenvolvimento da memória, a construção da identidade, discurso de ódio, estudos de gênero, entre outros. O objetivo da entrevista é contribuir para a produção científica na Teoria Histórico-Cultural, especialmente por apresentar um panorama histórico sobre as produções vigotskianas na Espanha, bem como por estabelecer um diálogo que visa identificar aproximações e distâncias entre as produções nos dois países.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural; Espanha; Psicologia da Educação.

Interview with Manuel Luis de La Mata Benitez

Abstract

This publication is an interview with Manuel Luis de La Mata Benítez, professor at the University of Seville (ES) in the Department of Experimental Psychology. Manuel is the coordinator of the Human Activity Laboratory (LAH), a research group that works from the perspective of Socio-Cultural Psychology, using Lev Vigotski and James Wertsch as references. He is also a member of the International Society of Cultural-Historical Activity Research (ISCAR) and collaborated on the development of Lev Vygotsky's *Obras Escogidas* for the Spanish language. The researcher has an extensive academic production, especially on topics such as the development of memory, the construction of identity, hate speech, gender studies, among others. The aim of the interview is to contribute to scientific production in Cultural-Historical Psychology, especially by presenting a historical overview of vygotskian productions in Spain, as well as establishing a dialog that aims to identify approximations and distances between productions in the two countries.

Keywords: Cultural-Historical Psychology; Spain; Educational Psychology.

Entrevista con Manuel Luis de La Mata Benitez

Resumen

Esta publicación es una entrevista a Manuel Luis de La Mata Benítez, catedrático de la Universidad de Sevilla (ES) en el Departamento de Psicología Experimental. Manuel es el coordinador del Laboratorio de Actividad Humana (LAH), un grupo de investigación que trabaja desde la perspectiva de la Psicología Sociocultural, tomando como referentes a Lev Vigotski y James Wertsch. También es miembro de la International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR) y colaboró en el desarrollo de las Obras Escogidas de Lev Vygotsky en español. El investigador cuenta con una vasta obra, especialmente en temas como el desarrollo de la memoria, la construcción de la identidad, el discurso del

1 Universidade Estadual de São Paulo – Unesp – Bauru – SP – Brasil; anabarbarajm@gmail.com

2 Universidade Estadual de São Paulo – Unesp – Bauru – SP – Brasil; barbaramcs@unesp.br

3 Universidade Estadual de São Paulo – Unesp – Bauru – SP – Brasil; flavia.asbahr@unesp.br

odio, los estudios de género, entre otros. El objetivo de la entrevista es contribuir a la producción científica en el campo de la teoría histórico-cultural, especialmente presentando un panorama histórico de la obra de Vygotsky en España, así como establecer un diálogo que busque identificar similitudes y diferencias entre ambos países.

Palabras clave: Psicología Sociocultural; España; Psicología de la Educación.

Ana Bárbara Joaquim Mendonça: Bom, então muito obrigada novamente por aceitar nosso convite e começo com a entrevista. Pensando que essa entrevista será publicada em uma revista brasileira, nós gostaríamos que o senhor se apresentasse, quem é Manuel? Como foi sua formação acadêmica? Quais foram seus primeiros contatos com a Psicología Sócio-Cultural, com Vigotski e que o formaram como investigador?

Manuel De La Mata Benítez: Bom, meu nome é Manuel de la Mata Benítez, sou professor da Universidade de Sevilha (*Universidad de Sevilla – ES*), da Faculdade de Psicología (*Facultad de Psicología*). Meu primeiro contato foi porque, quando eu era estudante de Psicología, creio que estava no terceiro ano, tive a primeira disciplina de Psicología do Desenvolvimento, que naquele momento era do professor era Jesús Palacios González⁴ que, bom, era um professor que se aposentou faz alguns anos. A disciplina de Psicología, acho que foi aí, do Desenvolvimento, Psicología Evolutiva, como costuma ser chamada na Espanha, eu acho que foi aí meu primeiro contato com Vygotsky. E acho que foi nesse ano, já não me lembro exatamente, acho que foi esse... durante o terceiro ano, talvez no verão, li uma edição de *Pensamento e Linguagem*, que foi a primeira edição publicada na Espanha, de uma editora argentina, que se chama *La Pléyade*, que é uma... uma edição que não é completa, ou seja, não é... quando foi publicada depois em *Aprendizaje Visor*, o capítulo dedicado ao desenvolvimento dos conceitos está mais desenvolvido. Mas bom, foi meu primeiro conhecimento e me impressionou; além disso, me impressionou também; uma das razões pela qual comecei a me interessar foram motivos ideológicos: encontrar uma psicología que explicasse, pois, os processos psicológicos individuais a partir do que ocorre na sociedade, uma explicación social e ademais uma explicación marxista ou coerente com o marxismo. Para mim, isso foi importante. Depois, no ano seguinte (da graduação), no quarto ano da licenciatura daquela época, tive aula já com aquele que foi depois, e sigo

considerando meu mestre, que é Juan Daniel Ramírez⁵, o professor Juan Daniel Ramírez, que me deu aula em uma... em uma disciplina que se chamava Psicología do Pensamento e da Linguagem e, depois, no ano seguinte, em uma disciplina que se chamava Psicología da Educação. Foi aí que comecei a conhecer mais e comecei também a colaborar com ele, com Juan Daniel, que além disso naquele momento tinha... estava começando, bom, era um grupo que ainda não estava muito, assim, muito constituído, tinha dois doutorandos que vieram do México, um era de Psicología e outro de Filosofía, foi meu primeiro... os conheci naquela época, depois também tive contato, sobretudo com um deles, e com alguma outra pessoa que colaborava com ele. E quando já estava no quinto ano, sugeri que me orientasse para o que então se chamava de tese de licenciatura, que seria o equivalente ao que agora é a dissertação de mestrado aproximadamente, porque em outro... outro sistema de estudo de terceiro ciclo. E comecei com ele; e, sobretudo, no ano seguinte me dediquei apenas a isto, a tese de licenciatura. Além disso, ele me orientou... porque eu em princípio queria sobretudo me centrar em temas de fala egocêntrica, e ele me orientou também a temas relacionados à memória, que depois me dediquei especialmente a esses temas, e apresentei a tese de licenciatura no ano seguinte. E depois, no outro ano já tive uma bolsa de estudos, chamava-se então de Formação de Pessoal de Investigação (*Formación del Personal Investigador*), que era uma... naquela época era uma bolsa de estudos, agora são contratos (de trabalho), bom, uma bolsa com a qual pude iniciar meu doutorado e acredito que foi no meu ano seguinte, que Juan Daniel esteve em San Diego (US), no laboratório de Michael Cole, no laboratório LCHC (*Laboratory of Comparative Human Cognition*)⁶, em San Diego, e, além disso, ali ele também conheceu o professor James Wertsch, que para nós foi... e tem sido muito influente, digamos que a nossa leitura de Vigotski, a nossa leitura dos histórico-culturais, é muito mediada por Wertsch. Ademais, através de Juan Daniel e do que ele havia

5 <https://investiga.upo.es/investigadores/158377/detalle>

6 <https://lchcautobio.ucsd.edu/michael-cole/>

4 <https://prisma.us.es/investigador/3136>

conhecido também com Wertsch, começamos a conhecer Bajtín (Bakhtin), que não sabíamos nada... Então, naquele ano eu estava em Sevilha, assumi algumas aulas que ministrava com Juan Daniel e, além disso, nos unimos com mais três pessoas que são os que fundaram o Laboratório de Atividade Humana (*Laboratorio de Actividad Humana*), a professora Mercedes Cubero⁷, o professor Andrés Santamaría⁸, que seguem na Universidade de Sevilha, e o professor José Antonio Sánchez Medina⁹, que está na Universidade Pablo de Olavide (*Universidad Pablo de Olavide*), que é a outra universidade pública que há em Sevilha. Foi, bom, já faz um tempo. A partir daí começamos... nossa origem como grupo tem muito a ver com o desenvolvimento, algumas vezes comentei com Ana Bárbara e Bárbara, de um programa de educação de pessoas adultas que começou em Andaluzia nos anos 1980 do século XX, ou seja, já faz muito tempo. Estava muito inspirado na obra de Paulo Freire, na concepção da alfabetização como... não somente como uma aquisição de destrezas técnicas, por assim dizer, senão como uma forma de ler a realidade. E ademais, esse programa é um programa que começaram a frequentar, sobretudo, bom, tinha distintos níveis, aproximadamente equivalentes ao que naquela época em Espanha se chamava de educação geral básica, que agora tampouco existe igual, mas, principalmente os primeiros níveis de alfabetização, frequentavam quase exclusivamente mulheres que não haviam tido a oportunidade de ir à escola quando eram jovens, porque haviam vivido a pós-guerra espanhola, uma situação difícil e que nesse momento apareceu a elas a oportunidade de desenvolver, bom, de aprender a ler e escrever. E o programa, claro, estava concebido como muito mais que isso, era a educação como... bom, podemos dizer educação libertadora, como educação conscientizadora etc. E então começamos a nos dar conta... começamos a nos interessar pelas mudanças no momento... em primeiro lugar, com uma metodologia digamos que mais convencional, mais de testes psicológicos, mais parecidas às de laboratório, de formação de conceitos de memória, nos interessava muito sempre a fala egocêntrica, porque, claro, pela perspectiva teórica, e começamos a ir a esses centros e começamos a perceber também que o que estava acontecendo não era somente aprender a ler e escrever, não somente mudanças

cognitivas, senão que também ocorriam outras mudanças em valores, em atitudes, em formas de ver a vida, e aí digamos que começou o grupo. E, em sequência, os que primeiro eram estudantes foram conseguindo pouco a pouco diferentes contratos ou bolsas de investigação; o restante, depois apenas os demais, José Antonio, Mercedes, Andrés e eu, que tinha esta bolsa de investigação, e depois, não muito depois, já tive meu primeiro contrato. Foi uma época de crescimento, uma época de oportunidades, pois a partir daí já comecei, digamos, minha carreira acadêmica... e sempre com a perspectiva histórico-cultural. Nós sempre estivemos, e estamos muito influenciados por Wertsch, quase sempre dizemos Sociocultural, mais até que Histórico-Cultural, por... como denomina Wertsch e estamos influenciados talvez... mas vamos lá, sabemos que estamos dizendo o mesmo, quero dizer, mas quase sempre temos dito Sociocultural, enfoque Sociocultural, nem dizemos com menos frequência... bom, agora às vezes dizemos mais Histórico-Cultural, porque digamos que foi mais colocado como vocabulário compartilhado, mas nós no grupo quase sempre dizemos enfoque Sociocultural e para mim o primeiro que sai, quando o digo, é Sociocultural por isso... bom, além disso, eu, no ano de 1991, ainda não havia terminado minha tese, estive durante dois meses na Universidade de Clark (*Clark University*) em Massachusetts, que ali estava nesse momento Wertsch e, bom, ali também pude... ali foi onde eu comecei a escutar a palavra "Psicologia Cultural", porque ele tinha um curso de doutorado de Psicologia Cultural e comecei a ver que tive que... também tive que me readjustar e aprender que havia outros enfoques de Psicologia Cultural que não eram estritamente o Histórico-Cultural ou ao menos diferentes... todos relacionados, mas, bom, não exatamente igual. E depois, eu já apresentei minha tese no ano de 1993 e, bom, depois já pude me estabilizar, conseguir um cargo de professor etc. E não sei... creio que fui de um tema a outro, não sei se... eu estava falando da origem do grupo. Bom, comentava também... e eu creio que é importante, sempre dizemos que estamos... que somos muito lurianos, muito influenciados também por Vigotski, mas também por Alexander Luria, porque o que nós aspirávamos, com escassíssimos meios, era fazer uma espécie de réplica do grande projeto de expedição à Ásia Central da época de Luria, não? A que Vigotski por fim não pôde ir por questões de saúde. Quer dizer, bom, a alfabetização como muito mais que ser capaz de ler um livro. Que

7 <https://grupo.us.es/lahus/mercedes-cubero/>

8 <https://grupo.us.es/lahus/andres-santamaría/>

9 <https://www.upo.es/profesorado/jasanmed/>

tipo de mudanças produz nas pessoas, mudanças mentais, cognitivas, de qualquer tipo, de atitudes. Bom, é isso, digamos que isso sempre esteve muito presente em nosso grupo. Outro dia eu comentava com Bárbara, também porque na Espanha publicaram bastante nos anos 1970... uma editora chamada *Fontanella*, bastante obras de Luria. Publicaram a *Psicología General* (Psicologia Geral), mas também *El Cerebro en Acción* (O Cérebro em Ação), mas também outra... ou seja, publicaram muitos livros de Luria. Então, o livro sobre a expedição à Ásia Central também foi publicado, foi publicado um par de edições, quer dizer, houve a possibilidade de conhecer traduzido... traduzido diretamente do russo, ademais eu creio que não era traduzido do inglês, mas traduzido diretamente do russo, obras de Luria. Isso também contribuiu para que nós pudéssemos ser influenciados por Luria. E, depois, já foram se incorporando ao grupo pessoas de diferentes gerações ou diferentes ondas, quer dizer, logo depois se incorporou na época uma professora que agora não está no grupo, María Jesús Cala¹⁰, ela introduziu especialmente temas de gênero em relação à educação de pessoas adultas, e ela depois se dedicou fundamentalmente a temas de gênero,... bom, se lhe perguntamos seguramente se se considera Sociocultural, mas talvez seu principal foco seja os estudos de gênero. E então, segue-se incorporando outras pessoas e uma parte do grupo foi para a Universidade Pablo de Olavide, primeiro María Marco, que foi a primeira que foi no ano de 1999/2000, e depois José Antonio Sánchez Medina, mais tarde Juan Daniel e, posteriormente, parte das pessoas mais jovens, pois ali se ofereciam também oportunidades para contratos e ademais foram se desenvolvendo na Universidade Pablo de Olavide. E depois nós, as coisas que organizamos, o congresso que fizemos em 2005, que foi o primeiro ISCAR, o ISCAR Ibérico, que fizemos em 2017, sempre o fizemos com uma organização conjunta com o grupo da Pablo de Olavide.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr: Manuel, enquanto você falava, eu fui pensando muitas coisas... Bom, você se recorda quando foi que leu pela primeira vez *Pensamento e Linguagem*? Que ano foi esse?

10 <https://www.us.es/trabaja-en-la-us/directorio/maria-jesus-cala-carrillo>

Manuel: Eu acho que era... eu era estudante de licenciatura, não lembro se estava em... acredito que estava no terceiro ano, acho. No terceiro ou quarto, me parece... creio que era o terceiro. Acho que lembro...

Flávia: No anos 1980?

Manuel: Isso, eu estava no terceiro, no ano... 1981/1982, eu estava no terceiro ano, ou seja, quando terminei... exatamente, eu terminei o terceiro ano em 1982 e em outubro comecei o quarto, eu acho que foi... sim, provavelmente no ano 1980, final de 1981, eu creio que em 1982 possivelmente.

Flávia: No Brasil começamos a ler Vigotski um pouco depois, também por uma influência política muito forte de... pela concepção de indivíduo...

Manuel: Sim, nesse momento eu acredito que... que eu lembre, houve três traduções do *Pensamento e Linguagem* para o castelhano. Essa primeira, da Pléyade, que é do ano 1974, 1973/1974, algo assim; depois, houve outra, que não me lembro da editora, o revisor foi Alex Kozulin, que já estava mais... era mais completa, e depois já a que foi publicada nas obras completas, da *Aprendizaje Visor*, que é de 1990 e algo, a de Kozulin...

Flávia: Sim, 1990 e...

Manuel: A de Kozulin deve ser do final dos [anos] 1980, algo assim, porque em inglês me parece que é de 1986, em castelhano... por aí, 1988/1989, uma coisa assim. Não me lembro agora; e a outra de 1991... 1990/1991, que é a mais completa. Por isso, a primeira que eu tive foi essa, da Pléyade, que acredito que... bom, já não sei se ainda a tenho ou se a emprestei a alguém e a perdi, não sei.

Flávia: O senhor menciona a influência de Luria, há alguma influência de Leontiev também ou não?

Manuel: Bom, se há influência, não tanto. Ou seja, nós... vejamos, por exemplo, nós sim desenvolvemos, e a princípio tentamos bastante, ou seja, tentamos aplicar a estrutura... a classificação de Leontiev, a estrutura da atividade... atividade, ação e operação, inclusive com certos... em várias teses de doutorado, por exemplo na minha, mas também... sobretudo na dos três primeiros... dos grupos, a geração seguinte, a de Juan Daniel, também na de Mercedes e também

na de José Antonio e a de André, um esquema de análise que está embasado em Leontiev realmente, ou seja, o nível de análise da atividade que quase sempre, exceto no caso da tese de Mercedes Cubero, que ela... a educação formal como... entendida como atividade, ou como cenário de atividade, dizíamos, na linha do que disse Wertsch, *Activity Setting*, e aí, ou melhor, consideramos a educação... considerando, por exemplo, distintos níveis educativos, seja com pessoas adultas, seja com crianças, ou, no caso de Mercedes, porque era uma tarefa na qual, digamos, que simulava ou tratava de gerar um cenário que fosse similar a uma atividade escolar ou frente a uma atividade que tem a ver com o que se faz em casa, como cozinhar alimentos etc., porque seria como uma atividade diferente; um nível de análise da ação no qual identificamos, pois, dependendo de qual seja a tarefa, diferentes tipos de ação, pode ser de classificação, no meu caso, minha tese era sobre uma situação de aprendizagem de textos e, então, as ações tinham a ver com ações de compreensão e memorização de um texto, de um texto de tipo escolar; e, então, o nível de análise dos instrumentos semióticos, que, no meu caso, por exemplo, introduzia um elemento de perspectiva referencial que também estava inspirado em Wertsch, ainda que, bom, claro, tive que traduzi-lo... digamos, aplicá-lo a uma tarefa completamente diferente, não? No caso da tese de Mercedes também, no caso de José Antonio, era fala egocêntrica, porque era com crianças. No caso de Andrés também era com uma tarefa de classificação mais narrativa, que estava relacionada a como explicavam; assim, sempre levamos em conta esses três níveis de análise. Isso também tentávamos aplicar na educação de adultos, tratando de analisar atividades escolares e o que ocorria dentro da sala de aula, através da gravação, mas aí não fomos capazes, era muito complicado identificar, ou seja, digamos que a atividade nos escapava do marco de classificação, digamos, não sei como dizer, mas algo assim. Claro, atividades escolares estão além disso... claro, são muito abertas, se você entrar em uma aula e com tudo que está passando, bom, até que ponto é uma atividade escolar ou não? Enfim, vocês sabem que aí acontecem muitas coisas que são muito difíceis de colocar dentro de um molde, não? Dentro de um modelo de classificação, não? Porque, além disso, nós, naquele momento, utilizávamos... afinal utilizávamos estatística... estatística de tipo qualitativo, mas estatística, e tratávamos de aplicar sistemas de categorias... fizemos e conseguimos,

mas... à base de muito esforço, mas conseguimos, sistemas de categorias definidos antecipadamente, com cálculos de confiabilidade, aplicando e obtendo os índices, tudo isso, e, claro, isso exige muito esforço. Eu depois, digamos que relaxei, não sei se dizia isso no outro dia, não sei a quem, e bom, agora eu me imponho menos a necessidade de fazer isso. Mas sim... ou seja, que nesse sentido a Teoria da Atividade estava muito presente, por exemplo, Mercedes Cubero, sua tese de licenciatura foi sobre a Teoria da Atividade. Eu, na minha tese também incluí um dos capítulos, pois também falava de Teoria da Atividade. Depois, nem tanto, isso foi mais nos primeiros anos de grupo, depois nem tanto, a Teoria da Atividade, mas sim tivemos [influência] e, bom, o nome do grupo, Laboratório de Atividade Humana (*Laboratorio de Actividad Humana*), em parte, está inspirado no laboratório de Michael Cole, o LCHC, e por outro lado, bem, nós queríamos... ou seja, a palavra "laboratório" não tinha conotações negativas, senão no sentido de, bom, atividade humana que o aproximava da ideia de laboratório natural. Nós dizíamos que a educação de pessoas... de adultos é uma espécie de laboratório natural, que te permite ver mudanças que se produzem em um período muito mais concentrado que a ontogênese, ou seja, sim, a Teoria da Atividade está de fundo, ainda que... como digo também... depois também na polêmica entre Vigotski e Leontiev... nós sentíamos mais simpatia por Vigotski que por Leontiev, mas vamos lá, sim, isso teve influência. Leontiev e a Teoria da Atividade, sim. Estas são as discussões familiares, as coisas de família.

Ana Bárbara: Bom, a segunda pergunta é em relação ao laboratório mesmo... quais foram e são agora os objetivos do grupo? Que investigações foram desenvolvidas e que estão sendo desenvolvidas neste momento?

Manuel: Vejamos, bom, como costuma ocorrer quando pessoas vão entrando... porque nós sempre tivemos, digamos que... nossa conexão tem sido mais teórica que por um problema específico de investigação. Ou seja, há grupos que se definem sobretudo porque investigam sobre um determinado campo ou sobre um tema, e, em nosso caso, o que mais definiu foi o referencial teórico, teórico-metodológico, e ademais sempre com um forte componente teórico. Nesse sentido, somos mais teóricos que metodológicos, se isso pode ser dito assim. Então, primeiro era... nós, durante vários anos,

enquanto realizávamos alguns projetos do grupo que estavam centrados sobretudo em educação, primeiro era com mudanças cognitivas relacionadas à alfabetização, depois começou a nos interessar o discurso em sala de aula, em sala de aula de educação de pessoas adultas e, depois, algumas vezes, em salas de aula de outros níveis educativos, fundamental, médio e superior. E à medida que foram se desenvolvendo, os trabalhos de tese que fizemos não foram todos sobre o mesmo tema, mas o que unificou, o que deu coerência foi isso, o referencial teórico-metodológico. Bom, à medida que mais pessoas aderiram, algumas ficaram, outras saíram, mas os temas também se diversificaram. Então, de tal maneira que tivemos projetos sobre, principalmente, temas educativos, foram mais frequentes, mas tivemos vários sobre educação de pessoas adultas, sobre discursos em salas de aula do ensino superior, depois estivemos colaborando com colegas da Faculdade de Educação (Facultad de Educación – US) sobre boas práticas em coeducação em centros educativos em Andaluzia; tivemos um projeto que está relacionado com minha tese sobre compreensão e lembrança de textos, outro projeto sobre fala egocêntrica em crianças e depois foi se tornando mais difícil também encontrar projetos que unifiquem, porque os temas foram... claro, os temas vão se diferenciando. Quando alguém termina sua tese sobre um tema, logicamente gosta e quer seguir desenvolvendo sua investigação neste campo. E, claro, quando há várias pessoas em distintos temas, chega um momento que não é fácil ser compatível em tudo, não? Então, às vezes, estivemos em projetos... em projetos não todo o grupo, às vezes, parte do grupo colaborando com colegas em outros temas, mais ou menos próximos, mas não necessariamente próximos, não necessariamente todo o grupo, senão uma parte do grupo. O último que tivemos unificado foi o Desafios do Eu (*Desafíos del Yo*). Bom, aí fomos evoluindo a partir do início dos anos 2000; alguns de nós começamos a nos interessar por temas como memória autobiográfica. No meu caso, por exemplo, era um tema que me interessava porque, bem, primeiro estava relacionado com a memória, que foi desde o princípio um tema fundamental para mim, sobre isso fiz meu doutorado, sobre isso fui realizando projetos que me permitiram conseguir cargos estáveis [na universidade], sobre isso dou aulas. Vi o tema da memória autobiográfica como uma oportunidade de combinar duas coisas que são importantes para mim. Por uma parte, manter a investigação a partir de uma perspectiva Sociocultural,

mas ao mesmo tempo, podendo dialogar com investigadores e investigadoras que não necessariamente estavam exatamente na mesma perspectiva. E nesse campo temos, em memória autobiográfica, há muita gente fazendo muitas coisas a partir de perspectivas muito diferentes, mas há uma teoria Sociocultural sobre a memória autobiográfica, sobretudo... que é da autora Katherine Nelson¹¹, que já está aposentada, que foi quem conheci em um congresso que estive em Valencia (ES), a ICOM, a Conferência Internacional sobre Memória, que foi celebrada esse ano em Valência (ES), e Robin Faigus, que se declara como Sociocultural e fala de Vigotski, mas é reconhecida também, foi além da perspectiva Sociocultural, digamos, como alguém importante nesse campo. Para mim essas duas coisas são importantes e descobri que esse era um lugar onde podia desenvolver... ou seja, digamos, tornar compatível essas duas aspirações, essas duas ideias, esses dois objetivos. E começamos... isso nos levou também, claro... está muito relacionado à questão geral com identidade, *self*, narrativa, fizemos também nossa própria virada narrativa no grupo. Diz-se que, na Psicologia, houve uma... ou nas ciências sociais, uma virada narrativa, na Psicologia um pouco mais tarde, com Brunner e outras pessoas; nós fizemos nossa própria mudança narrativa, por assim dizer, no princípio dos anos 2000. E aí começaram... isso também permitiu a escrita de muitas teses nesse campo, sobre identidade, narrativa, memória autobiográfica. Esse foi o último projeto que tivemos de todo o grupo. E isso tem coexistido, embora tenha sido também com estudos sobre discurso, especialmente discurso em educação, e alguns outros temas, mas também relacionados à narrativa. Mas isso é... digamos que houve como uma diversificação de temas. Ainda que o núcleo integrador, segue sendo principalmente teórico. Não sei se isso responde à pergunta. Além disso, as pessoas... como já são várias gerações, se assim considerarmos, geração um, por denominar de alguma forma, as pessoas que já orientaram teses, os mais velhos, então já há três gerações ou quatro. Bom, seria Juan Daniel, depois a geração que está... bom, eu sou o mais velho depois dele, depois José Antonio, Mercedes e Andrés, ou seja, José Antonio na Pablo de Olavide. Depois, por exemplo, Javier Saavedra, seus orientadores de tese foram Juan Daniel e Mercedes Cubero. E depois

11 <https://www.gc.cuny.edu/people/katherine-nelson>

já há outras pessoas mais jovens que foram entrando, pessoas que estão no doutorado agora, não? Não sei, quatro ou cinco gerações, nesse sentido.

Flávia: Para nós, Espanha tem um papel muito importante na tradução e difusão das obras de Vigotski. Como existem poucas obras... agora sim temos obras em português, mas por muitos anos nós lemos em espanhol. Então, Espanha... Espanha e outros países da América Latina têm uma importância muito grande neste trabalho de difusão da Psicologia Sociocultural, enfim. Então, como o senhor avalia o desenvolvimento da Psicologia Histórico-Cultural em seu país? E também, neste contexto mais atual, como está a teoria na Espanha atualmente?

Manuel: É minoritária, ainda que tem... tem seu lugar, e digamos que tem um lugar respeitado, mesmo que o contexto acadêmico... a psicologia espanhola não torna fácil, porque é um contexto muito... que entendo... acredito que é o contexto mundial, mas não sei se na Espanha... não sei se mais que em outros países, há uma pressão muito grande de publicação e de índices de impacto, então as pessoas jovens... bom, acho que em geral todos se tornaram mais competitivos, eu penso na universidade de trinta anos atrás, o que conheci e o que é agora, é um cenário muito mais competitivo que antes, acredito que não apenas na universidade, quero dizer. Então, uma pressão... as pessoas mais jovens desde o princípio aprendem que têm que socializar neste contexto, e tem que buscar, pois... se quer pedir... se tem a possibilidade de conseguir um contrato pré-doutoral, tem que buscar não apenas alguém que lhe interesse, senão alguém que acredita que te dá a oportunidade de conseguir com base no currículo, então avalia também... não somente nós avaliamos o currículo do estudante, mas o estudante avalia o nosso currículo, e a pressão... e, claro, não é a área em que se consegue mais facilmente publicações de alto impacto, porque é uma comunidade relativamente pequena e além disso há uma onda... bom, eu acho que há uma onda mundial, relativa ao cérebro, de algo que tenha a ver com o cérebro. Então... que aconteceu? Acho que foi se concentrando mais progressivamente em Educação, e não apenas na Psicologia, mas também em faculdades de educação, em Espanha, quero dizer. E em Educação há uma pressão um pouco menor. O cenário é o mesmo, mas a pressão é um pouco menor que em Psicologia. Um pouco menos, ainda que a evolução

seja a mesma, quero dizer, é questão de tempo. Então, depois também convergiu... isso não apenas ocorreu na Espanha, eu acho que isso aconteceu... Eu, o que eu vejo no ISCAR internacional é o mesmo, cada vez mais centrado em Educação, e com enfoques qualitativos, em algumas ocasiões com um enfoque de Psicologia Crítica, ou de uma psicologia que não necessariamente procede da tradição Histórico-Cultural, que eu acho, mas isso é minha interpretação pessoal, que fazem uma leitura que não entendo muito bem... ou um Vigotski que não corresponde exatamente ao que entendo, de uma espécie de pós-moderno que acredito não ser Vigotski, mas bem, é uma interpretação que suponho que possa ser lida de muitas maneiras. Mas, bom, na Espanha, eu acho que se mantém uma comunidade... eu acho que saudável, não muito grande, mas saudável, porque parece que está ocorrendo uma mudança gacional, porque, claro, a primeira geração, por assim dizer, que são as que estão... foram meus professores, já eram... quase todos estão aposentados, Pablo del Río, Juan Daniel Ramírez, Alberto Rosa, Ignasi Vila; César Coll se mantém, embora César Coll tenha chegado mais tarde, veio de outra tradição, mas, enfim, também se incorporou plenamente, Pilar Lacasa também é dessa geração e também está aposentada, ainda que siga ativa. E minha geração, já não nos resta tanto tempo, mas também há pessoas; o último congresso em que esteve Ana Bárbara, que tivemos do ISCAR Ibérico, que dizemos ibérico, mas realmente é espanhol e latino-americano, afinal de Portugal não conseguimos que viesse ninguém, porque há muita pouca gente e realmente não há pessoas em Portugal que tenham um... não há um núcleo Sociocultural. Porque há um grupo, mas é narrativo, não é Sociocultural, na Universidade do Minho, em Braga, muito interessante, mas seu enfoque não é Sociocultural, é narrativo, que é outra coisa, não? E bom, o contato que nós temos é uma pessoa que está em... mas tampouco... é que está em Porto, que fez seu doutorado em Sevilha, e depois outra pessoa que era... Como se chama? Margarida César, que também se aposentou, estava em Lisboa, mas não tinha um grupo, é uma pessoa isolada, em Portugal realmente não existe... eu acho que não existe um... Mas na Espanha há quatro ou cinco universidades, bom, se mantém... eu acho que... mas não sei se é nostalgia minha, eu acho que... a riqueza temática foi reduzida, na minha opinião. Nós algumas vezes comentamos que gostaríamos que não apenas houvesse educação, porque tudo bem haver

[produção] em educação, mas acho que deveria haver mais coisas. Mas, bom, isso é a evolução, eu acho que o índice internacional tenho visto a mesma evolução. Na Espanha até um pouco mais... e também acho que mais... em minha opinião, mais aberta, maior capacidade de manter um diálogo com outros enfoques... do que eu vejo na perspectiva internacional. Ou seja, acredito que vai continuar existindo, há bons jovens que espero que deem continuidade ao enfoque, mas há um contexto institucional que não é o mais favorável.

Ana Bárbara: E sobre essa relação com a educação, aqui no Brasil nós também vemos como há uma estreita relação com a educação e agora começa a ter mais investigações em outros campos. E a impressão que eu tive, e Bárbara também, nós falávamos disto, é que na Espanha isto já está um pouco mais desenvolvido.

Manuel: Realmente. Ou seja, não se se você lembra do... do ISCAR de Cáceres, do ibérico, quase todos os grupos que falavam e quase todas as pessoas que falaram, bom, nas últimas [palestras]... por exemplo, na última sessão, Pilar Lacasa não trabalha com educação, por exemplo, trabalha com adolescentes. Bom, eu agora mesmo não [trabalho] em educação, senão mais... o tema principal agora está relacionado com identidade e imigração. O resto, César Coll¹² sim, claro, sempre. Elena Martín¹³ também. E pessoas que não estavam ali, mas que agora mesmo, para mim é... a figura mais importante da seguinte geração, que é Moisés Esteban¹⁴. Ele trabalha em educação, em educação com um enfoque muito social, mas bom, eu acho que isso parece ao que fazem no Brasil também, há muitos grupos que têm uma perspectiva mais ou menos similar, talvez não exatamente, mas com essa ideia de educação comunitária, socioeducação comunitária. Mariana Miras¹⁵, a organizadora do congresso, que também trabalha em educação, também acho que é outra pessoa importante no futuro da perspectiva Histórico-Cultural na Espanha. Ou seja, não há, por exemplo, outro dia eu comentava com Bárbara, e para mim parece que é um... mas, claro, isso tem a ver com alguém que [se dedique] a fazer isso. No campo da neuropsicologia, eu acho que a

perspectiva Histórico-Cultural teria muito o que dizer, deveria dizer muitas coisas, especialmente diante do reducionismo biológico e ao “cerebrismo”, certo? E não há, que eu conheça na Espanha, não há ninguém que trabalhe em neuropsicologia, apesar do reconhecimento geral a Luria como, não sei se o principal, mas um dos grandes fundadores da neuropsicologia, e todo o mundo reconhece isso, no entanto, não... creio que não se reconhece... bom, sim, as unidades funcionais, algumas coisas assim, mas não... o núcleo sociocultural, eu acho que não. Para mim, isso parece... eu acho que deveria... mas, claro, isso alguém tem que fazer, tem que haver alguém que queira desenvolver, queira desenvolver sua investigação neste campo. Eu estou em... vocês conhecem o programa de mestrado do departamento sobre Estudos Avançados do Cérebro e Conduta (*Estudio Avanzado del Cerebro y Conducta*), e apenas há uma disciplina, que é a que nós damos, em que se fala de algo relacionado com o histórico-cultural, todos os demais são um enfoque muito cognitivo ou muito, em minha opinião, reducionistas, muito “cerebristas”. Então, vejamos, eu acho que a perspectiva histórico-cultural tem a grande capacidade... mas claro, não sei se isso é... não sei se é uma opção estratégica de poder dialogar com outros enfoques que são sensíveis ao papel do contexto, ao papel da cultura, ainda que não procedam exatamente da mesma tradição, e eu acho que sobre isso há muito na Psicologia Comunitária, inclusive na Psicologia da Saúde, na Psicologia Clínica, na Psicologia da Educação, claro, não somente uma perspectiva estritamente Histórico-Cultural. E isso eu acho que ocorre na Espanha; existem pessoas que se movem nesse diálogo e que, inclusive, não definiriam a si mesmas como Histórico-Culturais, mas têm influência e têm muitos pontos de contato, mas, por outra parte, não é... claro, isso tem... corre-se o perigo de que se dissolva o Histórico-Cultural dentro de outros enfoques, outras perspectivas em Psicologia. No nosso contexto institucional, qualquer jovem que queira desenvolver uma carreira acadêmica tem que permanecer aberto a outros enfoques, se não, se torna difícil, acho. Se a mantém... isso não me preocupa, me parece que é preciso muita elaboração teórica, muito esforço, para manter esse diálogo ao mesmo tempo sem perder o que é fundamental do Sociocultural, do Histórico-Cultural. Não sei se... digo, para mim

12 https://webgrec.ub.edu/webpages/personal/cas/003290_ccoll.ub.edu.html

13 <https://portalcientifico.uam.es/es/ipublic/researcher/260302>

14 <https://www.udg.edu/ca/directori/pagina-personal?ID=2001957&language=en-US>

15 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=47260>

esse tema parece especial, me preocupa e me parece importante. Não nos isolarmos me parece que é muito importante.

Bárbara Maria Costa Silva: Manuel, qual é a atualidade de Vigotski e por que segue sendo relevante para a Psicologia?

Manuel: Vejamos, para mim, o que... nossa leitura de Vigotski através de Wertsch, como disse, que é muito fundamental, ele o sistematiza em... bom, mais pessoas dizem isso de outras maneiras, em três ideias: o método genético, ou seja, a necessidade de que para explicar qualquer processo temos que dar uma explicação histórica ou de desenvolvimento que, na realidade, isso é aplicável a toda a ciência atual, todas as explicações científicas são históricas, desde as da Física até as da Biologia... sempre temos que falar de desenvolvimento. A ideia da origem social, dos processos psicológicos, a ideia da mediação semiótica. Para mim, parece que essas três ideias seguem sendo fundamentais, e se queremos explicar a mente humana necessitamos, claro, de seu desenvolvimento; afinal eu acho que qualquer um que saiba um pouco de ciência ou epistemologia deve compartilhá-las. E em sequência, a ideia da origem social, por isso que... através dos signos, através da mediação semiótica. Pra mim, essas ideias seguem sendo fundamentais, me parece que se dizemos... lembro de uma coisa que ouvi faz muito tempo, acho que era de Lévi-Strauss, o famoso antropólogo francês dizia... perguntavam-lhe: "O que é o ser humano?", dizia, "Um animal que fala"; bom, é isso... e muitas vezes me surpreende, eu... uma espécie de empenho que há, às vezes, na Psicologia Cognitiva, de retirar a importância da linguagem. De como é possível que, para explicar a mente de um animal, que além disso se define... e então a Antropologia diz: Quais são as características definidoras de um ser humano? Que fabricou ferramentas e que pode falar. Essas duas ideias... isso é o que estamos dizendo que é, basicamente, o Sociocultural para mim, quer dizer, as ferramentas modificam a relação do ser humano com tudo e a linguagem. Além da própria concessão instrumental da linguagem e dos signos em geral... Então, me parece como uma... não sei como dizer, como uma espécie de empenho, de interesse, em negar ou reduzir a importância da linguagem. Então, isso é o que nos disse, a partir disso explicamos os processos mentais e todo o psicológico, como podemos prescindir

dos instrumentos e da linguagem? Porque, ademais, através dos instrumentos... estamos dizendo que os instrumentos não são outra coisa que a encarnação de relações sociais, de toda uma história de relações sociais que estão encarnadas em um objeto, em um sistema de signos, seja qual for o instrumento. Então, isso me parece que não pode deixar de ser atual. Em seguida, aspectos concretos da teoria... claro, tudo isso pode ser revisto e acho que tampouco temos de nos empenhar em dizer que tudo o que disse Vigotski estava certo. Bom, naquela época se sabia o que se sabia e a pesquisa que havia era a que havia. Mas essas ideias... bem, a ideia... O que eu sei? a ideia de que a linguagem e o pensamento se unem aproximadamente aos dois anos de idade. Bom, talvez eu não colocaria dessa maneira, é algo bem mais progressivo e não há um momento em que, com certeza, de repente se unam. É uma das coisas que, por exemplo, Cintia Rodríguez, uma colega que está muito interessada no desenvolvimento inicial do signo, insiste e diz, "Bom, por que não falamos também de outros signos?". Sim, eu acho que isso não contradiz a ideia fundamental da teoria. Então, mas as ideias, o núcleo da teoria, eu acho que segue sendo absolutamente válido e temos que ser capazes, em minha opinião, de incorporar coisas que não procedem inicialmente da tradição vigotskiana. Mas que, para mim, o núcleo, ou seja... Por que ser vigotskiano? Poderia ser a pergunta, reformular a pergunta que fez Bárbara. Pois eu diria que por isso que eu disse.

Ana Bárbara: Já faz mais de trinta anos da publicação em espanhol das obras de Vigotski, as *Obras Escogidas* que comentamos antes. Então, como o senhor avalia os estudos deste autor na Espanha e em outros países que mantêm contato através do seu trabalho? Acho que essa pergunta é: quais seriam os impactos que a obra teve no conhecimento sobre Vigotski na Espanha e quais mudanças teve neste processo? **Manuel:** Especificamente, vejamos, acho que a publicação das obras foi muito importante, porque na Espanha, por exemplo, digamos que permitiu reunir coisas que estavam publicadas de forma mais dispersa em distintas editoras, distintas traduções, foi um grande esforço de sistematização, de integração, de ter tudo junto. Junto a, não sei se o mais importante, isso eu já não saberia dizer, junto com o fato de que existem há trinta anos vários núcleos na Espanha, em Madrid, na *Universidad Autónoma de Madrid*; Pablo del Río, porque esteve na *Universidad Complutense de Madrid*,

depois esteve na *Universidad de Salamanca* e depois esteve na *Universidad de Alcalá de Henares*, acho que esteve no final, não, na Carlos III (Universidade Carlos III de Madrid), outra universidade. Pilar Lacasa, que começou na *Universidad Autónoma*, mas depois esteve na *Universidad de Córdoba* e depois finalmente, até que se aposentou, na *Universidad de Alcalá de Henares*. Em Barcelona, que houve... em várias universidades, bom, começou na *Universidad de Barcelona*, com Ignasi Vila, que além disso foi o professor de Moisés Esteban, que eu estava me referindo antes, e agora está na *Universidad de Girona*. E, por outra parte, na *Universidad de Barcelona*, César Coll e seu grupo que evoluíram em direção cada vez mais Histórico-Cultural, digamos. E na *Universidad Autónoma de Barcelona*, outro grupo, José Luis Lalueza, que também foi do núcleo, não sei como chamá-lo, o núcleo duro histórico-cultural na Espanha, certo? Esses foram os... bom, e em Sevilla. Digamos que, depois, as pessoas que se formaram nessas universidades, que agora podem estar em outras universidades diferentes, não? Em tudo isso, ter as obras completas, foi, claro, permitiu reunir, sistematizar algo que estava mais disperso. Eu acho, não sei, porque tenho uma impressão do que vi no Brasil, me parece que não há o mesmo aprofundamento no estudo da obra do Vigotski, digamos, de investigação... não sei como dizer, investigação bibliográfica, talvez... menos na Espanha, do que tenho a impressão do Brasil. Claro, Brasil é muito grande, há muita gente e existem muitos grupos, então, claro, não são comparáveis às dimensões do Brasil com as da Espanha, certo? Então, claro, e talvez também, não sei se isso também obrigou, não sei, já estou me perdendo, como mais um esforço de unificação, não sei. Na Espanha, todos se conheciam, porque... a primeira geração foi muitocompanheira, inclusive de estudo na universidade; então, desde que... depois fomos nos conhecendo, em diferentes lugares, com o qual... conhecemos pessoas da minha geração, de outro núcleo da Espanha que, ao fim e ao cabo, somos sessenta, setenta, oitenta pessoas, é fácil conhecer um grupo assim. No Brasil não, Brasil é muito grande, então é mais difícil, não? Mas isso, eu tenho a impressão que, de que seja tão decisivo para a comunidade Histórico-Cultural espanhola, por assim dizer, desde a publicação das obras completas, é verdade que permitiu que chegassem mais pessoas, já não somente pesquisadores e pesquisadoras, senão também, por exemplo, professores que conheçam a obra de Vigotski. Sim, acho que foi, na minha opinião,

foi mais importante porque não havia outra coisa. As publicações nos anos 1970 e princípios dos 1980 para o nascimento de uma primeira comunidade; depois, essa comunidade, acredito que foi se conhecendo e formando relações pessoais, amizade. Também, para mim também, além das obras completas, acho que foi muito importante a revista *Infancia y Aprendizaje*. Acho que agora já não é uma revista Histórico-Cultural faz tempo, é uma revista de educação, mas nos anos 1980, sobretudo, foi uma revista de... e depois mais tarde, que se chamou, inicialmente... como era? Comunicação... *Lenguaje y Educación* e agora se chama *Cultura y Educación* (Cultura e Educação), porque mudou o nome, faz muito tempo já que mudou o nome, que também era como a revista mais voltada a pesquisadores: *Infancia y Aprendizaje*; e mais de divulgação ou de público mais amplo, menos especializado, menos de pesquisadores, era a de comunicação *Lenguaje y Educación*, depois *Cultura y Educación*, nos anos 1980, principalmente. Neste momento já mudou, entraram também pessoas que não necessariamente vinham de uma perspectiva Histórico-Cultural, mudou. Então já é outra coisa, mas nesse momento acho que a revista foi muito importante, porque também dava um espaço para publicação de investigações feitas em uma perspectiva Histórico-Cultural, que não havia... b Havia outras revistas que seguem existindo em Barcelona, *Anuario de Psicología*, que também publicou em seu momento pesquisas Histórico-Culturais; essas duas, especialmente. E as obras completas, eu acho que foram como terminar de oferecer o *corpus teórico*, o conjunto da obra. Não sei se isso responde à pergunta ou...

Bárbara: Agora nós... nós gostaríamos de falar um pouco sobre as pesquisas e suas metodologias. Então, como é pensada a prática científica embasada na Psicologia Histórico-cultural na Espanha? E quais são os principais desenhos de investigação e estratégias metodológicas utilizadas?

Manuel: Vejamos. Já faz muito tempo, não sei, não saberia dizer... vinte anos, mais, em geral, não apenas na Espanha, eu acho, predomina a pesquisa qualitativa. Embora Vygotsky tenha feito experimentos, mas agora são poucas pessoas que adotam uma perspectiva Histórico-Cultural e fazem algo semelhante a um experimento. E em geral o que se faz... investigação qualitativa, e incorporam também, vejamos, mais ou menos embasada em estudos de caso, mas também se

incorporou bastantes pesquisas, que incorporam elementos de investigação participativa, ou comunitária, pesquisa-ação, destes tipos de enfoque. E, sobretudo, se faz, por exemplo, pesquisas com comunidades de aprendizagem, nos quais se integram dados diversos, quase todos com metodologias qualitativas, entrevistas, sobretudo, mas também alguns dados de etnografia, ou... porque a palavra “etnografia” é um pouco exigente. Eu estive em janeiro no Chile, e no fim todos terminavam falando de perspectiva etnográfica, quase ninguém se atrevia a dizer etnografia, porque é muito exigente quanto ao tempo que se tem que passar, mas com enfoques que tentam se embasar em observação participante, conhecer a comunidade ou investigação comunitária, talvez seria mais preciso dizer assim, não? Eu acho que isso é o que predomina, investigação qualitativa com entrevistas, depois dentro do... as análises que se fazem, pois, às vezes com categorias predefinidas, cada vez menos, eu acho, em geral. Sim, eu acho que sim. Estava tratando de lembrar o que foi apresentado, por exemplo, em Cáceres, que eu pude comparecer no ISCAR Ibérico, e era assim, sobretudo, eram entrevistas, e principalmente com análises... ou seja, quero dizer, categorias derivadas da própria análise, categorias emergentes, quero dizer, houve uma orientação faz tempo, que não é recente, que se direciona à investigação qualitativa, técnicas qualitativas. Alguma parte não, mas a maioria sim. Há investigação experimental ou quase-experimental. Há menos, pois, com incorporação de enfoques epistemológicos que estão relacionados, ou seja, que tem em sua origem, estão relacionados com esse tipo de enfoque, pois, epistemologia... bom, epistemologia feminista em alguns casos, epistemologia interpretativa, pois que insistem muito no papel da pessoa que interpreta, que não tenho certeza se isso é sempre totalmente compatível com a perspectiva histórico-cultural, mas bem, aí entramos novamente na leitura de Vigotski. Por exemplo, no centro e no norte da Europa claramente é assim, enfoques... alguns chamam Psicologia Crítica, enfoques interpretativos, discursivos, e isso... e epistemologias que eu acho que não necessariamente são... ao menos como eu interpreto no Histórico-Cultural.

Flávia: Costuma-se fazer, por exemplo, pesquisas com uma intervenção? Por exemplo, experimentos como Davidov chama de experimentos formativos ou algo assim? Por exemplo, trabalha-se com grupos de crianças, realiza uma intervenção e depois se avalia...

Manuel: Houve... por exemplo, sim, na Universidade Pablo de Olavide e na Universidade Autônoma de Barcelona replicaram *The Fifth Dimension: An After-School Program Built on Diversity*, de Michael Cole, o laboratório de San Diego. Fizeram algum estudo nesse tema. Ultimamente, acho que não. Investigação e intervenção, sim, mas eu não creio que experimentos formativos... eu acho que é mais... bom, de desenvolver uma intervenção em colaboração com a comunidade ou com diferentes membros da comunidade ou com diferentes grupos. E que para, bom, definir ou terminar de definir ou delinear, porque eu acho que os objetivos não estão totalmente definidos, já são bastante pré-definidos, mas termina-se de definir em colaboração com a comunidade. E depois se avalia a intervenção, ou seja, acho que não é um experimento formativo, porque é mais um desenho de investigação-ação, parece mais nesse sentido, acredito. Ou de pesquisa-ação participativa. Nós mesmos também tentamos algum projeto nessa direção e há muita gente... e com comunidades... especialmente comunidades educativas formando redes com centros educativos. Por exemplo, na Catalunha, como dizia, Moisés Esteban tem projetos nesse sentido. Uma rede na qual participam muitas escolas e nelas se faz alguma intervenção que, por sua vez, claro, trabalha com conceitos de fundos de conhecimento, fundos de identidade, que está embasado em coisas de Luis Moll. Bom, são bastante influenciados, em última instância, pelo enfoque laboratorial de Michael Cole, de San Diego. Michael Cole, de Cris Gutiérrez, bom... essa perspectiva que é de intervenção, principalmente no âmbito da educação, mas não focado apenas na sala de aula, senão na comunidade educativa, certo?

Ana Bárbara: Ainda neste tema, por que o senhor acha que houve esta mudança, que havia comentado antes, de deixar a maneira como Vigotski investigava, uma forma mais experimental, talvez, para esta mudança mais qualitativa?

Manuel: Eu acho que porque a Psicologia Cognitiva se apropriou da experimentação, poder-se-ia dizer assim. Então, além disso se igualou experimentação com uma experimentação feita com um sujeitos abstrato, um sujeito epistêmico abstrato, que, além disso, é autossuficiente e que supostamente não está influenciado pelo contexto, quer dizer, então, um laboratório o igualou a um reducionismo individual. E eu acho que se perdeu a possibilidade de se incorporar

na investigação de laboratório, nos desenhos de investigação de laboratório, variáveis que remetam, que tenham a ver com o Sociocultural, com o Histórico-Cultural. Então, ao se apropriar, ao ficar fora desse campo, quem não fez esse tipo de pesquisa ficou mais sensível, acredito eu, trabalhando com educação, com intervenções, que eram mais sensíveis ao papel do contexto em geral e em particular do Histórico-Cultural, do Sociocultural. Acho que o laboratório foi igualado a isso, a análise do indivíduo separado de seu contexto. Sim, eu acho que foi assim, sim. E não sei também dentro da perspectiva, e provavelmente isso muito tem a ver com um contexto institucional, no qual na Espanha, por exemplo, estamos divididos por áreas do conhecimento. Ou seja, não é Psicologia, mas os contratos, a promoção, os cargos estáveis de docente etc. são áreas do conhecimento e existem seis áreas. Então, uma é Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, mas há outra que é Psicologia Social, outra que é Psicologia Básica, que supostamente não tem a ver com desenvolvimento [humano], isso é totalmente contraditório com os vigotskianos, claro. Há Metodologia, há Psicologia Clínica, bom... tem um nome mais comprido, e Psicobiologia. Então, esse contexto institucional que dissolve, ou seja, em que te vão obrigando em certa medida a se encaixar, também contribui para que, na Psicologia Básica, por exemplo, as pessoas que poderiam fazer experimentos... eu estou na área de Psicologia Básica, mas não só eu, somos raros dentro da área. As pessoas que estão... os experimentos foram se convertendo nisso, em experimentos com sujeitos, com grupos estatísticos etc., mas com um sujeito supostamente autossuficiente, certo? E isso não ocorreu tanto, claro, na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia da Educação, é muito mais difícil dizer que o social não importa. Então, acho que aí foram mais sensíveis e, então, as pessoas que tiveram essa preocupação terminaram dentro desses departamentos e terminaram também definindo uma agenda de investigação, as disciplinas que ensinam etc. etc. etc. Sim, e em parte, pode estar relacionado também, no fim, com certas pessoas que começaram naquela época estavam em um lugar ou outro. Porque isso poderia ter acontecido na Psicologia Social, porém, não aconteceu tanto. Com alguma exceção, mas normalmente nos departamentos de Psicologia Social na Espanha existem poucas pessoas que trabalham em uma perspectiva Histórico-Cultural, quase sempre estão nos departamentos de Psicologia do Desenvolvimento e

da Educação e em alguns casos da Psicologia Básica. Sim, quero dizer, que todo o contexto institucional, claro, tem a ver com isso.

Ana Bárbara: E nesta ligação que há entre a Psicologia Sociocultural com o campo da educação. Como dissemos, aqui no Brasil isso está muito unido e é inclusive um conteúdo da formação inicial de professores que vão atuar em escolas e, bom, nos cursos de Psicologia também se estuda. E na Espanha? Como é a formação inicial? Se estuda Vigotski nos cursos de Psicologia ou também nos cursos de Educação? Este referencial teórico é estudado na formação de professores que irão atuar na educação básica? Como é esta relação?

Manuel: Vejamos, depende de cada caso. Na formação em Psicologia, na graduação de Psicologia, que na Espanha são quatro anos. Sim, existem disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento e de Psicologia da Educação em que se fala de Vigotski. Há também disciplinas que agora, por conta de quem a ministra, que é do meu grupo. Psicologia do Pensamento e da Linguagem se explica extensamente, que está no terceiro ano, nas [disciplinas] de Psicologia do Desenvolvimento no segundo e terceiro anos, e bom, depois a disciplina de Psicologia da Comunicação e da Cultura, aí falamos mais de Psicologia Cultural e não tanto diretamente de Vigotski, mas na mesma linha. Sim, mas depende de... nem todas as universidades são assim, há universidades nas quais se fala muito pouco de Vigotski na Espanha, depende de quem sejam os professores. E algo parecido ocorre, mas menos, em Educação; em Educação há disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento na formação. Em Educação existem dois grandes... título de professor e professora e título de Pedagogia, dentro da Faculdade de Educação, em graduações, certo? De quatro anos também. Na formação de professor e professora há duas ou três especialidades: educação infantil, educação... mas bom, são... nisso seria um pouco similar à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento da Educação, normalmente não muito, e depende de quem é o professor. E na Pedagogia igual, ou seja, conhecem algo, normalmente o conceito de zona de desenvolvimento iminente é explicado com... e o aprendem melhor ou pior, mas não, e tampouco uma formação profunda em Psicologia Histórico-Cultural. Algo em Psicologia do Desenvolvimento da Educação, seria... sim.

Ana Bárbara: E há algo que seja mais hegemonic?

Manuel: Na Espanha? Vejamos... hegemônico. Nas disciplinas de Processo Psicológico, a Psicologia Cognitiva, em outras disciplinas, enfoques mais aplicados. O mais hegemônico, em geral, é Psicologia Cognitiva com uma progressiva incorporação de conteúdo sobre o cérebro, ainda que isso ainda não seja tanto. É mais a declaração do que é importante, que tampouco há uma formação, mas porque para isso existem disciplinas da área de Psicobiologia que se ocupam... isso sim, todos possuem... em Psicologia, todos os estudantes de todas as universidades espanholas têm formação em Psicobiologia, têm formação em Psicologia Cognitiva, Psicologia da Memória, Psicologia da Atenção e da Percepção, Psicologia do Pensamento e da Linguagem, depende de quem ensine, pode ser muito cognitivo e pouco histórico-cultural, depende da universidade e depende de quem... os professores. E depois, em disciplinas de Psicologia, por exemplo, em Psicologia Clínica, predominam os enfoques cognitivo-comportamentais, não muito em minha opinião, mas eu sou muito teórico, não muito teórico, mais aplicado, , vamos lá isso funciona, mas, enfim, é discutível. Em Psicologia Social, enfoques, como diria, convencionais sobre atitudes, sobre Teoria das Atitudes, esse tipo de enfoque digamos que cognitivos em sentido geral, seria o mais predominante na Psicologia da Espanha. E depois, disciplinas aplicadas, nas quais se ensinam técnicas de intervenção e com mais ou menos fundamentação teórica. Mas, se me perguntam o enfoque predominante, algo em sentido bem geral, cognitivo.

Bárbara: Bom, dado o mundo em que vivemos, com a desigualdade, a luta de classes, quais desafios o senhor analisa que necessitam de superação e como a Psicologia Histórico-Cultural pode contribuir para isso?

Manuel: Uf, é a pergunta sobre a vida e o mundo. O grande desafio é, é possível subsistir... eu já não sei se com a idade me tornei menos ambicioso. Sem níveis de desigualdade intoleráveis, como existem atualmente. Se é possível, podemos aspirar a um mundo no qual não existam desigualdades tão intoleráveis, tão terrivelmente injustas, sem, por outra parte, sem destroçar o planeta no qual vivemos. Vejamos... o que eu sei? Obviamente, há que tentar. O que pode oferecer a Psicologia a tudo isso? Vejamos, eu não acredito em soluções... não sei como chamar, psicologistas? Quero

dizer, que a Psicologia pode transformar os seres humanos e, então, os seres humanos vão se tornarem bons. Eu acho que para isso é necessário transformar o mundo. Que... agora, de todas as maneiras, é verdade que em meio a essas grandes dificuldades, para as quais acredito que a solução não é a Psicologia, quero dizer, a solução de... sim, tem muitas coisas a oferecer para enfrentar as dinâmicas das desigualdades, que não são apenas... que no fundo... eu acho que no fundo a base é econômica, mas que sua forma... e os perfis que adotam são muito mais complexos e isso nos leva sobre o que se... talvez, a verdade que se exagera a importância, mas que para mim parece fundamental, são as identidades. Quer dizer, é verdade que vivemos em um mundo que se fala muito de identidade e, às vezes, parece que esta é a desculpa para tudo, mas me parece fundamental a construção de... e eu acredito que a Psicologia, e em particular a Psicologia Histórico-Cultural, pode ajudar-nos muito, deve ajudar-nos a compreender esta construção de identidades, a compreender e, portanto, a promover formas de agência coletiva, individual e coletiva, e de reflexão, agência, bom, vão unidos, certo? Para enfrentar essas desigualdades e facilitar e ajudar que as pessoas tenham, os grupos tenham recursos para atuar frente às desigualdades e eu acho que a Psicologia pode acompanhar, pode ajudar, pode inspirar, pode ensinar formas de atuar frente a... bom, todas as desigualdades e, claro, as dinâmicas... as formas de exclusão, as ideologias de exclusão e rejeição etc., de xenofobia etc. etc., todos os discursos de exclusão, eu acho que a Psicologia pode contribuir muito para nos ajudar a entender e a enfrentá-lo. Não sei, uma coisa que eu nunca trabalhei nesse tema e não... reconheço que sei pouco. Provavelmente o papel do que poderíamos chamar em termos gerais, das questões emocionais nisso tudo, dito assim de forma bastante imprecisa, como podem... por uma parte... servem para excluir, para justificar a exclusão etc., mas também como pode nos ajudar a mobilizar frente à exclusão e ajudar esta forma de agência coletiva, individual e coletiva. Eu acho que tudo isso, claro, a Psicologia tem que ajudar a todos terem uma ideia realista e esperançosa de seu lugar. Como digo, não pretendendo que a Psicologia vá resolver todos os problemas da humanidade, não acredito nisto, mas sim me parece que pode fazer muito quando... em muitos campos, em muitos campos. Nós... as coisas que temos... o que eu sei? Em campo de relações, frente a todas as diversas formas de

violência as quais as pessoas se encontram submetidas, em todos os casos a Psicologia pode ajudar a suportar quando não se pode fazer outra coisa e a enfrentar e confrontar quando seja possível, creio que sim. Desde que a Psicologia também não esqueça que é uma ciência social. Eu acho que temos, eu sempre repito, uma expressão que alguém dizia, que a Psicologia é a ciência social não social, ou seja, a ciência social que se empenha em não ser [social], não? Se deixarmos de nos empenhar em não sermos [social], porque o somos, e somos capazes também de dialogar e de colaborar com outras ciências sociais, eu acho que poderemos ajudar muito mais. Acredito que as outras ciências sociais nos necessitam para entender coisas e a Psicologia também necessita das outras ciências sociais para entender e também para ajudar a agir, ambas as coisas. Bom, não sei se com isso... é uma pergunta muito difícil.

Flávia: Sim, mas sua resposta foi esperançosa.

Manuel: Eu digo aos meus estudantes, uma pessoa aprende... uma das coisas que aprendemos... de aprendizagem acadêmica, é dizer muito sobre coisas das quais sabemos pouco. Bom, é isso.

Flávia: Bom, muito obrigada!

Manuel: Obrigado vocês, foi um grande prazer.

Entrevistadoras: Foi uma classe de história, de Psicologia, muito obrigada pela entrevista.



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

SAUDADES DE ABIGAIL

Laurinda Ramalho de Almeida¹; <https://orcid.org/0000-0002-9596-7008>

Maria do Carmo Guedes²; <https://orcid.org/0000-0003-4062-3694>

Melania Moroz³; <https://orcid.org/0000-0002-8579-0106>

Eveline Bouteiller⁴; <https://orcid.org/0009-0002-3294-4092>

Memorável Abigail Alvarenga Mahoney. De longas vivências profissionais que facilmente também se tornaram pessoais, resolvemos escrever memórias de nossa relação com Abigail e compartilhá-las com os leitores desta revista.

Abigail tinha uma delicadeza que podia parecer timidez, e essa delicadeza onde estivesse – nas aulas, nos relacionamentos com alunos e orientandos, nas arguições, nos grupos de estudos – podia esconder o tanto que Abigail fez no mundo da Educação e da Psicologia da Educação.

Saudades nos movem, na esperança e na certeza de que nossas palavras e memórias mantenham viva a presença de Abigail.

Abigail: professora e pesquisadora à frente do seu tempo

Laurinda Ramalho de Almeida

*As coisas por sabidas não são ditas e,
por não serem ditas, são esquecidas.*

Pablo Neruda

Tive o privilégio de conviver com a professora Abigail Alvarenga Mahoney em vários tempos: como aluna, como orientanda, como colega, como parceira de escritos em artigos e comunicação para congressos e na organização de livros, e também como companheira nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em Caxambu. Em todos esses momentos, o prestígio da professora Abigail respingava em mim. Somando tudo, foram 40 anos de convivência, pois ingressei no mestrado do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação (PED) em 1974 e já fui me aproximando

da professora recém-chegada dos Estados Unidos que estudava Rogers, questões da afetividade e das relações interpessoais. Terminando o mestrado, veio o doutorado; nos dois, a professora Abigail Mahoney foi a orientadora. Titulada em 1992, em 1993 comecei a trabalhar no PED.

De um baú recheado de memórias, o que retirar para ser divulgado, sem sua presença tanto afetuosa como severa para autorizar? Precisava de um critério. O dicionário de Filosofia de Abbagnano afirma que critério é “uma regra para decidir o que é verdadeiro ou falso, o que se deve fazer ou não”. Como não afirma a quem compete estabelecer a regra, coube a mim fazê-lo. Dado que fui sua observadora participante em muitas situações, estabeleci minha regra: quais atitudes, comportamentos, ações, que percebi em Abigail Mahoney, professora e pesquisadora, estavam à frente de seu tempo, na vida acadêmica?

Tentarei ser o mais objetiva possível, a partir de minha subjetividade.

1 Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. laurinda@pucsp.br

2 Professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. mcguedes34@gmail.com

3 Professora aposentada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. moroz-menon@uol.com.br

4 Egressa do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. evelinek@uol.com.br

Grupos de estudo como estratégia formativa

A professora Abigail (vou passar a chamá-la assim) chegou ao PED da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 1970, sendo uma de suas primeiras professoras (o Programa foi criado em 1969), a convite do professor Joel Martins, que fora seu professor na Universidade de São Paulo (USP) (onde ela cursou Pedagogia) e a incentivou a fazer o mestrado nos Estados Unidos. Permaneceu como docente, trabalhando apenas nesse Programa (apesar dos convites recebidos de outras instituições), do qual se aposentou em 2006. No PED, em 1970 e 1980 dedicou-se ao ensino e à pesquisa da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers. O autor teve significativa importância em sua vida pessoal e profissional ao evidenciar o papel das relações interpessoais como facilitadoras da aprendizagem.

Por que minha atração por Rogers? Uma das coisas de que me lembro é que durante minha formação toda eu implicava bastante com a ênfase exagerada no cognitivo. Achava que faltava alguma coisa, que eu não sabia o que era. [...] Lendo Rogers pensei: Encontrei alguém que, além do cognitivo, pensa no afetivo e dá recursos ao professor para trabalhar com o lado afetivo, que não pode ser ignorado (Almeida, 2007, p. 71)⁵.

A temática que mais a desafiava era a das relações interpessoais, tanto é que no mestrado, que cursou em 1963-1964, na *Indiana University*, sua pesquisa foi *Conditions to facilitate interpersonal relationships* e, posteriormente, com a orientação do professor Joel Martins, na PUC-SP, sua pesquisa de doutorado foi *Análise lógico-formal da Teoria de Aprendizagem de Carl Rogers*.

Vale lembrar que sempre esteve ligada à área educacional; terminado o curso de Pedagogia, na USP, prestou concurso para atuar na rede estadual de ensino de São Paulo e trabalhou dando aulas no curso Normal, em escolas da capital e do interior, antes de ir para os Estados Unidos.

O grupo que se acercou dela no mestrado em Psicologia da Educação, em 1974, tinha por interesse a questão das relações interpessoais no contexto escolar.

⁵ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Contribuição de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. In: Placco, Vera Maria Nigro de Souza (org). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. 4 reed. São Paulo: Ed. Educ, 2007.

A abordagem rogeriana, denominada por Rogers *Abordagem Centrada na Pessoa* (ACP) era, naquele momento histórico, a única proposta que se apresentava. Estudar a ACP fazia sentido para o grupo, pois representava fundamentar teoricamente sua prática educacional.

Que fez a professora Abigail para estudar uma abordagem recém-chegada às universidades brasileiras? Constituiu um grupo de estudos. Desse grupo, que se reunia quinzenalmente, fizeram parte, no seu início, as professoras Bernardete Gatti – do PED e da Fundação Carlos Chagas – e Teresa Marini – da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Presidente Prudente – e as orientandas da professora Abigail: Ana Maria Brandt de Carvalho, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Aos poucos, outros estudantes foram incorporados ao grupo. Estudávamos, com rigor acadêmico, os fundamentos teóricos da ACP a partir de obras e artigos trazidos pela professora Abigail dos Estados Unidos, bem como alguns indicados pela professora Raquel Rosenberg que, na USP, junto com o professor Oswaldo de Barros Santos, dirigia o Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP), integrado ao Instituto de Psicologia, com suas ações fundamentadas na abordagem rogeriana.

O grupo tinha clareza de que, nas atividades educacionais, não era só o cognitivo que deveria ser considerado, pois o investimento no afetivo favoreceria as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento. Rogers oferecia recursos para analisar a questão da afetividade, fora e dentro da sala de aula.

Os estudos do grupo Rogers reverberaram em várias dissertações, e os primeiros estudos teóricos das apregoadas condições facilitadoras para a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da pessoa, no Estado de São Paulo, foram realizados no PED-PUC-SP, por orientandas da professora Abigail:

- *Um estudo teórico do conceito de congruência em Carl Rogers* – por Vera Maria Nigro de Souza Placco (1978).
- *Um estudo do construto consideração positiva incondicional em Carl Rogers* – por Laurinda Ramalho de Almeida (1980).
- *Um estudo teórico do conceito compreensão empática na obra de Carl Rogers* – por Ana Maria Brandt de Carvalho (1980).

Porém, outras questões começaram a surgir: o que mais oferecer ao professor para lidar com o conteúdo, para planejar um bom ensino? Um autor que oferecia suporte para isso foi encontrado pela professora Abigail: David Ausubel, com sua proposta de aprendizagem significativa, em uma perspectiva cognitivista. Porém, trabalhar com Rogers e Ausubel implicava dicotomia razão-emoção, pois embora os dois autores considerassem a existência de um elo entre razão e emoção, essa questão não fazia parte de sua discussão teórica. Ainda assim, a professora Abigail ofereceu cursos sobre a abordagem de Ausubel alguns semestres.

A procura de um autor que satisfizesse teoricamente o que considerava importante e necessário continuou. Mas, mesmo quando o encontrou, não esqueceu os princípios da abordagem rogeriana.

Em um depoimento oral a propósito da importância dessa abordagem para a formação de orientadores educacionais, em 2016, assim se manifestou:

O que chamou minha atenção e do público em geral foi a ênfase dada por Rogers à parte emocional, o que não era feito antes. Foi um autor importante que deixou marcas nas pessoas que conheceram sua obra. No meu caso, mesmo quando fui para outros autores, ele estava presente, para comparações, para discussões. (Mahoney, in Almeida, 2018, p. 321)⁶

A professora Abigail, em uma das reuniões anuais da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (hoje Sociedade Brasileira de Psicologia) assistiu a uma mesa-redonda, cujos participantes discutiram as teorias de Piaget, Vigotski e Wallon. Heloysa Dantas apresentou a teoria de desenvolvimento do médico, psicólogo e educador francês Henri Wallon. Na exposição dessa professora da USP, campus de São Paulo, a professora Abigail encontrou um autor que apresentava solidez na integração cognição-afetividade. A convite da expositora, passou a participar de seu grupo de estudo sobre Wallon. Quando o grupo se desfez, a professora Abigail deu continuidade às leituras e discussões com alunos interessados nas questões discutidas pelo autor, agora na PUC-SP.

Com o Grupo Wallon, a professora Abigail foi a introdutora, na PUC-SP, da teoria de Henri Wallon,

⁶ ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A psicologia de Carl Rogers na formação e atuação de orientadores educacionais. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, v.23. n.2, p. 311-327, 2018.

um clássico da Psicologia do Desenvolvimento, tal como introduzira a abordagem rogeriana, com um grupo de estudos sobre Rogers.

O Grupo Wallon foi um celeiro para produção de dissertações e teses que, com fundamento teórico nos postulados wallonianos, discutiam questões desde a creche até o ensino superior. As pesquisas indicaram a necessidade, na formação de professores, de que formas apropriadas para compreensão e conceituação de emoções e sentimentos fossem discutidas para evitar a visão ingênua de considerá-los como agrados, carícias, *laissez-faire*, ou seja, a necessidade de apresentar a dimensão afetiva como aspecto constituinte da pessoa, junto aos domínios da cognição e do movimento; necessidade de discutir também as inevitáveis consequências da dimensão afetiva no processo de ensino-aprendizagem, em seu papel de aproximação-distanciamento dos conteúdos escolares.

Por solicitação dos alunos, participantes do Grupo Wallon, muitos vindos de outros estados, o Grupo transformou-se em uma disciplina eletiva (valendo créditos, portanto) e continuou gerando pesquisas de mestrado e doutorado, esclarecendo e aprofundando questões da teoria walloniana para o desempenho docente.

Um acréscimo desnecessário: criar, coordenar e participar de grupos de estudos foi uma característica da professora Abigail, em um período no qual a pós-graduação era marcada particularmente por disciplinas, sem existência de grupos e linhas de pesquisa. Vale lembrar uma frase que usava sempre no Grupo Wallon: “um espaço para partilhar o saber e o não saber; não sei tudo, quero aprender junto com vocês”.

A elaboração de coletâneas

O Grupo Wallon priorizava a leitura de textos do próprio autor e enfrentava dificuldades, tanto de acesso ao material quanto de compreensão dos textos. Devido a essa dificuldade de acesso às obras de Wallon em edições brasileiras, na década de 1990, a professora Abigail disponibilizava seus originais ao Grupo, muitos deles já cópia-xerox, contribuição particularmente de Heloysa Dantas e Izabel Galvão, da USP.

Surgiu daí a proposta de alguns participantes do Grupo para elaboração de uma coletânea, com as propostas teóricas de Wallon. A professora Abigail concordou, relutante, dada sua preocupação em trazer a público questões que estavam ainda sendo

estudadas e que deixassem de apresentar a precisão teórico-conceitual desejada. Combinou-se, então, que cada capítulo seria elaborado por um dos elementos do grupo e socializado ao grupo todo para discussão e acertos. Surgiu, assim, a primeira coletânea, organizada pelas professoras Abigail e Laurinda, em 2000: *Henri Wallon: Psicologia e Educação* (com foco nos estágios de desenvolvimento).

Surgiu logo a segunda coletânea, organizada pelas mesmas professoras, em 2004: *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (com foco nos domínios ou conjuntos funcionais).

Lembro-me de nossa ida (professora Abigail e eu) à sede das Edições Loyola falar com o Padre Danilo Mondoni, diretor geral e editor das Edições Loyola, sobre a possibilidade da publicação da primeira coletânea. Ouviu com atenção nossa exposição e dado seu entusiasmo pelo teórico Henri Wallon e pelo trabalho da professora Abigail e seu Grupo, autorizou a publicação da coletânea, sem exigir parecer prévio para publicação. O mesmo ocorreu com as demais coletâneas, pois, com a transformação do Grupo Wallon em disciplina eletiva, outra coletânea surgiu, agora com foco na dimensão afetiva, em 2007: *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon* (organizado por Laurinda e Abigail).

Essas coletâneas foram responsáveis pela divulgação da psicogenética walloniana em cursos de licenciatura e de pós-graduação.

Relação teoria-prática

A partir de sua adesão à proposta teórica de Wallon, seus cursos e orientação de pesquisas se concentraram na psicogenética walloniana, sem descuidar da relação teoria-prática.

A discussão dos conceitos densos, complexos, da teoria era sempre precedida por uma explicação: uma teoria de desenvolvimento assume três funções complementares: dá previsibilidade à rotina; oferece subsídios para o questionamento e enriquecimento da prática e da própria teoria; e possibilita alternativas de ação com maior autonomia e segurança.

Seus cursos concentravam-se na leitura e discussão de textos do próprio autor. Dentre as estratégias empregadas, uma era constante: ao final de cada encontro, solicitava a escrita individual de um pequeno texto de, no máximo, uma lauda, sobre o conteúdo estudado, relacionando-o com questões do cotidiano

profissional. Os textos eram lidos e comentados por ela na aula seguinte. Nesses comentários, ficava sempre explicitada sua compreensão do papel da escola:

A escola, ao se organizar, deve ser a expressão concreta dessa unidade indissolúvel adulto-criança-sociedade, encontrando o ponto de equilíbrio entre o atendimento das necessidades do desenvolvimento da criança e o atendimento das necessidades de desenvolvimento da sociedade, sem perder de vista que sua maior solidariedade é com a criança. A criança traz para a escola as características de seu ser biopsicológico e as consequências das condições materiais e sociais da sua existência impostas pela sociedade que vive.

É importante que a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas: enfim, ela é uma oficina de relacionamentos, de conhecimentos e de movimentos. Participar desse espaço escolar exige das crianças vários ajustamentos: motores, afetivos, cognitivos. A sua movimentação, a sua tonicidade vão estar submetidas à organização da rotina da escola como atividades distribuídas no tempo, que não é necessariamente o tempo da criança. (Mahoney, 2007, p. 18)⁷

Quanto às pesquisas, discutia com seus orientandos que o objetivo deveria partir, preferencialmente, de um questionamento sobre a prática, sobre seu fazer cotidiano.

O respeito pelo outro

O respeito pelo outro e a manifestação desse respeito faziam parte do cotidiano da professora Abigail na sala de aula, nos corredores, nos elevadores, no ponto de táxi, onde todos a conheciam e perguntavam por ela.

Narro apenas um fato, acontecido comigo, como exemplo.

Eu já era sua colega. Terminada a aula, que muitas vezes acontecia em duplas, estávamos vagarosamente descendo a rampa do “prédio novo” da PUC.

⁷ MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: Placco, Vera Maria Nigro Souza (org). *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. 4 reed. São Paulo: Educ, 2007.

Ela, com voz suave, continuando a descer, começou a falar sobre como ocorreu a aula: “Laurinda, foi bom você falar aos alunos sobre como percebe os fatos, mas é mais adequado deixar de dizer ‘tenho um bom faro’ para isto ou aquilo. Fica melhor dizer *insight* ou intuição, pois estamos no meio acadêmico”.

Entre as muitas marcas de nosso convívio, a lembrança da descida pela rampa me ajuda a não deixar passar um fato que julgo merecer reparo, mas fazê-lo no momento certo, com o devido respeito.

A imagem que ficou

Estávamos em 2016. A professora Abigail já estava aposentada desde 2006, porém, continuava participando de atividades acadêmicas em bancas e na presidência da Fundação Aniela e Tadeusz Ginsberg, que incentiva pesquisa em Psicologia por estudantes de graduação.

Seus 36 anos de atuação no PED como professora, coordenadora do Programa, orientadora de teses e dissertações, participante de eventos, granjeou-lhe admiradores em praticamente todos os estados do Brasil. Afinal, o PED, criado em 1969, foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação no Brasil e o segundo em Educação, e a professora Abigail teve nele atuação desde 1970. Mesmo aposentada, mantinha contato com alguns de seus orientandos.

Uma dupla, em especial, manteve contato com ela: Laurinda Ramalho e Regina Prandini, para discutir pontos da teoria walloniana e planejar a elaboração de um pequeno livro com a temática de uma das obras de Wallon – *Do ato ao pensamento*. Mesmo debilitada, no físico e no espírito, concordou com a proposta. Perdera o filho que voltara ao Brasil para ficar com a mãe e, vítima de um câncer agressivo, fora antes que ela.

Discutido o plano, Regina e eu elaboramos um primeiro esboço, cerca de três laudas digitadas. Sabendo que ela estava hospitalizada, resolvemos visitá-la e mostrar nossos primeiros escritos. Frágil, serena, recebeu-nos com um sorriso. Estava sozinha, deitada em seu leito de hospital.

Lemos para a professora Abigail nossa primeira versão da introdução que ela ouviu atenta, pedindo para repetir algumas frases.

Ao final da leitura, presenciamos uma transformação: era nossa mestra que estava à nossa frente, exigente na reflexão teórico-conceitual de um grande

autor da Psicologia do Desenvolvimento, que exigia respeito na apresentação de suas ideias. Era a professora, orientadora, pesquisadora, que tínhamos à frente, cama de hospital transformada em cátedra, vibrante de entusiasmo, afirmando, com voz fraca, porém firme: “Não, não é isso que é importante destacar. Os pontos são outros”.

Regina Prandini e eu tivemos o privilégio de receber a última aula de Abigail Alvarenga Mahoney. Essa é a imagem que guardamos dela – uma grande, inesquecível, inquebrantável Mestra.

* * *

Lembrando Abigail Mahoney: um depoimento

Maria do Carmo Guedes

Ao criar um Setor de Pós-Graduação na PUC-SP em 1969, Professor Joel Martins aproveitava exigência expressa na Reforma Universitária imposta pela Ditadura em 1964. Segundo Darcy Ribeiro (1985), a única coisa boa na Lei 5540 de 1968.

Na oportunidade, instalou imediatamente um sistema para aproximar Professores de Metodologia da Graduação, algo que vinha fazendo já quando era Professor na USP. Uma relação indispensável, dizia. Chegou a conseguir do MEC uma autorização para que, com apenas Mestrado, pudessem trabalhar como Auxiliares de Ensino junto a pessoal que trazia do Exterior ou de outras universidades, aproximando ainda as diversas áreas de conhecimento, num protesto claro ao fechamento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Adicionalmente, incentivou estes Auxiliares a fazerem imediatamente seus doutorados, antes da Regulamentação da Lei, que instituiu o Mestrado como condição para o doutorado.

Trabalhando na PUC desde 1962, foi neste contexto promissor que tive oportunidade, ao início dos anos 1970, de começar a lecionar na pós-graduação, num dos primeiros programas criados: o de Psicologia da Educação. Ao mesmo tempo, incentivada (entre outros por Joel Martins), comecei meu Doutorado na USP, onde fizera nos anos 1950 minha licenciatura em Filosofia.

No PED, eu me sentia um pouco estranha entre tantas vertentes teóricas então ensinadas por colegas (advindos de egressos da Educação ou da Psicologia).

Mas logo reconheci como companheiras principais Bernardete Gatti, que enfatizava a relação ensino-aprendizagem e Abigail Mahoney, competente indiscutível em relações interpessoais, destreza que exercitava a cada discussão mais acirrada. Entretanto, ao mesmo tempo eu era chamada por Aniela Ginsberg para um novo Programa que Professor Joel incentivava: o de Psicologia Social. Saí do PED para trabalhar diretamente com Silvia Lane, que conhecia desde o tempo em que trabalhei no CRPE de São Paulo (de 1957 até sua extinção em 1964 pela Ditadura – como tudo que havia sido criado por Anísio Teixeira).

Ainda no PED, pude viver uma experiência muito especial, quando Abigail, agora Coordenadora do Programa, propôs uma forma bem diferente (a meu ver) de comemorar o aniversário do Programa: abriu um tesouro para interessados em material de Arquivo, como eu. Sugeriu usar o Arquivo Administrativo do Programa para preparar o vigésimo aniversário do PED.

Quando a proposta foi apresentada ao Colegiado, muitos professores e alunos se interessaram e pudemos conhecer documentos preciosos, como Atas de reuniões que mostravam a relação entre propostas discutidas e decisões tomadas. Como aprendi com Josef Fontana (na ANPUH brasileira em meados dos anos 1990), para fazer *A História de Todos* é preciso saber o que pensavam e faziam as pessoas quando tomavam suas decisões. Achei maravilhosa a proposta.

E fizemos, professores e alunos (estes ainda em férias) reunidos durante um mês, uma pesquisa cujo maior mérito foi, a meu ver, irmanar professores de diversas disciplinas com seus respectivos alunos, num trabalho que só mesmo quem entendia e, principalmente, inspirava afeto, como Abigail, saberia coordenar. Não bastasse isso, de quebra, a Coordenadora bancou esse semestre como valendo um semestre letivo.

Penso que Abigail Mahoney merece ser para sempre lembrada. E esta Revista é apenas um dos veículos que devem colaborar para isso. Daí, nosso empenho em participar, com este Depoimento, deste conjunto de textos em *Compartilhando*.

De professora à amiga – uma grata surpresa da vida!

Melania Moroz

Gabriel Garcia Marques em seu livro *Viver para contar*, no qual narra memórias de sua infância e adolescência, afirma na epígrafe *A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la*. Essas recordações são parte do que vivi com minha amiga Abigail.

Eu não tinha a menor ideia de que ela se transformaria em uma grande amiga. Conheci a professora Abigail Alvarenga Mahoney, nos idos anos 1970, quando fazia meu mestrado em Psicologia da Educação, na PUC-SP,

Lembro-me de sua imagem delicada, sempre falando baixo, vestindo roupas clássicas, combinadas com sapatos de salto médio confortáveis. Tinha cabelos curtos, levemente ondulados, com poucos fios brancos que se transformaram, ao longo dos anos, em uma cabeleira branca que se tornou uma de suas características físicas marcantes: ela nunca os tingiu!

Os alunos podiam se enganar, inicialmente, com sua fala mansa e seu modo delicado, supondo que o curso poderia ser feito sem dedicação e esforço em relação à compreensão do referencial teórico rogeriano, objeto do curso que na ocasião ministrava. Ledo engano: Abigail era uma profissional de grande competência e compromisso com a atividade docente, apresentando elevado rigor conceitual em relação à abordagem rogeriana, exigindo de seus alunos empenho e qualidade na execução das atividades por ela propostas.

Essa seriedade e compromisso com a atividade docente foram por mim constatados anos depois, quando em 1990 me tornei sua colega no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação – Psicologia da Educação (PED). Como sua parceira profissional, pude acompanhar não apenas sua atividade docente, mas também sua ação como Coordenadora do PED, em cuja última gestão fui vice-coordenadora, no período de 11/1992 a 06/1997. Devo testemunhar que Abigail me inseriu na coordenação não como uma vice *pro forma*, mas como sua parceira em todas as decisões que envolviam projetos e/ou consequências para o PED; foi durante essa parceria constante nesses anos que, de colega de trabalho, ela se transformou em minha amiga.

Muitos desafios foram enfrentados durante essa gestão. Nesse período, ocorreram mudanças nas orientações de CAPES, sendo uma das mais difíceis de enfrentar a limitação de tempo para a titulação, especialmente do Mestrado, que passou a ter 30 meses como prazo máximo. Até então, não havia limite temporal para se obter o título de mestre; era comum que os mestrandos realizassem uma disciplina por semestre e, só ao final do conjunto de disciplinas, iniciassem o período de orientação para a realização da pesquisa a ser apresentada na defesa. Como consequência, os alunos levavam muitos anos para terminar o mestrado e, aos que dariam continuidade, para obter o título de Doutor. Lembro-me do quanto foi difícil essa alteração, tanto para os docentes quanto para os alunos, pois envolveu grande mudança no ritmo de realização do Mestrado.

A propósito, relacionada a essa mudança houve a revisão curricular do PED pelo colegiado: as disciplinas deixaram de ser o eixo da formação dos pós-graduandos, como ocorria anteriormente, passando a formação do aluno a se apoiar também no desenvolvimento de projetos de pesquisa, usualmente sob coordenação do orientador, que passou a ser atribuído ao iniciar o curso, e não após a realização das disciplinas como era usual anteriormente.

Outro desafio foi a criação da revista *Psicologia da Educação*. O Programa teve uma publicação que apresentava artigos do próprio grupo docente, mas que teve existência curta. Durante essa gestão, consideramos fundamental ter um periódico científico que focalizasse, especificamente, a Psicologia da Educação. Nessa ocasião, contamos com o apoio essencial da professora Maria do Carmo Guedes, então diretora da EDUC, editora da PUC-SP. A revista *Psicologia da Educação* teve seu primeiro número publicado em novembro de 1995, e até o momento continua sem interrupções, atingindo, no próximo ano de 2025, 30 anos de existência.

Lembro-me também que, durante essa gestão, fiz a proposta de trazer para o PED o professor Marc Richelle, da Universidade de Liège, reconhecido pesquisador behaviorista radical. Abigail deu todo apoio a sua vinda, que foi financiada pelo INEP, e à possibilidade de ampliarmos os efeitos desse evento, permitindo a participação de alunos e professores, tanto de outros cursos da PUC quanto de outras universidades.

Pude também acompanhar até a sua aposentadoria, que ocorreu em 2006, sua atuação como

pesquisadora. Durante o início de sua gestão como coordenadora, Abigail participou de um grupo de reflexão proposto pelo recém-empossado reitor da PUC, Joel Martins – a Universidade do Futuro; lembro-me que ela trazia informações de aspectos que eram ali discutidos e, nesse período, passamos a ter um grupo de pesquisa registrado no CNPq como Universidade em Foco, do qual participou a professora Laurinda Ramalho de Almeida.

O recorte que focalizávamos era especificamente o nosso Programa de Psicologia da Educação. Passamos a estudar que tipo de fundamentação era dada aos pós-graduandos, seja na Psicologia da Educação como área de conhecimento, seja na sua formação como pesquisadores e, nos surpreendemos, quando emergiu um dado até então desconhecido – a evasão no PED, que passou a ser alvo de pesquisa.

Foi o primeiro contato que tive com Abigail como pesquisadora, cuja atividade acompanhei posteriormente no Grupo de Pesquisa do CNPq – Bases da Psicologia na Educação, do qual foi coordenadora e do qual participei com uma das linhas de pesquisa. Nesse grupo de pesquisa, as contribuições de diferentes abordagens teóricas para a Educação passaram a ser o foco. Eram três linhas de pesquisa: Contribuições do behaviorismo radical, Contribuições da abordagem walloniana e Contribuições da abordagem vigotskiana. Abigail era responsável por pesquisas que estudavam as contribuições de Henri Wallon, de cujas ideias foi estudiosa e importante divulgadora em nosso país.

Em sua tripartite atuação profissional – como professora, coordenadora e pesquisadora –, pude constatar a seriedade com que executava suas funções, com dedicação total, estando sempre presente para tomar decisões que favorecessem o desenvolvimento, seja do aluno, seja da pesquisa, seja do PED. Foram esse compromisso e sua postura ilibada, não apenas do ponto de vista profissional, mas também pessoal, que constatei e passei a admirar na minha grande amiga.

O trabalho de pesquisadora se intensificou e inúmeras participações em eventos científicos da área da Educação e da Psicologia, nacionais e internacionais, ocorreram. Sempre estive com Abigail nesses eventos, com exceção daqueles que focalizavam especificamente as concepções wallonianas. Conviver em contextos outros, que não do PED, foi me aproximando cada vez mais dela e, dia a dia, nossa amizade se consolidou, permanecendo constante ao longo dos anos.

Foram inúmeras as viagens que fizemos durante nosso convívio. Inicialmente, elas eram profissionais, pois relativas aos eventos científicos dos quais participávamos. No entanto, a elas foram acrescidas as de lazer. E às viagens nacionais, acrescentamos as internacionais, caso de Barcelona, Buenos Aires, Bruxelas, Havana, Ilha da Madeira, Lisboa, Madri, Nova Iorque, Paris e Porto Rico.

A primeira viagem que fizemos ao exterior foi para Porto Rico, para a reunião da Sociedade Interamericana de Psicologia; isso ocorreu quando iniciei minha atuação no PED, portanto meu convívio com Abigail era basicamente profissional. Nessa viagem, participamos de todas as atividades possíveis oferecidas pela SIP e, para tanto, saímos cedo de nosso hotel e íamos a pé por longo trajeto até chegar ao local das atividades, onde permanecíamos longas horas, antes de novamente fazermos nosso trajeto de retorno ao hotel. Foram vários dias com essa característica, sem que houvesse, por parte dela, qualquer indicação de fadiga, fato que foi por mim constatado posteriormente.

Nas viagens internacionais, mesmo as profissionais, sempre deixávamos alguns dias para conhecer os locais e, para tanto, optávamos pelo uso de transporte coletivo e por realizar caminhadas. Abigail tinha uma disposição invejável; saímos pela manhã e retornávamos ao hotel à noite, caminhando por horas todos os dias. Com o seu andar pausado, ia a todos os lugares sem indicar cansaço; apreciava cada aspecto da viagem, seja do local e sua população, seja da cultura e da história do país.

Fatos pitorescos aconteciam. Nas viagens aéreas, uma característica da Abigail era levar uma mala pequena, que era despachada, tendo as mãos ocupadas com bolsa, sacola, pacote etc., além do passaporte e passagem que deveriam ser apresentados para o embarque. Logicamente, ficava difícil tomar conta de tudo antes de nos acomodarmos no avião; eu me afligia quando precisávamos nos deslocar, com toda nossa bagagem, pelo aeroporto ou quando, já tendo chegado, íamos à busca de um transporte para ir ao hotel.

Claro que eu procurava dar dicas de que seria melhor ficar com menos objetos na mão, colocando-os na mala despachada, mas não tive muito sucesso. Como era habitual, ela concordava comigo – você tem razão, Melania, era o que eu ouvia –, mas continuava fazendo da forma que estava acostumada. Esta era minha amiga Abigail – ela tomava as decisões que

jugava adequadas, mesmo que contrárias ao que se esperava que ela fizesse; isto tanto do ponto de vista pessoal como profissional.

Outra situação inusitada ocorreu em uma das viagens. Ficaríamos alguns dias em Madri e iríamos a Paris, continuando nosso roteiro que foi feito a três – ela, eu e meu marido. No trajeto aéreo para Paris, Abigail resolveu comprar um presente para sua filha; na hora de pagar a aeromoça, a surpresa – ela havia se esquecido de retirar seus pertences do cofre! Resultado, nosso retorno, em vez de ser Paris – São Paulo, foi ampliado para Paris – Madri – São Paulo.

Aliás, foi nessa viagem que, devido aos laços que fizemos com o professor Richelle quando esteve no PED, fomos visitá-lo em Bruxelas; durante o almoço, no qual também sua esposa participou, ouvimos relatos de situações que ele vivenciou conosco e que demonstravam o quanto apreciou sua estadia. Creio que Abigail ficou muito feliz em ter ouvido o quanto o PED, por ela representado na coordenação, foi cuidadoso em criar condições para a vinda dele ao Brasil.

Lembro-me de um fato ocorrido quando passamos em Lisboa, após um evento na Ilha da Madeira. Foi num fim de semana em que, depois de passear, fomos almoçar: Abigail, eu e uma aluna. Não acostumadas com a quantidade de comida servida, pedimos o que julgamos seria suficiente para nós três. Comemos tudo o que quisemos, porém não consumimos tudo o que nos foi servido. Estábamos a conversar quando um senhor se dirigiu a nós, perguntando se não tínhamos gostado da comida. Depois da surpresa, conseguimos explicar – por sorte estávamos em Portugal e não na Rússia – que a comida estava excelente, que havíamos comido muito bem, que apenas não tínhamos ideia da quantidade. Claro que, depois disso, aprendemos a dosar nossos pedidos durante almoços e jantares!

E longas caminhadas também fizemos, Abigail, Maria do Carmo e eu, quando estivemos em Cuba para um evento, pois era a forma que usávamos para conhecer Havana. Nessa viagem, estivemos na casa de Hélio Dutra, um brasileiro que testemunhou a revolução cubana, em 1959, e que lá permaneceu. Passamos a tarde conversando com ele e sua esposa Ella. Ainda em Cuba, fomos a Cayo Largo, um dos locais em que a beleza das cores do mar é indescritível. Lembro-me que um avião bimotor, parecido com os utilizados na 2^a guerra mundial, nos levou e que, na ocasião, me deixou apreensiva, diferentemente do que observava

com Abigail, que aparentava estar muito tranquila. Desses momentos tenho fotos que me fazem relembrar de minha amiga Abigail com muitas saudades.

Admirável Abigail. Você, que tinha uma imagem de delicadeza e até mesmo de fragilidade, foi uma fortaleza que conseguiu não apenas agir com total independência, mas também superar situações que lhe foram tremendamente difíceis, como a precoce morte de seu filho Denis. Participei de grande parte de sua vida, tendo muitas recordações; fico com os momentos felizes que compartilhamos, para guardá-la sempre comigo – minha querida amiga Abigail.

* * *

Carta a Abigail

Eveline Bouteiller

Aqui estou a lembrar e conversar com você nessa voz interior que é a saudade.

Pena que não consegui irvê-la depois que você deixou a PUC-SP. Coisas corridas da vida. Falávamos algumas vezes ao telefone, e isso nos mantinha em contato.

Desculpe, agora, passados trinta e tantos anos, tenho que relembrar o porquê de você estar na minha banca de defesa de mestrado. Você foi indicação de minha orientadora, Maria do Carmo Guedes. Hoje, lembro-me e entendo a escolha acertada.

Ser estudante de psicologia: narrativa de um processo, essa era a minha dissertação. Narrar o percurso de um estudante de psicologia não poderia ser apenas uma “avaliação” teórica deste momento na formação de um psicólogo.

Tratava-se de dar voz aos aspectos subjetivos de um aluno. Dar voz ao aluno como pessoa, não apenas às constatações objetivas da graduação e às suas reflexões. Portanto, ninguém melhor do que você para ser a leitora de uma dissertação que expunha os aspectos pessoais de uma formação acadêmica. Uma narrativa que abria a dimensão subjetiva, afetiva e de experiência, a mim e aos estudantes de psicologia que se fizeram ouvir na pesquisa.

Lembro que, tendo eu escrito muito sobre a pessoa, você me perguntou o que eu entendia por pessoa. Ora, sabia de seus estudos de Rogers e de Wallon em que o conceito de pessoa é parte integrante dessas teorias. Respondi-lhe que eu usava a palavra pessoa

no seu sentido mais etimológico possível. Mais fácil é entender a palavra pessoa na suas formas francesa – *personne* – ou inglesa – *person*. No português por evoluções que competem à gramática histórica explicar, temos pes-soa. *Per-sonare*: soar totalmente, como as máscaras do teatro grego que originalmente eram usadas para fazer com que as vozes pudesse soar no alto dos anfiteatros abertos e incrustados na natureza. As máscaras eram artefatos sonoros, não dissimuladores.

A explicação etimológica serviu para contentá-la, penso eu, porque a expressão da subjetividade, da afetividade, da singularidade e dos processos em direção à pessoa estão contemplados na palavra pessoa a partir da compreensão de sua etimologia. Era uma pergunta muito pontual, muito precisa, uma pergunta de leitora e não de arguidora. Bastou. Você aceitou sem que eu precisasse fazer toda uma sustentação que voltasse para a teoria. Falávamos e falamos a mesma língua com o entendimento muito preciso do que é uma pessoa! Não só. Você entendeu minha narrativa e também validou o lugar – senão a necessidade – de dar no discurso acadêmico a voz do aluno, de sua pessoa.

Alguns anos depois, com minha formação prévia de Letras e tendo trabalhado na editora da PUC-SP, passei a revisar teses e dissertações.

Então penso em você como aquela que me deu muitas oportunidades de trabalho, um trabalho especial. Ao receber seus e suas orientandas, você permitiu não só que eu fizesse um trabalho de revisão, mas também um trabalho de leitora de textos acadêmicos e leitora/psicóloga de dissertações e teses na área de Psicologia da Educação. Assim, unia minhas duas profissões: revisora de português e psicóloga.

Você se lembra das reuniões de devolutiva de revisão que fazíamos? Eram formas diferentes de estudar e aprender. Lembro-me de duas em especial.

Depois de comentários gerais sobre o texto de R., de sua maneira de redigir, a conversa diferente começou. Perguntei à autora o porquê de tantos comentários entre parênteses e colchetes.

R. não soube responder. Você não disse nada. E eu ali vi a possibilidade de eu dizer que aquilo se parecia muito com insegurança em afirmar a análise que estava sendo feita. Parênteses por parênteses, colchetes por colchetes, fomos percebendo que tudo aquilo que acanhadamente se resguardava entre aqueles sinais de pontuação podia perfeitamente ser afirmado e libertado.

Percebemos que nesses escondidos estava a análise que precisava apenas se afirmar. R. entendeu que seu medo estava retratado no texto.

Talvez essa fosse a primeira vez em que, para além da professora de português, falou a psicóloga. Pode parecer pouco, mas não foi. Penso que tudo o que foi dito era o que você esperava de mim. Para mim, essa foi uma forma nova de trabalhar, de estudar e ensinar. Foi a porta aberta para permitir uma leitura que passou a ir além da esperada revisão gramatical e ortográfica de português, das padronizações segundo a ABNT.

Foi você que inaugurou minha nova forma de trabalhar.

E houve aquele feriado de Carnaval. Como parece ser de praxe, o dia de depositar a dissertação se aproximava, e H. ainda não tinha terminado sua dissertação. Você pediu então que H. viesse falar comigo. Não tinha outra coisa a fazer além de pensar, sentar e escrever. H. foi passar o Carnaval comigo, no sítio de umas amigas que haviam não só concordado, mas também ajeitado um dos quartos para H. trabalhar.

H. acordava às 8h30 e tomava café. Às 9h00, começava a estudar e escrever. Horários de almoço, de um cafezinho da tarde, de janta. Muitas vezes H. apagou a luz às 23h00. “Intensivo dissertação”. Num primeiro momento, precisamos entender como era feita uma análise. Esta foi a “aula” principal. Quadros foram construídos com textos analíticos acompanhando. Trabalho de interpretação de texto aos modos da teoria literária. Houve choro de desespero, de medo de não conseguir, de insegurança diante do texto escrito. Mas a dissertação saiu da mão de uma pesquisadora apavorada com deitar o pensamento e a análise: medo da própria escrita deitada nas folhas de papel. Muito diferente do medo da folha em branco! Uma questão também de conseguir ser pessoa de si mesmo. Na defesa, ouvi que aquele era um texto de uma pesquisadora.

Vale aqui relembrar os agradecimentos que H. faz a você na dissertação de mestrado.

À minha querida orientadora, pela sabedoria e experiência da geração que nos separa, pela delicadeza, pelo crescimento proporcionado pelos inúmeros *n.c.* [não compreendi], *q.q.q.d.* [que que quer dizer?] *ou?*, entre alguns *bom*.

Abigail, você nunca fez sentir as diferenças de gerações! Mas na troca, a riqueza do muito saber.

Não há dúvida que você precisou estar na minha banca de doutorado. Nada mais certo que, numa tese que tratava da escrita de pós-graduandos em psicologia, você deveria estar comigo a discutir mais uma questão do mundo da educação. Sim, você conhecia meu trabalho.

Agradeço por ter continuado a me chamar para este trabalho que não era mais só de revisão.

Uma vez também, você me chamou para falar com seus doutorandos sobre escrita e leitura. E foi bastante interessante, pois o texto sobre o qual trabalhamos era uma prova de um aluno de sua orientanda veterinária. Era uma prova sobre cicatrização de tecidos em animais. E foi muito interessante, pois para as pedagogas e psicólogas o texto estava perfeito. A não ser a veterinária, ninguém lá entendia de processos inflamatórios na cicatrização de tecidos. E assim pudemos também entender que um texto bem escrito pode enganar e muito!

E então você me honrou muito quando pediu que eu lesse um texto seu que seria publicado em um livro. E juntas tivemos a famosa devolutiva, aquela conversa para pensar sobre pequeninas sugestões que ampliariam e muito o que lá estava escrito. Talvez, na sua vez, ampliariam a sua voz! Lembro-me muito bem que naquela conversa eu esqueci da Abigail professora-orientadora, membro da minha banca. E foi muito bom! Aliás, ao entrar na sua casa, deparei-me com os ovos ucranianos que pintei e que havia lhe dado em uma Páscoa, o que me deixou também bastante honrado! Um carinho a mais.

Abigail, agora é hora de poder dizer que seu carinho era profundo: você sabia ser gentil nas perguntas mais difíceis e acertadas, ao questionar seus alunos, orientandos e aqueles que a chamavam para suas bancas de defesa. Perguntas que não eram provocação para testar. Perguntas para saber, para entender e aprender junto com aquele que era questionado. De pesquisadora para pesquisadores. E tudo isso com uma delicadeza talvez sem igual. Confesso que sua tranquilidade e maneira pausada muitas vezes me desconcertaram, eu com minha celeridade e ansiedade.

Infelizmente, há coisas que deixamos de fazer na vida, coisas importantes que deveriam ser ditas a seu tempo. Se antes eu não lhe agradeci ou talvez nem mesmo tenha me dado conta de tudo aquilo que você me proporcionou, agradeço-lhe agora por ter me permitido iniciar um percurso que muito me enriquece

e até hoje é o caminho que percorro. Também lhe sou grata por me sentir acompanhada, pois você sempre esteve por perto no meu trabalho.

Abigail, deixo aqui a melhor versão de uma mesóclise: ver-nos-emos novamente, em uma vida de luz!



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