

Andréia Osti

Rubens Venditti Júnior

(Orgs.)

Educação em diferentes perspectivas

conceitos, aplicações
e interdisciplinaridade
no contexto pedagógico



Pedro & João
editores



unesp

**Educação em diferentes perspectivas:
conceitos, aplicações e interdisciplinaridade
no contexto pedagógico**

**Educação em diferentes perspectivas:
conceitos, aplicações e interdisciplinaridade no
contexto pedagógico**

Colaboradores:

Aline Gasparini Zacharias-Carolino
Andréia Osti
Andresa Aparecida Ferreira
Bárbara Oliveira Costa
Cassia Geciauskas Sofiato
Ceres Chiarotto Ribeiros
Eliete Aparecida de Godoy
Elvira Cristina Martins Tassoni
Egon Ralf Souza Vidal
Emille Gomes Paganotti
Francielle Nascimento Merett
Glaucymara Dantas dos Santos do Amaral
José Aloyseo Bzuneck
José Airton José Airton de Freitas Pontes Júnior
Jussara Cristina Barboza Tortella
Kátia Regina Xavier da Silva
Katya Luciane de Oliveira
Lara dos Santos Villar
Larissa Carvalho Magalhães
Naissa Maria Silvestre Dias Hippler
Rodolfo Lemes de Moraes
Rubens Venditti Júnior
Samuel de Souza Neto
Selma de Cássia Martinelli
Thatiana Helena de Lima
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

**Andréia Osti
Rubens Venditti Júnior
(Organizadores)**

**Educação em diferentes perspectivas:
conceitos, aplicações e interdisciplinaridade
no contexto pedagógico**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Andréia Osti; Rubens Venditti Júnior [Orgs.]

Educação em diferentes perspectivas: conceitos, aplicações e interdisciplinaridade no contexto pedagógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 308p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-892-4 [Impresso]

978-85-7993-893-1 [Digital]

1. Educação. 2. Diferentes perspectivas. 3. Conceitos e aplicações. 4. Interdisciplinaridade. 5. Contexto pedagógico. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Dedicamos este trabalho a todos nossos colegas Professores e Professoras, Profissionais da Educação e Saúde, Educadores e Tutores, que buscam incansavelmente transformar a realidade social de nosso país.

Esperamos que esta obra auxilie-vos na constante tarefa de ensinar e àqueles que insistimos nesta carreira tão árdua, mas ao mesmo tempo tão gratificante.

Esta obra é para todos vocês!

Agradecimentos

Nós, Organizadores Andréia Osti e Rubens Venditti Júnior,
gostaríamos de agradecer:

- a todos os colaboradores e autores dos capítulos desta obra;
- a nossos alunos e alunas, de graduação, pós-graduação,
cursos de formação;
e orientandos de Iniciação Científica (IC), TCCs e
Monografias de Final de Curso.
- aos monitores em nossos projetos de extensão universitária;
e
- aos Membros de nossos laboratórios - Laboratório de
Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do
Esporte (*LAMAPPE- Unesp Bauru, Faculdade de Ciências/ Depto.
Educação Física*) e Grupo de Estudos e Pesquisas em
Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (*GEPRALE -
Unesp Rio Claro/ Instituto de Biociências/ Depto. Educação*).

Esta obra foi feita com recursos derivados da PROPG-UNESP Reitoria, colaborações do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP Campus Bauru, Faculdade de Ciências) e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Multicampi Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT) da UNESP Campus Rio Claro, Instituto de Biociências. Nossos agradecimentos também por acreditarem nesta obra.

Prefácio

Como pensar a Educação? Quais os contextos nos dão possibilidades de refletir sobre o ensino e a aprendizagem? Como os aspectos psicológicos nos ajudam a entender os desafios educacionais modernos? Essas são perguntas sobre as quais podemos encontrar alguns caminhos de respostas nessa obra organizada pela professora Andréia Osti e o professor Rubens Venditti Júnior.

Esse livro nos instiga a pensar a diversidade de caminhos e imensidão de lacunas a investigar na Educação. Os organizadores foram ousados na tentativa de relacionar tantos temas, profissionais e disciplinas em um único livro tendo como eixo a Educação, reforçando a busca da área por problematizar seus desafios em diferentes perspectivas. No entanto, antes de mais nada, cabe apresentar que esse produto acadêmico foi desenvolvido em parceria com pesquisadores de 4 estados e 9 Instituições de Ensino Superior, articulados em discutir a Educação com a intenção de oferecer ao público conceitos fundamentais com atualizações baseadas em evidências de pesquisas.

Além disso, gostaria de apontar para a capacidade das autoras e autores de olhar o local com fundamentos internacionalmente reconhecidos. Com isso, potencializam a relevância do livro em discutir as demandas da sociedade e evidenciam resultados que podem contribuir para o planejamento e ações de escolas, secretarias de educação e formação de professores no ensino superior.

Estão presentes nos capítulos temáticas relacionadas à pandemia, cognição, emoções, resolução de conflitos, inteligências múltiplas, sofrimento de professores, inclusão de alunos com deficiência e gestão e que estão imersos nos contextos da educação básica e do ensino superior.

No primeiro capítulo, intitulado "Educação e pandemia: tempos e diálogos desafiadores", as autoras Elvira Cristina Martins Tassoni e Cassia Geciauskas Sofiato apresentaram com a pandemia afeta a Educação e quais os seus desafios no ensino remoto e no trabalho docente. Já no capítulo 2, "Alfabetização em contexto: diferentes tendências e perspectivas", as autoras Aline Gasparini Zacharias-Carolino, Andréia Osti e Jussara Cristina Barboza Tortella indicam os caminhos da alfabetização via metodologias multissensoriais com seus pressupostos teóricos e possibilidades pedagógicas e apresentam procedimentos e materiais direcionados ao processo de alfabetização.

Os conceitos e reflexões sobre o sistema nervoso, o funcionamento do cérebro e a aprendizagem para a definição do construto e dos componentes das funções executivas são apresentados no capítulo 3, denominado "Cognição e aprendizagem: considerações a respeito das funções executivas" e de autoria de Selma de Cássia Martinelli e Andresa Aparecida Ferreira. As autoras Lara dos Santos Villar e Kátia Regina Xavier da Silva, no capítulo 4 "Conversando sobre emoções no processo ensino-aprendizagem", promovem reflexões sobre as emoções do professor da Educação Básica e a autoeficácia para a regulação emocional.

O capítulo 5, "Sentimentos de professores do ensino municipal no trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência", é parte da dissertação de mestrado da doutoranda Emille Gomes Paganotti sob a orientação da professora Andréia Osti e que as autoras apresentam resultados da pesquisa realizada com 103 professores de um município do interior paulista no trabalho para inclusão dos estudantes com deficiência. Os professores Rubens Venditti Júnior, Rodolfo Lemes de Moraes e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini discutem sobre estratégias inclusivas de discentes com altas habilidades/superdotação, via conceitos e reflexões sobre a temática e as possíveis adaptações para Educação Física escolar, no capítulo 6 "As inteligências múltiplas na educação física escolar e alunos com altas habilidades/superdotação no contexto educacional".

O Capítulo 7, "Práticas de resolução de conflitos em sala de aula", é fruto de uma pesquisa em uma Escola Municipal em uma cidade do interior de São Paulo, relacionada à organização da sala para melhoria do ambiente sociomoral, sob a autoria de Jussara Cristina Barboza Tortella, Ceres Chiarotto Ribeiros e Eliete Aparecida de Godoy. Tendo a autoria do capítulo 8 "O que é o desempenho acadêmico/escolar e quais os seus fatores associados?" de Egon Ralf Souza Vidal, Thatiana Helena de Lima, Bárbara Oliveira Costa e Glaucymara Dantas dos Santos do Amaral, a pesquisa de revisão integrativa analisou 140 artigos e discutiu sobre o modelo teórico-conceitual do desempenho acadêmico/escolar.

Sob a autoria de Francielle Nascimento Merett, Katya Luciane de Oliveira e José Aloyseo Bzuneck, o capítulo 9 "Perspectiva de tempo futuro (PTF) e sua relação com a permanência e desempenho no ensino superior" trata de uma revisão de literatura com categorias de estudos de medidas e de correlação nacionais e internacionais sobre a temática. Por fim, o capítulo 10 "O gestor escolar e o programa saúde na escola: espaços educativos para a promoção da saúde coletiva no contexto educacional" de Larissa Carvalho Magalhães, Naissa Maria Silvestre Dias Hippler e Rubens Venditti Júnior discutem documentos e evidências sobre o Programa Saúde na Escola e ainda apresentam a situação do Programa em tempos de pandemia.

Esses temas estão no cerne das discussões sobre o presente e o futuro da Educação em busca de proposições para a escola e para a formação de professores, tanto em âmbito nacional quanto em documentos de organismos internacionais.

Não custa reforçar que a experiência das autoras e autores em debater esses temas em suas dissertações e teses, bem como em encontros de pesquisadores no Brasil e no exterior, fortalecem a qualidade e relevância dos capítulos aqui descritos, bem como o objetivo de organização do livro que é de apresentar conceitos e aplicações da Educação de maneira interdisciplinar e sob diversos olhares. No mais, felicito as autoras e autores pela obra que tem

forte potencial de contribuir com a produção científica na área e com a melhoria da Educação.

José Airton de Freitas Pontes Junior
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)

Sumário

Capítulo 1 - Educação e pandemia: tempos e diálogos desafiadores	15
<i>Elvira Cristina Martins Tassoni, Cassia Geciauskas Sofiato</i>	
Capítulo 2 - Alfabetização em contexto: diferentes tendências e perspectivas	37
<i>Aline Gasparini Zacharias-Carolino, Andréia Osti, Jussara Cristina Barboza Tortella</i>	
Capítulo 3 - Cognição e aprendizagem: considerações a respeito das funções executivas	77
<i>Selma de Cássia Martinelli, Andresa Aparecida Ferreira</i>	
Capítulo 4- Conversando sobre emoções no processo ensino-aprendizagem	107
<i>Lara dos Santos Villar, Kátia Regina Xavier da Silva</i>	
Capítulo 5 - Sentimentos de professores do ensino municipal no trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência	137
<i>Emille Gomes Paganotti, Andréia Osti</i>	
Capítulo 6- As inteligências múltiplas na educação física escolar e alunos com altas habilidades/superdotação no contexto educacional	157
<i>Rubens Venditti Júnior, Rodolfo Lemes de Moraes, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini</i>	
Capítulo 7 - Práticas de resolução de conflitos em sala de aula	189
<i>Jussara Cristina Barboza Tortella, Ceres Chiarotto Ribeiros, Eliete Aparecida de Godoy</i>	

Capítulo 8 - O que é o desempenho acadêmico/escolar e quais os seus fatores associados?	211
<i>Egon Ralf Souza Vidal, Thatiana Helena de Lima, Bárbara Oliveira Costa, Glaucymara Dantas dos Santos do Amaral</i>	
Capítulo 9 - Perspectiva de tempo futuro (PTF) e sua relação com a permanência e desempenho no ensino superior	235
<i>Francielle Nascimento Merett, Katya Luciane de Oliveira, José Aloyseo Bzuneck</i>	
Capítulo 10 – O gestor escolar e o Programa Saúde na Escola: espaços educativos para a promoção da saúde coletiva no contexto educacional	265
<i>Larissa Carvalho Magalhães, Naissa Maria Silvestre Dias Hippler, Rubens Venditti Júnior</i>	
Pós-fácio	293
Três questões para pensarmos a Educação na Contemporaneidade	
<i>Samuel de Souza Neto</i>	
Sobre as autoras e os autores	301

Capítulo 1

Educação e pandemia: tempos e diálogos desafiadores

Elvira Cristina Martins Tassoni

Cassia Geciauskas Sofiato

Introdução

O tempo que se chama hoje traz consigo um dos maiores desafios impostos à humanidade a partir do findar do ano de 2019 e início de 2020: a contenção da pandemia de COVID-19, imposta pelo coronavírus SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*). A partir da nova e abrupta realidade, novas formas de sobrevivência foram instauradas. Tal doença, de forma rápida e implacável, atingiu os cinco continentes, indistintamente, alterando de maneira drástica o cotidiano de todas as pessoas. Com a chegada das vacinas no Brasil, em janeiro de 2021, e somente após uma ampla cobertura vacinal da população, em caráter emergencial, o número de óbitos começou a decrescer. Vivemos de maneira dramática o aumento do número de mortes, chegando a patamares assustadores de mais de 4 mil óbitos por dia, no início de 2021, para um pouco mais de 100 óbitos/dia em junho de 2022, segundo dados do Ministério da Saúde¹. O cenário atual é muito mais favorável e sob controle, apesar das novas mutações apresentadas pelo vírus em questão. A vida foi sendo retomada, progressivamente, mais ainda estamos imersos em uma pandemia de complexa compreensão, o que vem demandando ações conjuntas e articuladas de todos os segmentos da sociedade.

¹ https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html
Acesso em 16/06/2022.

No entanto, a experiência vivida durante o período mais intenso desta pandemia – 2020-2021 – mostrou a necessidade de se reinventar o cotidiano e dar continuidade aos processos inerentes à vida, implicados no tecido social. Entretanto, todo este processo exigiu novos modos de estar no mundo, com vistas a buscar formas de proteção individual e coletivas, antes da universalização das vacinas, com o intuito de se evitar e mitigar as taxas de mortalidade. Bruno Latour, em seu escrito intitulado *Is this a Dress Rehearsal?*, ao analisar a pandemia de COVID-19, pontua que “é como se a intervenção do vírus pudesse servir de ensaio geral para a próxima crise, aquela em que a reorientação das condições de vida vai se colocar como um desafio para todos nós².” (LATOURE, 2020, n.p. tradução nossa).

A pandemia de COVID-19, assim como outras epidemias e pandemias de que se têm notícia ao longo da história, em diferentes espaços geográficos e épocas, desestabilizou a *ordem* social assumida nos distintos agrupamentos humanos e, como aponta Boaventura de Sousa Santos, em seu opúsculo *A Cruel Pedagogia do Vírus, a elasticidade do social* se impôs de forma abrupta e a fragilidade humana se tornou explicitamente rememorada a cada dia, principalmente quando se tem acesso aos números dos vitimados pelo flagelo em questão. O confinamento compulsório, adotado como uma das medidas para evitar o contágio do vírus, na ótica de Latour (2020, n.p.), pode ser uma oportunidade para refletir “sobre o que é importante e o que é irrisório³”. Esse tempo elástico, além disso, nos impeliu ao repto de aprender a viver com base na exceção e com protocolos higiênicos ditados pela saúde pública, algo que ainda fazemos em períodos mais críticos de contaminação.

O controle da liberdade individual é um dos aspectos que fez parte das transformações políticas imputadas pela pandemia e

² Do original: “It is as though the intervention of the virus could serve as a dress rehearsal for the next crisis, the one in which the reorientation of living conditions is going to be posed as a challenge to all of us.”

³ Do original: “what is important and what is derisory.”

que tem sido largamente discutido em termos de suas implicações. Sem entrar no mérito das discussões desencadeadas pelos posicionamentos polêmicos do filósofo italiano Giorgio Agamben, em seu texto intitulado *Contágio*, tal filósofo expressa, de acordo com Buchard (2020), as consequências das disposições e medidas excepcionais adotadas em tempos pandêmicos:

Ainda mais triste do que as limitações das liberdades implícitas nas disposições é, na minha opinião, a degeneração das relações entre os homens que elas podem produzir. O outro homem, quem quer que seja, mesmo um ente querido, não deve se aproximar ou tocar um ao outro e devemos colocar entre ele e ele uma distância [...]. Nosso próximo foi abolido (BUCHARD, 2020 apud AGAMBEN, 2020)

O filósofo nos alerta para a mudança impressa nas relações humanas com base na urgência da diminuição dos contágios. O distanciamento social passou a ser um alibi, sem precedentes. Para conter a pandemia, esta e outras medidas foram incorporadas em nosso *modus vivendi* e acarretou impactos no modo de afetar e ser afetado pelas pessoas com as quais nos relacionamos.

A resposta científica a tamanha problemática instaurada tem sido, ainda hoje, um desafio. Uma das questões que se faz presente é a necessidade de mais conhecimento sobre o potencial do vírus, sua sintomatologia e formas de tratamento com vistas à preservação da vida. Ademais, não se pode esquecer da saúde mental das pessoas que viveram esta realidade, marcada pelo medo, insegurança e incertezas. Como diz Eduardo Sá, psicanalista português, “a vida não está para brincadeiras”.

Em meio a esse cataclisma, a fabricação e administração das primeiras vacinas produzidas em tempo recorde surgiram como um sinal de esperança, mas, no início, não na velocidade de propagação do vírus e nem de acesso a todos os cidadãos. A oportunidade de imunização estabeleceu regras e critérios específicos em cada local do mundo, denotando diferenças no acesso de fabricação e distribuição, mas avançou como uma das

armas ao inimigo invisível e ininterrupto. Porém, tudo isso, ainda não foi o suficiente, para que pudéssemos voltar a vida *normal*, como dantes. Não usar máscaras e não considerar protocolos sanitários estabelecidos, ainda nos oferece risco.

A pandemia, de fato, não poupou ninguém e, como no sentido estrito do termo, afetou a todos em diferentes esferas, nomeadamente, a demográfica, a política, a econômica e a educacional. O impacto nas diferentes esferas mencionadas tem sido vivenciado de formas distintas, explicitando e intensificando a desigualdade nas diferentes sociedades e formas de sobrevivência à adversidade imposta. Como bem lembra Latour (2020), durante o período de maior apelo ao isolamento social,

A originalidade da situação [...], parece-me, é que, ao permanecermos presos em casa, enquanto do lado de fora há apenas a extensão dos poderes da polícia e o barulho das ambulâncias, estamos representando coletivamente uma forma caricatural da figura da *biopolítica* que parece ter saído direto de uma palestra de Michel Foucault. Incluindo a obliteração de muitos trabalhadores invisíveis forçados a trabalhar de qualquer maneira para que outros possam continuar a se esconder em suas casas – para não mencionar os migrantes que, por definição, não podem ser isolados em sua casa própria⁴ (LATOURE, 2020, n.p., tradução nossa).

Como vimos, muitos foram os cenários e, conseqüentemente, os delineamentos para que se pudéssemos continuar vivendo tentando conjugar a presença do vírus e seus impactos nas decisões políticas, na saúde pública, na economia, na educação e outros direitos sociais, tão fragilizados a esta altura. Viver em tempos de pandemia, com

⁴ Do original: “The originality of the present situation, it seems to me, is that by remaining trapped at home while outside there is only the extension of police powers and the din of ambulances, we are collectively playing a caricatured form of the figure of *biopolitics* that seems to have come straight out of a Michel Foucault lecture. Including the obliteration of the very many invisible workers forced to work anyway so that others can continue to hole up in their homes – not to mention the migrants who, by definition, cannot be secluded in any home of their own”.

todas as implicações inerentes, tornou-se um grande enfrentamento. Lidar com as dinâmicas, exigências e responsabilidades cotidianas, a partir das decisões políticas que foram assumidas nos diferentes contextos sociais, requereu planejamento, resiliência e constante capacidade de arquitetar cenários mais ou menos propícios para a manutenção da vida, apesar dos interesses prevalentes e subjacentes de diversas naturezas.

Diante deste panorama delineado, o foco de nossa discussão neste estudo está relacionado ao fenômeno educativo, especificamente, a escola em tempos de pandemia, suas respostas frente ao novo cenário político e social impostos pela pandemia e suas discrepantes consequências. O objetivo é o de situar a posição da escola diante do cenário distópico que vivenciamos e evidenciar diferentes respostas, com base em realidades distintas.

1. A pandemia e a educação

Uma das características que marca a área da educação é a mudança. Com todas as comutações ocorridas mundialmente devido à COVID-19, a área da educação, assim como outras, foi impactada e o processo educacional passou a ser objeto de discussão, a partir das novas exigências sociais. Conforme defende Libâneo (2020) a escola é o caminho para melhorar as sociedades, por meio de sua finalidade fundamental – promover a apropriação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, com vistas ao desenvolvimento integral de seus alunos. A escola está em constante movimento de mudança e dá respostas aos desafios que vão se impondo, apesar dos grandes problemas que enfrenta, tanto em relação às tensões internas, como externas, que incidem diretamente no cotidiano escolar. Nesse sentido, há, na escola e nos professores, uma grande capacidade de adaptação.

No contexto pandêmico não foi diferente. Diante da necessidade do isolamento social e, conseqüentemente, do imperativo fechamento das escolas, novos caminhos foram pensados

e a escola foi incitada a dar respostas. No mundo inteiro, novas formas de se restabelecer o contato com os alunos foram construídas. Professores aprendendo a manejar a tecnologia, pensando em estratégias de ensino em um contexto remoto, buscando formação que pudesse oferecer mais condições para o enfrentamento do enorme desafio que se impunha. Alguns sistemas de ensino buscando plataformas digitais, que se transformaram em salas de aula e todos os envolvidos pensando como adaptar-se a uma nova forma de realizar o trabalho pedagógico.

De fato, muitas peculiaridades passaram a estar presentes no contexto educacional a partir da nova realidade apresentada, mas também muitos foram os enfrentamentos e situações novas que se instalaram no campo da educação. Dussel (2020) traça um panorama da situação pandêmica e do desdobramento para o referido campo. Segundo a autora, a adoção do ensino remoto como uma alternativa produziu um apagamento de fronteiras entre a escola e a casa dos alunos e este aspecto possibilitou o surgimento de outros problemas:

Las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (visible en las peleas de los padres con los hijos para que hagan la tarea), y los chicos pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera de su núcleo familiar, ya sean maestros o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad (DUSSEL, 2020, p. 9).

A delimitação tênue entre as fronteiras da escola e das casas dos alunos pode produzir outros efeitos e, apesar da conectividade por meio do trabalho remoto garantir a interação para quem tem acesso, outras questões vieram à baila ao pensarmos no processo de ensino e aprendizagem. Entre elas, podemos citar o domínio da tecnologia por parte dos professores e alunos, a gestão do tempo escolar, o planejamento das aulas, as

estratégias desenvolvidas à distância, o processo de avaliação, a motivação e participação dos alunos durante as aulas, a participação das famílias nesse processo, entre outros. Dussel (2020) problematiza essa questão e nos possibilita refletir sobre tal aspecto por meio de outras ponderações:

¿Qué pasa con la mudanza o domiciliación de la escuela en el espacio doméstico? ¿Qué sucede con la pérdida de la diferenciación de espacios, roles, identidades, reglas propias de la escuela y su súbita reacomodación a las cocinas, los cuartos, las salas, los baños? ¿Qué nuevas reglas y autoridades se instalan? ¿Qué posibilidades de filiación a los saberes se abren, y cuáles se desorganizan? ¿Qué márgenes para nuevas apropiaciones se inauguran? (DUSSEL, 2020, p. 5).

Por certo, são muitas as variáveis que se colocaram diante desse novo formato imposto pela situação pandêmica. Antes da pandemia, existia a opção pela educação à distância, mas o ensino remoto foi uma das poucas saídas para que o processo educacional não fosse interrompido. Para alguns alunos, isso, de certa forma, foi garantido e em algumas realidades a discussão paira a respeito dos progressos que os alunos tiveram a partir da oportunidade de uma aprendizagem mais “independente”, apesar das possíveis perdas também fazerem parte desse processo. Entretanto, é importante destacar que, em muitos contextos, a interrupção ocorreu e os sistemas de ensino não tiveram pleno êxito em encontrar meios de fazer com que se restabelecesse para todos os alunos, de forma equânime.

Dillon (2020), em uma publicação sobre o impacto da COVID-19 na educação europeia, refere que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) avaliou respostas relativas à pandemia em 149 Estados e encontrou muitas semelhanças:

A maioria dos governos encerrou os estabelecimentos de ensino, num esforço para conter a pandemia, embora o tempo em que as

escolas permaneceram fechadas tenha variado de país para país; a oferta de oportunidades de aprendizagem por via remota – online, recurso à televisão ou à rádio – mas também trabalhos de casa mais tradicionais, de papel e caneta; recursos financeiros adicionais para a educação muitos deles direcionados para o aconselhamento profissional e apoio aos professores, orientações para pais e cuidadores que tiveram de ficar em casa com filhos e assistência no acesso ao ensino online e remoto, especialmente para evitar que as populações em risco fossem excluídas, por pobreza ou deficiência (DILLON, 2020, p. 1).

Diante de contextos tão diversos e adversos, é fato que a pandemia escancarou as imensas assimetrias sociais ao nível mundial e Dillon (2020, p. 2) pondera que “o fosso entre os mais privilegiados e os menos favorecidos aumentou”. Além disso, diante de tal constatação, acrescenta que se trata de “uma oportunidade para recentrar a urgência de resolver as desigualdades no campo da educação” (p. 1), pois de acordo com as estimativas de António Guterres, secretário geral das Nações Unidas, em agosto de 2020, 24 milhões de alunos corriam o risco de abandonar a escola. A educação interrompida passou a ser um risco iminente e incidiu em maior proporção nos alunos considerados vulneráveis, em função de seu estatuto sócio- econômico.

Especificamente no cenário brasileiro, assim como em outras partes do mundo, houve mudanças e um desabrochar de alternativas com vistas à mitigação das perdas provocadas pelo atravessamento da pandemia no território escolar, mas tais alternativas merecem atenção. Os dados apresentados na pesquisa *TIC Educação 2019*, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação/UNESCO (PESQUISA SOBRE... 2020), entre os meses de agosto e novembro de 2019, quando ainda não havia identificação de casos da pandemia de COVID-19 no Brasil, mostra qual era o panorama em relação às tecnologias de informação e comunicação.

Em 2019, 14% das escolas públicas e 64% das escolas particulares de áreas urbanas contavam com um ambiente ou uma

plataforma virtual de aprendizagem. Em relação à disponibilidade de computador no domicílio, 39% dos alunos de escolas públicas não possuíam nenhum tipo de equipamento, nem computador de mesa, nem *notebook* ou *tablet*, e 21% dos alunos de escolas públicas acessavam a internet apenas pelo telefone celular, enquanto esse índice foi de 3% dos alunos de escolas privadas. No que se refere à interatividade, o uso de redes sociais está entre os principais canais de interação entre a escola, os alunos e as famílias. Na comparação entre *websites*, ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem e perfil ou páginas em redes sociais, os resultados indicaram que nas escolas públicas, municipais e estaduais, 19% faziam uso de *websites*, 14% faziam uso de ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem e 73% mantinham a interação com alunos e famílias por meio de redes sociais. Esses quantitativos nas escolas privadas foram, respectivamente, 59%, 64% e 94%. Apesar de 99% das escolas localizadas em áreas urbanas possuírem acesso à rede de internet, entre as escolas públicas, 63% ofereciam esse acesso em sala de aula, enquanto que, nas escolas privadas esse percentual foi de 82%. Esses dados demonstram o tamanho do desafio das escolas para estruturar o ensino remoto durante a pandemia. Alguns sistemas públicos de ensino adotaram plataformas digitais, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, *Teams*, *Canvas*, entre outras, que permitem a conexão entre professores, alunos e a família, além de acesso a livros em *Portable Document Format* (PDF) e atividades. Também o uso do rádio e da TV foram recursos complementares ao ensino não presencial, em algumas localidades brasileiras. Assistimos a inúmeras campanhas de doação de computadores, *notebooks*, celulares e *tablets* buscando oferecer equipamento às famílias carentes. Vários estados e prefeituras pelo Brasil distribuíram chips com a tecnologia de internet 4G para celulares e *tablets*, a alunos e professores, tentando viabilizar o acesso às plataformas digitais, por meio de internet, usadas como ferramenta para possibilitar as atividades escolares durante o período de pandemia.

Mas, havia, e ainda há, desafios mais complexos a serem enfrentados, apesar dos esforços de grande parte dos professores, das equipes gestoras e também de parte do poder público. A pesquisa *TIC Educação 2019* indicou que ainda não há uma cultura consolidada em torno da utilização de recursos digitais para a realização de atividades de ensino e de aprendizagem. O levantamento realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação/UNESCO mostrou que, em 2019, apesar de 93% dos alunos afirmarem utilizar a internet como recurso de pesquisas para a realização de trabalhos escolares, apenas 28% haviam utilizado a Internet para falar com os professores e 16% haviam participado de cursos *on-line*. A baixa velocidade da internet nas escolas e o número escasso de computadores disponíveis para os alunos foram apontados, por professores de escolas públicas urbanas, como impeditivos para se construir uma cultura escolar em torno do ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias. Tais aspectos foram seguidos de perto por outros dois a saber: equipamentos obsoletos e ausência de suporte técnico e de manutenção.

Assim, a análise desses dados nos dá a dimensão das condições em que se encontrava a educação e as escolas públicas brasileiras, quando, em razão da pandemia, o ensino remoto mediado por tecnologias digitais foi o caminho para o ensino e a aprendizagem de milhões de crianças e adolescentes da Educação Básica.

1.1. O ensino Remoto

No mês de março de 2020 as escolas e instituições de ensino superior no Brasil fecharam as suas portas e o ensino presencial foi substituído pelo ensino remoto. Tal fechamento aconteceu rapidamente, diante de informações e conhecimentos ainda bastante incipientes sobre o coronavírus SARS-CoV-2 e a doença COVID-19.

O Ministério da Educação, no dia 17 de março publicou a Portaria nº 343, que autorizou a substituição, em caráter

excepcional, das aulas presenciais por aulas em meios digitais, para o Ensino Superior integrante do sistema federal, durante a situação de pandemia, a princípio por 30 dias, “prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital” (MEC, 2020, n. p.). Em 12 de maio de 2020 foi publicada a Portaria nº 473, prorrogando por mais 30 dias as aulas remotas e, em 16 de junho de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 544, estendendo a substituição das aulas presenciais por “atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino” (MEC, 2020, n.p.), até 31 de dezembro de 2020.

Para a Educação Básica, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer CNE/CP nº 5, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”. Em 7 de julho de 2020, com o Parecer CNE/CP nº 11, o Conselho Nacional de Educação definiu as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”. E em 18 de agosto foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, que foi reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020.

Desde março de 2020, o ensino remoto foi, progressivamente, sendo implementado, tendo como base os recursos já disponíveis nas redes de ensino e a capacidade de reação que cada instituição tinha como respostas às demandas que a situação foi impondo. Diante dos dados apresentados no tópico anterior, é possível constatar os desafios a serem enfrentados e os esforços demandados para isso. Uma das estratégias usadas foi a antecipação das férias escolares, em boa parte das instituições privadas e também de redes públicas de

ensino, na tentativa de conseguir mais tempo para uma organização estrutural e pedagógica.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta dados relevantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – *PNAD COVID19* (IBGE, 2020), com periodicidade semanal e mensal. Embora sejam dados estatísticos de caráter experimental, pois usam procedimentos em fase de teste e ainda carentes de avaliação, geram indicadores, principalmente, sobre saúde e trabalho para o monitoramento dos impactos da pandemia no Brasil. A *PNAD COVID19* tem publicado resultados desde o mês de maio de 2020 e estão disponíveis no *site* do IBGE. A partir do mês de julho de 2020 houve uma ampliação na solicitação das informações tanto na saúde, como no trabalho e foram incluídas informações sobre a frequência à escola e a realização de atividades escolares. No período em que as publicações foram consultadas (fevereiro de 2021) os últimos dados semanais eram de setembro de 2020 e os mensais se estendiam até o mês de novembro. Optamos por consultar a publicação mensal referente ao mês de novembro, visto que trazia os dados mais recentes.

Na publicação dos resultados do mês de novembro constava que no Brasil 10,8% dos alunos que frequentavam o Ensino Fundamental não tiveram atividades escolares disponibilizadas para serem realizadas e no Ensino Médio esse percentual foi de 15,2%. Esses mesmos resultados por região do país confirmam as significativas desigualdades regionais. No Norte e Nordeste a pesquisa indicou que no Ensino Fundamental 25% e 15,1%, respectivamente, não tiveram as atividades escolares disponibilizadas e no Ensino Médio foram 27,8% e 25,3%. Já no Ensino Fundamental e Médio nas regiões Sudeste (7,3%; 9,5%), Sul (2,7%; 3,7%) e Centro-Oeste (5,6%; 6,6%), respectivamente, os percentuais foram bem mais baixos.

Outros dados que a pesquisa, realizada no mês de novembro de 2020, traz, evidenciando ainda as desigualdades sociais, referem-se à relação da disponibilização de atividades com a

variável renda per capita. Na faixa de renda per capita de menos de ½ salário mínimo, no Brasil 82,7% dos estudantes tiveram atividades escolares disponibilizadas, contra 16,6% que disseram não ter tido. Na faixa de ½ salário a menos de 1 salário mínimo foram 88,6% com atividades e 10,6% sem atividades. De 1 a menos 2 salários mínimos essa relação foi de 92,5% contra 6,8%. De 2 a menos de 4 salários mínimos, 94,1% dos estudantes tiveram atividades disponibilizadas e 5% manifestaram que não. E na faixa acima de 4 salários mínimos, 94,9% afirmaram terem atividades escolares disponibilizadas e 3,9% não. Esses percentuais também são apresentados por região do país e seguem a mesma tendência nacional, com acentuada diferença nas regiões Norte e Nordeste.

Há ainda outro dado importante para a reflexão. Entre os estudantes que disseram ter atividades escolares disponibilizadas pela instituição em que estão matriculados, 49,2% não conseguiram realizar nenhuma delas, porque não tinham computador, *tablet* ou celular disponível. Deste percentual, 21,2% indicaram que não tinham acesso à internet e 28% justificaram que a qualidade era insuficiente. Em tempos de crise, como responder a esses desafios complexos e imprevisíveis? Como reparar as perdas e acessibilizar melhores condições para os que mais precisam? Neste tempo de absurdo e exceção, Lúcio (2020, p. 8) pontua que:

O conhecimento dos ambientes familiares e sociais em questão, os recursos disponíveis e a forma de organização da relação de ensino e aprendizagem devem ocupar também parte significativa das preocupações dos decisores, antecipando soluções e preparando-as para a sua introdução se e quando tal se mostrar imperioso.

A instauração do ensino remoto promoveu processos de ressignificação do espaço escolar, das relações entre professores, alunos e famílias e dos papéis de cada um, entre tantos outros. Não obstante, temos que ter em mente a noção da

excepcionalidade das soluções assumidas e reafirmar a convicção de que o regresso presencial à escola é primordial (LÚCIO, 2020).

Diante de tamanha obscuridade instaurada pela pandemia, queremos destacar agora o trabalho docente neste contexto.

1.2. O trabalho docente: configurações pedagógicas e as aprendizagens

Diante do que foi apresentado, as configurações do trabalho docente também foram fortemente afetadas pela necessidade do ensino remoto. Novas variáveis atravessaram a atividade dos professores e carregaram ainda mais a natureza multifacetada do ofício: o grau de complexidade dos conteúdos, a depender da etapa de ensino, e o desafio do ensino não presencial, as formas de organização do trabalho pedagógico por meio do uso das tecnologias, mas com reduzidas possibilidades de interações entre pares; especificidades na formação dos docentes a partir do ensino remoto e suas implicações; o uso de diferentes metodologias para minimamente possibilitar o envolvimento dos alunos à distância, as diferentes condições de apoio dos familiares no acompanhamento das atividades em casa; o grau de autonomia de cada aluno para a realização das atividades não presenciais e assíncronas; a estruturação das redes de ensino para o trabalho remoto; as diferentes condições das famílias em relação ao acesso e a conexão de internet, entre outros aspectos.

É certo que os professores tiveram que se reinventar diante da necessidade do ensino remoto com disponibilidade para mudar e se adaptar. Mas isso não se concretiza sem ônus, tais como o estresse, a sobrecarga de trabalho, que nem sempre são acompanhados, na mesma proporção, com a efetiva aprendizagem dos alunos. Corroboramos a afirmação de Boaventura Santos (2020, n. p.) de que:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver

quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

Isso se aplica à escola também? Pensando especialmente na escola pública, é nela que se materializam as lutas pela justiça social, pela superação das desigualdades, pela democratização de oportunidades. Os desafios que têm sido enfrentados durante o ensino remoto e toda a tensão e sofrimento causados pela pandemia ameaçam essas lutas? Como será a escola e o trabalho docente, com a melhoria das condições sanitárias e o retorno presencial às aulas? Não podemos desconsiderar que a pandemia alterou as circunstâncias e impactou profundamente o espaço escolar e a comunidade educativa. Assim sendo, traduzir a modernidade e responder às exigências de uma sociedade transfigurada é um horizonte ainda mais substancial.

Nóvoa e Alvim (2021) trazem elementos para uma reflexão relevante a respeito dos acontecimentos ao longo da história da humanidade, que se constituíram em “pontos de viragem” para processos de mudança. Discorrem sobre um modelo escolar secular que envolve a sala de aula, a lousa e alguns outros recursos didáticos, as carteiras dispostas em fileiras, alunos ouvindo o professor. Os autores, em diálogo com críticos desse modelo, vão apresentando, desde Dewey, as influências de um conjunto de ideias na direção de desconstruir ou de ressignificar cada um dos elementos que envolviam o modelo escolar em questão.

Das reflexões feitas por Nóvoa e Alvim (2021) queremos destacar três pontos: as considerações de Dewey defendendo que são as condições do encontro entre professores e alunos que dão o tom para as situações educacionais; o movimento da Escola Nova, que volta o olhar para as crianças, as suas motivações e seus interesses; e a busca intensa por inovação pedagógica que vem ganhando as pautas educacionais nas últimas décadas. Estes três pontos, de uma forma ou de outra embasaram “o ideário [...] da

autonomia dos educandos à diferenciação pedagógica, dos métodos ativos à criatividade, dos projetos educativos ao trabalho cooperativo" (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 8).

Considerando esses aspectos, os encontros virtuais possibilitaram as condições necessárias para as aprendizagens? Tais condições foram para todos ou apenas para alguns? Além dos problemas estruturais já mencionados em relação ao acesso remoto – internet e equipamentos – e ainda a idade dos alunos, a complexidade dos conteúdos e as formas de exploração dos mesmos, soma-se a que qualidade torna-se possível conseguir, em encontros virtuais? Como estabelecer interações que mobilizem nos alunos os motivos e as necessidades para a aprendizagem? Há muitas ferramentas tecnológicas que prometem possibilidades no campo da inovação pedagógica, mas, não temos ainda, no cenário brasileiro, uma cultura educacional consolidada e democrática em torno da tecnologia.

Então, o ensino remoto foi um caminho provisório para a impossibilidade do encontro dos corpos dentro das salas de aula. A aprendizagem é um processo social. Vigotski (1996) traz importantes contributos para a relação entre educação escolar e desenvolvimento humano, o que remete ao ensino e a aprendizagem como processos de intensa atividade, envolvendo o pensar, sentir e agir. É por meio das interações entre professores e alunos e entre alunos que se torna possível a mobilização de processos internos promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Segundo Nóvoa e Alvim (2021, p. 13)

A escola sempre teve duas missões principais: conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade.

Na mesma direção, retomando as contribuições de Libâneo (2020) em relação às finalidades da escola, como as de Saviani (2011, p. 13)

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Apropriar-se dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade é a condição necessária para uma inserção social efetiva e para os processos de transformação do sujeito e de seu entorno. Tal processo ganha potência na concretude dos encontros, na proximidade, no apoio, no acolhimento, nas trocas densas mediadas por professores e pelos alunos entre si. A escola é um espaço insubstituível na vida de uma sociedade, apesar das imensas contradições inerentes a ela. Mesmo ainda se mantendo em um modelo que precisa ser superado (embora em frente às telas, no ensino remoto, a configuração deste modelo, em muitas situações, foi reafirmada), “o princípio da educação como bem público e comum passa pela defesa da escola como instituição democrática, emancipatória e inclusiva, o que nos recoloca diante da histórica e multifacetada relação entre escola e cidadania” (NÓVOA; ALVIM, 20201, p. 14).

A COVID-19, ao impor a necessidade do isolamento social e, conseqüente fechamento das escolas, pode trazer, pelo menos, duas possibilidades de cenário em relação ao futuro da escola. Uma refere-se ao fortalecimento de tendências que já vinham se manifestando nas sociedades e nas políticas, que se materializaram em propostas concretas como o *Homeschooling* (Educação domiciliar), em que a “defesa da “liberdade de escolha” das famílias e da “liberdade de aprender” dos estudantes

é a base de sustentação de lógicas de desescolarização que, na verdade, transportam uma matriz conservadora de crítica à escola pública” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 12). E a outra é que com a experiência do ensino remoto dentro das casas, o espaço escolar e o trabalho docente ganharam mais valor e reconhecimento no que têm de mais importante – a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

Apostamos na segunda possibilidade. A experiência de escolas fechadas e do ensino remoto aproximou famílias e professores, possibilitou que o trabalho pedagógico fosse visto de uma forma que nenhuma reunião de pais e mestres pudesse revelar. A COVID-19 pode oportunizar um resgate em relação à valorização da escola e do fazer docente, a partir da base, das famílias, dos alunos e dos próprios professores e demais profissionais da educação.

Retomando Latour (2020), o que é importante e o que é irrisório, ao pensarmos no ensino remoto e na reabertura das escolas, que se efetivou, completamente, no início de 2022, no Brasil? Apesar das (im)possibilidades do ensino remoto, o que é importante e o que é irrisório na volta às aulas presenciais? As respostas, sem dúvida, envolverão o aprender diante dos meandros da pandemia, aprender diante da possibilidade do encontro com o outro, que poderá contar com as trocas que se enriquecem muito em um contexto presencial.

Que a sala de aula possa ser o lugar em que as interações e as experiências vividas venham a minimizar as desigualdades, promovendo as aprendizagens necessárias, por meio da atividade de corpo e de mente de todos os envolvidos, pois as transformações ocorrem na atividade e não na passividade.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 ficará marcada na história, sobre isso não resta dúvidas. Viver em contextos de exceção e de emergências constantes, como refere Buchard (2020), traz

inúmeras implicações para a vida em sociedade, mas por ora, essa foi a estratégia dos Estados para a contenção da disseminação do vírus e a mínima continuidade da vida. As medidas adotadas para a manutenção das atividades da vida social em tempos pandêmicos, como vimos, acabaram por impactar a instituição Escola e a comunidade escolar.

O fenômeno educativo e as respostas da escola em relação ao desafio do ensino remoto exigiram muitos esforços de todos os envolvidos – sistemas de ensino, gestores, professores, alunos e famílias. No Brasil, não há ainda uma cultura escolar consolidada em torno do ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais. A escassez de computadores nas escolas e a baixa qualidade da internet se apresentaram como condições bastante frequentes nas escolas, de maneira especial nas escolas públicas. Há também a ausência de qualquer tipo de dispositivo eletrônico em muitos lares. Planejar o trabalho pedagógico e contar com a participação dos alunos nessas condições foi um desafio, ainda mais com os avanços e retrocessos em relação à retomada do ensino presencial quando os índices de transmissibilidade do vírus começaram a baixar. Situação vivenciada, no Brasil, com a abertura das escolas em arranjos híbridos, realizando rodízios entre os alunos em que parte deles ia presencialmente na escola e parte mantinha-se em atividades não presenciais; o que exigiu esforços ainda maiores para o planejamento pedagógico, que enfrentava a descontinuidade da presencialidade dos alunos em razão do rodízio, ou em razão de casos confirmados de COVID-19, que resultavam na suspensão das aulas novamente.

Diante desse panorama *sui generis*, a importância da escola passou a ser mais evidenciada a partir do confinamento dos alunos em casa, a domesticação do espaço escolar e o envolvimento de tantas famílias no processo de educação formal. Não se pode generalizar, mas, ao que parece, os pontos de contato entre as famílias e a escola ganharam outro sentido. Neste tempo extenuante para pais e professores, que impôs uma mudança de formato do processo educativo, algumas conquistas no sentido de

valorizar o papel da escola e dos educadores foram observadas. Talvez isso abra a possibilidade de novas relações a partir de um tempo “pós-pandêmico”.

Não podemos deixar de destacar que nas escolas privadas, existentes também no Brasil, a realidade é um pouco diferente e o encaminhamento do trabalho pedagógico ocorreu acompanhando os indicadores referentes à pandemia e oportunizando aos alunos distintas condições e perspectivas. Mesmo diante do cenário distópico que vivemos, nesse caso, os alunos acompanharam as aulas, pois o acesso à tecnologia é maior, e contaram com metodologias e recursos específicos, cujo intuito foi favorecer ainda mais a aprendizagem de forma prazerosa e dinâmica, apesar dos contratempos hodiernos.

O fosso da desigualdade fica cada vez mais evidente em termos de educação em tempos pandêmicos, não que antes desse acometimento isso não existisse, mas, por certo, as diferenças de condições e ações dos envolvidos com o processo educativo ganharam novos contornos, a partir da necessidade de acatar as regras do estado de exceção e continuar participando da escola com suas múltiplas formas de responder a toda essa adversidade. Nesse sentido, a nossa reflexão vai ao encontro da posição explicitada por Tavares (2021, n.p.), que ao discorrer sobre as escolas no cenário de pandemia, vaticina que para que esta “geração não seja prejudicada não basta compensá-la” e sim “dar-lhe acesso a um ensino muito melhor, renovado e muito mais capaz do que antes teriam...”

Para que isso ocorra, acreditamos na potência do trabalho docente que mesmo em tempos tão árduos tem superado muitas barreiras para que muitos alunos, principalmente os mais afetados pelo cenário em causa, pudessem passar por esse processo de forma menos danosa, tentando preservar vidas escolares e manter acesa a chama da importância do conhecimento. Claro está, infelizmente, que talvez alguns se percam nesse processo, mas a batalha não termina, pois, a escola como espaço de encontro e de produção e disseminação de conhecimentos é a garantia do direito

à educação como bem público e comum. A defesa da escola e do trabalho docente é a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa e menos assimétrica.

Referências

BUCHARD, Alan Barbosa. Estado de exceção e emergência sanitária: Giorgio Agamben sobre a pandemia por coronavírus. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 37-53, 2020.

CONGRESSO NACIONAL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 6/2020**.

DILLON, Suzanne. O impacto da Covid19 na Educação europeia. **Jornal de Letras: Educação**. Portugal, ano XL, n. 1309, 2 a 15 de novembro de 2020, p. 2.

DUSSEL, Inés. 2020. **La escuela en la pandemia**. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-16, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: **PNAD COVID19**: novembro/2020: resultado mensal/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/investigacoes-experimentais/estatisticas-experimentais/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=o-que-e>). Acesso em: 13 fev. 2021.

LATOUR, Bruno. **Is this a Dress Rehearsal?** Disponível em: <https://critinq.wordpress.com/2020/03/26/is-this-a-dress-rehearsal/> Acesso em: 11 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SANTOS, V. M. S.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, p. 41-68, 2020.

LÚCIO, Álvaro Laborinho. Um amor nos tempos de cólera: a educação e a escola. *Jornal de Letras: Educação*. Portugal, ano XL, n. 1309, 2 a 15 de novembro de 2020, p. 8.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 - 2020. *Revista História da Educação* (Online), 2021, v. 25: e110616. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616>.

PESQUISA SOBRE o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: **TIC Educação 2019** [livro eletrônico] = Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education 2019 / [editor] Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- 1. ed. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Editores Associados, 2011.

TAVARES, Rui. O ponto cego no nosso debate sobre as escolas. Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/03/03/opiniao/noticia/ponto-cego-debate-escolas-1952819> Acesso em: 3 mar. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

Capítulo 2

Alfabetização em contexto: diferentes tendências e perspectivas

Aline Gasparini Zacharias-Carolino

Andréia Osti

Jussara Cristina Barboza Tortella

Introdução

A alfabetização, nas últimas décadas, vem sendo tema de inúmeras discussões, pesquisas e propostas nos mais diversos segmentos da sociedade, dentre elas, universidades, escolas regulares e esferas governamentais. Isso ocorre em decorrência da complexidade que envolve o ler e escrever, e da constatação, por meio das avaliações em larga escala, de um número significativo de alunos que apresentam dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e pelos mais diversos motivos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados.

O próprio conceito de alfabetização vem sofrendo mudanças ao longo dos anos, essas mudanças são observadas nas políticas públicas educacionais vigentes em cada governo, tendo sua face mais visível nos programas de formação propostos aos professores da rede pública de ensino (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA em 2001, Pró-Letramento em 2005, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em 2012 e mais recentemente, o Tempo de Aprender⁵), tal

⁵ Tempo de Aprender é um programa de formação continuada em práticas de alfabetização, disponibilizado na plataforma on-line do Ministério da Educação (MEC). O curso é destinado tanto a professores alfabetizadores, coordenadores

como nas diferentes concepções sobre a língua escrita que permeiam os discursos oficiais, nas produções científicas, materiais didáticos e redes de ensino.

De acordo com Soares (2004), as mudanças em relação ao que designa um sujeito alfabetizado são perceptíveis pelo Censo Demográfico. Nesse contexto, no ano de 1940 era considerado como um sujeito alfabetizado quem declarasse saber ler e escrever, e soubesse escrever o próprio nome. Em 1950, as pessoas eram consideradas alfabetizadas desde que possuíssem habilidades para ler e escrever bilhetes simples. Essa concepção adotada pelo censo de 1950, conforme mencionado por Soares (2004), ainda perdurou no censo de 2000, embora com pequenas variações (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2003).

É interessante ressaltar, contudo, que no documento final do censo de 2010 não há delimitação clara do que é considerado como um sujeito alfabetizado, há apenas a menção a alfabetização de uma forma geral (IBGE, 2012). Apesar disso, na síntese do ano de 2015, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) o conceito de alfabetização ainda permanece o mesmo do censo de 1950, isto é, saber ler e escrever ao menos um bilhete simples no idioma que conhece (IBGE, 2016).

A autora supracitada, a partir de sua análise no ano de 2004, data de publicação de artigo mencionado, considera que desde então estar alfabetizado começa a se aproximar gradativamente do conceito de letramento. Dessa forma, além de ler e escrever, estar alfabetizado envolve também fazer uso social da leitura e escrita em diferentes situações do cotidiano. Assim, apesar de serem processos distintos e possuírem especificidades, de acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento devem ser

pedagógicos, diretores, como à comunidade externa e possui 30 horas de carga horária. Segundo informações do site, o objetivo do curso é apresentar estratégias de ensino, tal como atividades e avaliações direcionadas aos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (<http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>, recuperado em 21 de julho, 2020).

compreendidos como indissociáveis, tanto da perceptiva teórica quanto da prática pedagógica.

Haja vista, a autora identifica três movimentos que permeiam as discussões sobre o ler e escrever, denominados como invenção do letramento, desinvenção da alfabetização e reinvenção da alfabetização. A invenção do letramento aconteceu em 1980 e envolveu tanto o Brasil, quanto outros países, tais como Estados Unidos, França e Inglaterra. Embora no Brasil a compreensão do conceito de letramento tenha seguido um caminho distinto dentre os demais, ou seja, enquanto em outros países as habilidades do uso social da leitura e escrita estavam atreladas a aprendizagem inicial da língua escrita, especificamente na conjuntura brasileira, começa-se haver um questionamento sobre o conceito de alfabetização e uma consequente junção e confusão entre letramento e alfabetização (Soares, 2004).

Como consequência disso, há o que a autora intitula como desinvenção da alfabetização, que pode ser caracterizada como a perda da especificidade desse processo. Enquanto em momentos anteriores, como será explicitado no tópico seguinte, a alfabetização assumiu um caráter de demasiada especificidade, por intermédio dos métodos considerados como “tradicionais”, a partir da emergência do letramento, ela é deixada em segundo plano. Soares (2004), inclusive, considera que essa desinvenção é uma das causas do fracasso das escolas públicas em alfabetizar seus alunos.

O próximo movimento refere-se à reinvenção da alfabetização, o qual é considerado ao mesmo tempo perigoso e necessário. Perigoso no sentido de que pode haver um retorno a velhos discursos com uma nova roupagem, e necessário, na medida em que a alfabetização possui características próprias, portanto, compreende-las em suas particularidades é imprescindível para ao trabalho docente e conseqüentemente interfere no processo de ensino-aprendizagem (Soares, 2004). Diante dessa prerrogativa, apesar de passados 16 anos da publicação desse artigo, dimensiona-se que ainda estamos vivenciando esse último movimento, e exatamente esse caráter

“perigoso” mencionado por Soares (2004), merece ênfase, posto que no Plano Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019, há uma defesa clara e centrada exclusivamente no método fônico, o qual como veremos a seguir, remonta ao século XIX.

Infere-se, portanto, que o nível de habilidades em relação ao ser/estar alfabetizado foi aumentando gradativamente com o passar dos anos. Essa tendência de aproximação entre alfabetização e letramento é perceptível em diversos âmbitos, estando muito presente no próprio contexto escolar, e por consequência, nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

Scheffer (2008) considera que, as mudanças conceituais pelo qual o termo alfabetização passou, a partir das últimas décadas, além de alterar a prática de professores alfabetizadores, incidiram também na produção de materiais didáticos direcionados ao ensino da língua escrita. A autora afirma ainda que, no século XXI, estar alfabetizado é sinônimo de produzir textos para atender a necessidades de comunicação e interação, buscar e receber informações por meio de diferentes suportes textuais, estar inserido em práticas sociais relacionadas à escrita. Por conseguinte, é notável uma confluência entre o conceito de alfabetização vigente, as políticas públicas, as práticas alfabetizadoras e os materiais didáticos direcionados a essa etapa de ensino.

Assim, parte-se do princípio que a alfabetização envolve habilidades cognitivas, motoras afetivas e sociais, e exige conhecimento sistemático sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), de forma a utilizar a leitura e escrita de forma autônoma em diversas situações da sociedade contemporânea. Ademais, Soares (2018) considera que a aprendizagem da língua escrita envolve três facetas, sendo elas: *faceta linguística*, que consiste na apropriação do sistema alfabético-ortográfico, *faceta interativa*, que consiste nas habilidades de compreensão e produção de textos, e *faceta sociocultural*, que consiste nas diferentes situações e contextos de uso da escrita.

Para Mortatti (2011), o conceito de alfabetização, no Brasil, é utilizado para denominar o processo de ensino e aprendizagem direcionado à leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização. A referida autora salienta que, apenas a partir dos anos de 1930, a alfabetização começou a fazer parte efetiva de políticas públicas, e ações por parte de governos estaduais, uma vez que era considerada uma área estratégica para a promoção do desenvolvimento nacional.

Nesse cenário, aconteceram diversos movimentos visando definições de políticas públicas especificamente voltadas para a alfabetização, algo que teve significativa intensificação apenas a partir dos anos de 1980 (Mortatti, 2013). Um desses movimentos é a denominada “Década da Alfabetização”, que se iniciou no ano de 2003, sendo finalizada em 2012. Essa iniciativa foi declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 19 de novembro de 2001, e tratava-se “[...] de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como slogan ‘Alfabetização como Liberdade’” (Mortatti, 2013, p.16).

Mortatti (2013) ainda indique por intermédio desse conjunto de ideias, despontam no Brasil muitas iniciativas, que ora apontam para conquistas e avanços na área educacional, ora apontam para o agravamento de problemas relacionados principalmente ao “silenciamento” de discussões em torno do conceito de alfabetização adotado em iniciativas governamentais.

Nesse panorama surgem, como brevemente já mencionado, diversos programas voltados para a formação de professores, dentre eles merece destaque o PNAIC pela sua massiva abrangência. Esse programa se inicia em 2012, como uma ação do Ministério da Educação, aliado ao governo federal, assim como aos governos estaduais e municipais, tendo em vista assegurar a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ou seja, estudantes pertencentes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, tal ação se apoia em alguns eixos de

atuação, dentre eles, a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos, livros literários, jogo pedagógicos e tecnologias educacionais (Brasil, 2015).

Cabe também destacar que o Plano Nacional da Educação (2014) é um exemplo de documento que traz em sua constituição metas relacionadas ao processo de alfabetização, bem como proposta que determina diretriz e estratégias para os próximos dez anos, tendo como uma de suas diretrizes gerais, a “erradicação do analfabetismo”, e de forma mais específica e direcionada, dentre as vinte principais metas estabelecidas, propõe que todas as crianças devam estar alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014).

Atualmente, mudanças nas conjunturas sociais e políticas ocasionaram também em alterações no âmbito educacional, as principais delas referem-se à nova versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e ao PNA (2019). A BNCC traz uma nova proposição em relação ao período de alfabetização, na qual espera-se que se alfabetize os alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental, diferentemente das versões anteriores, que previam a finalização da etapa de alfabetização no 3º ano. O PNA, por sua vez, fundamenta-se exclusivamente em pesquisas da área da psicologia cognitiva e da neurociência, defendendo uma alfabetização “baseada em evidências científicas”. Após a publicação desse documento houve manifestações de pesquisadores da área, e a publicação de uma edição especial da Revista Brasileira de Alfabetização, na qual há diversos artigos que destacam fragilidades e contradições, dentre os autores estão Frade (2019), Maciel (2019) e Morais (2019).

A partir desse breve cenário, constata-se a eclosão do tema alfabetização como algo que vem ganhando força nos discursos oficiais, e que por sua vez deve ser discutido e problematizado. Ao compreender o processo de alfabetização como um direito de todo cidadão, pesquisas no âmbito da pós-graduação, políticas públicas e investimentos nessa área tornam-se imprescindíveis, sobretudo, porque a realidade enfrentada pelas escolas públicas

brasileiras, na qual muitos alunos fracassam em seu processo de alfabetização, ainda é preocupante.

Diante dessa assertiva, este trabalho tem como objetivo compreender e problematizar mudanças conceituais relacionadas ao processo inicial de ensino-aprendizagem leitura e escrita, para tanto há uma síntese dos métodos / ou metodologias mais difundidas no contexto brasileiro, assim como ênfase em propostas não mencionadas nesse percurso histórico. O intuito não é defender um método, metodologia ou proposta, mas sim apresentar, a partir de diferentes autores, suas principais contribuições ou influências para o processo de alfabetização.

Outrossim, considera-se também que compreender a trajetória que marca o ensino da leitura e escrita no Brasil pode contribuir para com a prática docente e com o pensar sobre a alfabetização, na medida em que o conhecimento sobre esse processo histórico e também social pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho didático-pedagógico mais consciente, reflexivo e contextualizado, que leve em consideração as necessidades e especificidades dos estudantes em diferentes contextos.

O capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro apresenta uma retrospectiva histórica dos métodos considerados como “tradicionais” de alfabetização. Dentro de uma perspectiva mais atual, o segundo tópico aborda os métodos multissensoriais destinados ao ensino inicial da leitura e escrita. Por fim, as autoras trazem algumas considerações sobre a importância dos responsáveis, conscientemente, assumirem uma postura crítica ao definirem procedimentos e materiais a serem utilizados no processo de alfabetização.

Ensino inicial da leitura e escrita: delineando um percurso

Ao realizar um levantamento sobre os métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita no contexto brasileiro, encontra-se uma multiplicidade de propostas, algumas amplamente aceitas, outras já superadas em prol de metodologias tidas como

modernas e inovadoras. Diante disso, buscou-se realizar um estudo voltado para a história dos métodos de alfabetização mais difundidos, por considerar a importância que envolve essa temática e a sua inegável relação com o presente. Nesse momento é necessário destacar que ao se buscar delinear um percurso das propostas direcionadas ao ensino inicial da leitura e escrita, a menção a atividades, assim como determinadas caracterizações dos métodos/metodologias, serão desenvolvidas no tempo verbal do passado, isso não quer dizer que tais métodos/metodologias e atividades mencionadas ainda não estejam presentes no cotidiano escolar, dado que essa é uma questão que traz consigo uma singularidade e subjetividade inerente a cada rede de ensino, cada escola, cada sala de aula e cada professor. O intuito, assim, é buscar manter uma coerência com o viés de estudo que se refere a práticas didático-pedagógicas que remontam à década de 1890 e estendem-se até os dias atuais.

Diante da complexidade inerente ao processo de alfabetização, e de suas múltiplas facetas, no decorrer dos anos houve a emergência de diferentes métodos, metodologias e/ou propostas didáticas direcionadas ao ensino inicial da leitura e escrita, visando com isso proporcionar aos alunos um ensino eficaz. De acordo com Soares (2018), a história da alfabetização é marcada pelo fracasso da escola em ensinar aos alunos princípios básicos da língua escrita, por conseguinte, esse mesmo fracasso impulsionou mudanças de paradigmas relacionadas à alfabetização, tal como concepções de métodos para se alfabetizar. Nesse sentido, Mortatti (2006) afirma que em nosso país a história da alfabetização é mais visível por meio da história dos métodos de alfabetização, dado que, desde o final do século XIX há inúmeras disputas e impasses entre as denominadas “novas” e “antigas” metodologias e/ou propostas de ensino, que surgem para auxiliar os estudantes, especialmente de escola pública, nos aspectos relacionados ao ler e escrever.

Assim sendo, antes de focarmos nos aspectos históricos, bem como nos métodos e metodologias de ensino mais difundidas,

cabe esclarecer o que pode ser definido como um método de alfabetização, segundo teóricos dessa área de estudo. Soares (2018, p.16, grifos da autora) compreende o método de alfabetização como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*”. Por consequência, alfabetizar com um método, segundo a autora, consiste em orientar a criança em seu processo de aprendizagem, por intermédio de procedimentos que estimulem operações linguísticas e cognitivas, visando com isso uma aprendizagem efetiva da escrita alfabética.

Nesse mesmo sentido, Frade (2005) considera que metodologias referem-se a um conjunto de decisões relacionadas ao como fazer. São, portanto, um conjunto de princípios de caráter teórico e procedimental, que organiza o trabalho pedagógico relacionado ao processo inicial de apropriação da escrita. Por outro lado, o método seria um caminho a ser percorrido buscando se alcançar a um objetivo estabelecido, ressaltando, contudo, que o método não deve ser confundido com controle de aprendizagem e escolhas rígidas.

Mediante o exposto, Mortatti (2000a, 2006) considera que a questão dos métodos direcionada ao ensino inicial da leitura e escrita pode ser dividida em quatro grandes períodos, que por sua vez representam momentos históricos cruciais de disputa pela hegemonia de determinado método em demarcado contexto histórico, político e social. É necessário levar em consideração também que essas disputas não são apenas metodológicas, mas também ideológicas e políticas.

O primeiro momento é definido como a “*metodização do ensino da leitura*”, que remonta ao século XIX, estendendo-se até início da década de 1890. Nesse contexto, segundo Mortatti (2006), o ensino da leitura era iniciado com as “*cartas de ABC*”, e somente depois havia a inserção de leitura e cópia de documentos manuscritos. Para o ensino da leitura eram utilizados os “*métodos de marcha sintética*”, também compreendidos como métodos sintéticos, como a soletração,

silabação e método fônico. Quanto à escrita, essa habilidade se restringia exclusivamente a caligrafia e ortografia.

De forma geral, o método sintético é caracterizado, de acordo com Frade (2005), como aquele que parte de unidades linguísticas menores (letras, fonemas, sílabas), para as unidades linguísticas maiores (palavras, frases, textos). Há também a concepção de que a compreensão da escrita alfabética se faz por intermédio da junção de unidades menores, que por sua vez são analisadas tendo como intuito estabelecer relações entre a fala e a escrita. Vieira (2017) enfatiza que o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita era centrado na decodificação e codificação, com ênfase nas relações estabelecidas entre fonemas e grafemas; nesse cenário, a escrita possuía um aspecto estritamente formal. Por conseguinte,

... o aprendizado da leitura e da escrita ocorreria pelo ensino do alfabeto, pela nomeação das letras, independentemente do seu valor fonético e de sua grafia; por meio da soletração e da repetição em coro de cada uma pelos alunos. Na sequência, os alunos deveriam aprender as sílabas, obedecendo à ordem alfabética; as palavras monossilábicas e, por último, as mais longas, consideradas difíceis. Os exercícios eram realizados com os alunos cantando e decorando as combinações: *be-a-ba, be-e-be* [grifo da autora], etc e soletrando para decifrar a palavra *bola*: *be-o-bo, ele-a-la=bola*. Portanto, seu maior objetivo era ensinar a combinação de letras e sons, enquanto a leitura propriamente dita ficaria para uma segunda etapa (Vieira, 2017, p. 45).

Para Frade (2005, 2007), os métodos sintéticos privilegiavam a percepção auditiva e sua consequente relação com os sinais gráficos. Em vista disso, eram muito comuns atividades voltadas para ditado e leitura em voz alta. A aprendizagem por esses métodos levava a processos de decodificação e/ou decifração, sendo que havia certa rigidez no controle da aprendizagem. Evidencia-se ainda que o método sintético era utilizado segundo diferentes processos de abordagem, ora utilizava-se a soletração ou método alfabético, ora a

silabação ou método silábico, e ora o método fônico. O método de soletração é considerado como o mais antigo dos métodos, sendo empregado desde a Grécia, e utilizado amplamente até o século XIX (Frade, 2005, 2007; Vieira, 2017).

No método de soletração o foco está na apresentação das partes mínimas da escrita, ou seja, as letras do alfabeto, que ao se unirem formam novas sílabas, que por sua vez darão origem às palavras. Assim, tal qual afirma Frade (2005), os alunos primeiramente deveriam decorar o alfabeto, para que somente em momentos posteriores, compreendessem que a junção de diferentes letras formava sílabas, e que estas formavam palavras.

No método silábico ou silabação, a unidade mínima é a sílaba e havia uma ênfase na emissão dos sons, tendo como ponto de partida as letras do alfabeto (Mortatti, 2000a, 2006; Seabra & Dias, 2011). Assim sendo, Vieira (2017) e Frade (2005), atestam que o trabalho com esse método era iniciado pelas vogais e seus encontros vocálicos, havendo um claro princípio de facilidade. Partia-se das sílabas com menor complexidade, para as mais difíceis. Eram apresentadas também “palavras-chave”, utilizadas exclusivamente para indicar as sílabas que seriam estudadas de forma mais sistemática, sendo que a partir dessas sílabas trabalhadas, eram criadas novas palavras, e posteriormente frases e textos.

Já no método fônico, a unidade mínima é o fonema e, portanto, partia-se dos sons correspondente a cada letra, o qual segundo Seabra e Dias (2011) tinha como objetivo enfatizar as correspondências grafo fonêmicas, desenvolvendo habilidades relacionadas às correspondências entre as letras e seus respectivos sons, estimulando com isso a capacidade de manipular e refletir sobre os sons presentes na fala. Nesse método, conforme compreendido por Vieira (2017) há o estudo voltado para a produção oral dos sons representados pelas letras, de forma a fundi-los para formar novas palavras.

Desse modo, o ponto de partida são as palavras curtas, geralmente compostas por dois sons representados por duas letras, para gradativamente estudar três letras, e assim por diante.

O destaque nessa forma de ensinar está na decodificação dos sons da língua no momento da leitura, e na codificação, no momento da escrita.

Algumas etapas do trabalho com o método fônico são apontadas por Vieira (2017). Primeiramente há o trabalho voltado para a discriminação auditiva dos fonemas; na segunda etapa, o aluno aprende a emitir de forma correta os fonemas estudados; posteriormente, há a identificação de letras correspondente aos fonemas; e por fim, a quarta fase, trata do reconhecimento do processo de formação de novas palavras. Após essas etapas acontecerá a aprendizagem e, em seguida, irá ser proposto o ensino de palavras que contém dificuldades fonéticas e textos simples. A autora supracitada ainda salienta que o método fônico favorece, essencialmente, a “mecânica da leitura”.

Surge também nesse primeiro momento a disputa entre os defensores do “método do João de Deus” ou “método da palavração” - que integra o grupo de métodos analíticos, e consistia no ensino da leitura pela palavra inteira -, e os defensores dos métodos sintéticos. Soares (2018) afirma que o movimento de alternância entre diferentes metodologias teve início no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX, antes desse momento os métodos não eram relevantes. Segundo Mortatti (2006), por intermédio dessa disputa se funda uma nova tradição, na qual o ensino da leitura deve envolver necessariamente um método como fundamento. Logo, o foco recai sobre como ensinar, e o ensino da leitura e escrita é tratado exclusivamente como uma questão didática, estando sempre subordinada às questões linguísticas.

De 1890 até meados dos anos de 1920 há a delimitação do segundo momento intitulado como “*institucionalização do método analítico*”. A especificidade desse método, frente aos anteriores, é que os princípios didáticos baseavam-se em uma concepção de criança, cujo caráter era “biopsicofisiológico” (Mortatti, 2000a, 2006). A vista disso, o método analítico partia das unidades linguísticas maiores (palavras, frases, textos) para as unidades

linguísticas menores (fonemas, letras, sílabas). Partia-se da compreensão da palavra escrita, para que somente então fosse possível chegar ao valor sonoro dos grafemas, focando com isso a percepção visual, ao invés da auditiva, como no caso dos métodos sintéticos (Seabra & Dias, 2011; Soares, 2018).

De acordo com Mortatti (2000a, 2006) a partir de 1890, houve a implementação de reformas da instrução pública no Estado de São Paulo, com isso, o método analítico ganhou destaque, dado que do ponto de vista didático havia uma evidente necessidade de reformas referentes aos métodos de ensino.

O método analítico passa a ser fortemente divulgado e, defendido por professores e pessoas vinculadas à área educacional, tornando-se obrigatório nas escolas públicas paulistas, sendo que essa obrigatoriedade perdurou até entrarem em vigor as propostas da “Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, 1920)”.

Assim, o referido método trouxe consigo algumas particularidades para o ensino da época, visando principalmente propor uma forma mais “significativa” da codificação da escrita. Logo, o trabalho do professor ao utilizar esse método deveria voltar-se para aspectos relacionados à análise e compreensão, por meio do qual a unidade de análise era a palavra, frase ou texto, partindo da compreensão global, para posteriormente se ater a unidades menores como sílabas e fonemas (Vieira, 2017).

Frade (2005, 2007) afirma que o método analítico defende o trabalho com sentido na alfabetização, por advir do pressuposto de que as propostas que se baseavam na marcha sintética derivavam de unidades de difícil compreensão para as crianças no processo inicial de apropriação da escrita.

Os principais exercícios desenvolvidos com esse método eram voltados para o reconhecimento de palavras, sem que houvesse a necessidade de uma leitura labial. Havia também forte incentivo à leitura silenciosa e à cópia. Assim como o método sintético, o método analítico era também utilizado segundo diferentes processos de abordagem, sendo eles: palavração, sentencição e método global de contos e de historietas.

No concernente ao método da palavrção, tal como afirmado por Frade (2005) e Vieira (2017), a unidade inicial é a palavra, e a ênfase era no processo de utilização de uma palavra-chave, que subsequentemente era decomposta em sílabas e memorizada por meio de uma visualização repetitiva, por meio da qual a criança aprende a reconhecer as palavras estudadas pela sua configuração gráfica. Diante disso, é perceptível que o método da palavrção e o método silábico possuem semelhanças que os aproximam, contudo, a diferença primordial se refere ao fato de que no método da palavrção, as palavras não são decompostas de maneira obrigatória já no início do processo, uma vez que a proposta é que os alunos aprendam as palavras globalmente e por reconhecimento.

Além disso, não há o princípio de facilidade, as palavras são apresentadas independentes de sua regularidade ortográfica. Ao mesmo tempo em que o foco é na “leitura inteligente”, em que aquilo que é proposto ao aluno tem um real sentido para seu processo de aprendizagem, é possível também incentivar estratégias mais dirigidas às letras, sílabas e sons (Frade, 2005).

No método de sentencição, de acordo com Frade (2007), a unidade mínima é a sentença, através da qual se utiliza um grupo de palavras com sentido, que após ser reconhecida e compreendida em sua totalidade, é decomposta em palavras e finalmente em sílabas. No que se refere às atividades, enfatiza-se a expressão oral dos alunos, por conseguinte, os enunciados eram transcritos em oraões simples, e expostos em faixas de diferentes dimensões, que ficavam exibidas nas paredes das salas de aula para que as crianças tivessem a oportunidade de criar ilustrações, preservando a ordem correta dos fatos.

O método global de contos ou historietas, assim como constatado por Frade (2005), consistia no trabalho com pequenas histórias. Nesse método havia o desmembramento de um texto em frases e sentenças, para que depois houvesse o reconhecimento das palavras, a divisão das palavras em sílabas, e a formação de novas palavras com as sílabas já estudadas. Vale

ressaltar que havia também a questão da memorização global, visto que aos alunos uma mesma palavra era repetida várias vezes visando facilitar esse processo. Ao enfatizar o aspecto global, pressupõe-se que os estudantes não decodificavam as palavras, e sim liam com rapidez as palavras conhecidas, nesse sentido, a autora supracitada levanta alguns questionamentos, relacionados ao fato de que os alunos encontrariam dificuldades na leitura de palavras novas e desconhecidas, posto que não aprenderam a decodificar.

Ainda nesse segundo momento, que remonta ao período de 1890 até meados de 1920, surge uma disputa entre os defensores dos novos métodos analíticos para o ensino da leitura, e os defensores dos métodos sintéticos, tidos então como “tradicionais”. Nesta fase evidencia-se que os métodos se referiam exclusivamente ao ensino inicial da leitura, dado que o ensino da escrita era uma questão mais sistemática e restrita, abarcando apenas a caligrafia e ortografia (Mortatti, 2000a, 2006). Essa ênfase no ensino da leitura também pode ser evidenciada nas pesquisas da época, fato também constatado por Frade (2011).

Soares (2018), ao refletir sobre a discussão entre métodos sintéticos versus métodos analíticos, defende que apesar de serem apresentados como opostos trazem consigo objetivos semelhantes, nos quais a ênfase é na aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico de escrita. Desse modo, o domínio do sistema de escrita alfabética é um pré-requisito e uma condição para que os alunos verdadeiramente se alfabetizem, desenvolvendo habilidades relacionadas à leitura e produção de textos. As disputas ocorridas nesse segundo momento fundam outra tradição, na qual, segundo Mortatti (2006), o ensino inicial da leitura e escrita é tratado especificamente como uma questão didática, subordinada às questões psicológicas referentes ao processo de desenvolvimento das crianças.

O terceiro momento foi definido por Mortatti (2000a, 2006) como “*alfabetização sob medida*”, e estende-se até aproximadamente o final da década de 1970. Com as mudanças decorrentes das

reformas educacionais, a partir de meados de 1920 começa a haver uma resistência por parte dos professores quanto à utilização do método analítico, tal resistência está atrelada ao fato de que a própria discussão em torno do método vai ficando em um segundo plano, cedendo lugar para questões relacionadas à maturidade da criança, assim como pressupostos de eficiência. Diante disso, há uma crescente tendência a conciliar determinadas características dos métodos analíticos e sintéticos, os quais passam a serem denominados métodos mistos ou ecléticos. Apesar dessa tentativa de junção dos dois métodos, a disputa entre defensores dos métodos analíticos e sintéticos não se encerra de imediato.

Para Mortatti (2006), a disseminação das ideias de Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) trouxe para a discussão as bases psicológicas da alfabetização. Nesse contexto, a importância dos métodos passou a ser deixada em segundo plano e considerada tradicional. A autora ainda afirma que se constituía com isso uma polivalência conceitual em alfabetização, segundo a qual a aprendizagem inicial da leitura e escrita passou a ser considerada uma “questão de medida”, e o método de ensino foi subordinado ao nível de maturidade das crianças. Nessa conjuntura, a nova tradição emergente referia-se ao método, ou ao como ensinar, como submetido à maturidade da criança e, por conseguinte, as questões de ordem didática ficaram subordinadas às de ordem psicológica.

O quarto e último momento foi definido como “*alfabetização: construtivismo e desmetodização*” (Mortatti, 2000b, 2006). Nesse quarto momento, o construtivismo surge como uma nova alternativa para a solução do fracasso da escola pública na alfabetização de seus alunos. De acordo com Soares (2004), tanto no Brasil como em países como os Estados Unidos, por volta dos anos de 1980 e 1990 houve o domínio do paradigma construtivista. Contudo, ao contrário dos Estados Unidos, em que tais pressupostos foram transpostos para o conhecimento escolar como um todo, no Brasil, o construtivismo chegou exclusivamente por meio da alfabetização.

Esse novo pensamento é embasado, sobretudo, nos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999) que levaram a cabo pesquisas com crianças e estabeleceram hipóteses de construção da escrita. Essas autoras consideram que a aprendizagem da leitura e escrita acontece por meio da interação entre a criança e o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, compreendem que a criança cria hipóteses e teorias sobre a língua escrita e, portanto, passa a ser sujeito ativo de seu próprio processo de aprendizagem.

O construtivismo não é apresentado como um método de alfabetização, segundo Mortatti (2006) e Seabra e Dias (2011), mas sim como uma revolução conceitual, na qual há um descolamento do eixo do método - do como se ensina - para o processo de aprendizagem das crianças - como se aprende. Cabe destacar que o construtivismo foi amplamente disseminado no Brasil e teve forte influência na constituição de alguns documentos oficiais, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997), bem como dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2015).

Como consequência dessas diversas alternâncias teóricas, didáticas e metodológicas, pode-se estabelecer uma articulação com o constatado por Soares (2018), quando a autora considera que houve duas principais mudanças de paradigma em alfabetização, e que a nosso ver sintetiza de forma clara as principais características desse percurso. A primeira e mais antiga refere-se à ruptura entre soletração e métodos sintéticos e analíticos, que ocorreu no final do século XIX. Enquanto a segunda ocorre apenas em meados de 1980, com as teorias de cunho cognitivista, embasadas especialmente na epistemologia genética de Jean Piaget, que no Brasil se difundiu na área da alfabetização como construtivismo. Soares (2004) não nega a contribuição que essa mudança paradigmática trouxe para a alfabetização, contudo, considera que houve muitos equívocos e contradições, que podem estar diretamente relacionados à marginalização ou ao conceito defendido pela autora de desinvenção da alfabetização no contexto brasileiro. Dentre os

considerados equívocos, na interpretação a respeito do conceitual teórico, está o privilégio da faceta psicológica em detrimento da linguística; a falsa conclusão de que a utilização de métodos para a alfabetização seria incompatível com o paradigma construtivista, ou seja, a percepção de que não deveria existir métodos, o que para a referida autora resulta em uma teoria sem método, e o falso pressuposto de que apenas através do contato com o material escrito a criança se alfabetizaria sozinha.

Nessa conjuntura, Mortatti (2016) traz uma crítica em relação à hegemonia do construtivismo em políticas públicas e documentos oficiais voltados para a área educacional, alegando que a consolidação do construtivismo no âmbito brasileiro, contribuiu para o agravamento de problemas relacionados à alfabetização, ao analfabetismo funcional, e até mesmo a formação de professores nos cursos de pedagogia. Por outro lado, Moraes (2012, 2015) considera que as teorias construtivistas são as mais satisfatórias para explicar processos de aprendizagem da língua escrita, e por consequência, defende a metodologia de orientação construtivista, ao compreender que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, assim defendido por Ferreiro e Teberosky (1999).

De acordo com essa perspectiva, para compreender o sistema notacional é preciso compreender como ele funciona; e, por conseguinte, suas convenções. Já o aprendizado do código pode ser feito apenas por memorização. O autor também evidencia a importância da consciência fonológica para o processo de alfabetização e considera que compreender o sistema notacional é uma tarefa cognitiva complexa. Portanto, no cotidiano escolar deveria haver tanto reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, como práticas de leitura e produção de textos, tratando com isso o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si.

Aliado ao surgimento e aceitação do construtivismo, Mortatti (2010) afirma que outros modelos teóricos ganham destaque no âmbito nacional, como é o caso do interacionismo linguístico e o letramento. O interacionismo linguístico tem como um de seus

principais preponentes Geraldi (1999) e Smolka (2012), já as discussões sobre letramento foram desenvolvidas inicialmente por Soares (1998), Tfouni (1995) e Kleiman (1995). Destaca-se que o letramento também incidiu sobre a formulação de políticas públicas, embora em uma menor proporção do que o construtivismo e em algumas situações se fundiu ao próprio conceito de alfabetização.

Assim, é possível constatar que houve uma evidente hegemonia do construtivismo nos discursos acadêmicos, escolares e nas orientações curriculares, estendendo-se até os anos iniciais do século XXI, quando, para Soares (2004, 2016), a questão dos métodos ressurgiu, e com isso mais uma vez emergem controvérsias a respeito dos melhores percursos para se conduzir uma alfabetização bem-sucedida.

Diante dessa realidade, há uma polarização, em virtude de que ao mesmo tempo em que os métodos são apontados como responsáveis pelo fracasso escolar, eles também tornam-se uma dificuldade a se resolver e um objeto de polêmica. Essa discussão foi marginalizada nas últimas décadas do século XX, e surge com grande força no momento atual, mas num movimento diferente de anos anteriores, pois o foco da discussão não está centrado apenas nas divergências entre métodos, buscando defender o mais eficaz e a partir disso estabelecer padronizações, mas sim, nas dúvidas em relação à necessidade de um método para se alfabetizar (Soares, 2018).

De acordo a autora supracitada os métodos de alfabetização sempre se constituíram como uma “questão” na história do ensino inicial da leitura e escrita, no Brasil, e também em outros países como Estados Unidos e França, trazendo consigo polêmicas, controvérsias, divergências e tensões em diferentes momentos históricos e apresentando diversas caracterizações.

Assim, como visto, em cada época há ênfase em determinados métodos ou pressupostos teóricos, sendo que tais posicionamentos reverberam no trabalho desenvolvido nas salas de alfabetização, em maior ou menor grau. Há de se considerar

também que essa ênfase traz influências intrínsecas do contexto histórico, político, social e econômico no qual se insere. Apesar dessas inúmeras discussões relacionadas ao ensino, a questão do fracasso em alfabetização parece não ter sido solucionada em sua totalidade em nenhum desses momentos, e portanto se constitui sempre em um fator propulsor de questionamentos. Afinal, por que um número significativo de alunos não aprende a ler e escrever com autonomia, mesmo após anos de escolarização?

Soares (2016), assim como outros autores (Osti, & Martinelli, 2016; Rosa, Gomes, & Pedroso, 2012; Zacharias, & Osti, 2016) atestam que o fracasso em alfabetização ainda é existente, o que se constata pela diversidade de estudos recentes que apontam para os mesmos índices - a grande quantidade de alunos que ainda permanecem nas salas de aula sem ler e escrever com autonomia. Contudo, para Soares (2018), essa dificuldade possui características diferentes das dificuldades verificadas nos anos 1980, pois o fracasso no século XXI não está apenas nas séries iniciais da escolarização, mas estende-se por todo o Ensino Fundamental, chegando, em alguns casos, até o Ensino Médio.

Nessa circunstância, surgem algumas problematizações que perpassam a elaboração deste texto e vão até mesmo além: como propostas metodológicas tomam corpo no contexto educacional? É possível pensar que apenas determinado método existe em sala de aula? Será que apenas uma única proposta metodológica garante um ensino de qualidade, sendo que o ensino em sua essência é heterogêneo? Seria o fracasso na alfabetização uma questão de método, ou um conjunto de fatores que estão interligados, como sistema de ensino, condições estruturais, relação escola-família, valorização profissional, lógica curricular, formação acadêmica dos professores, dentre outros?

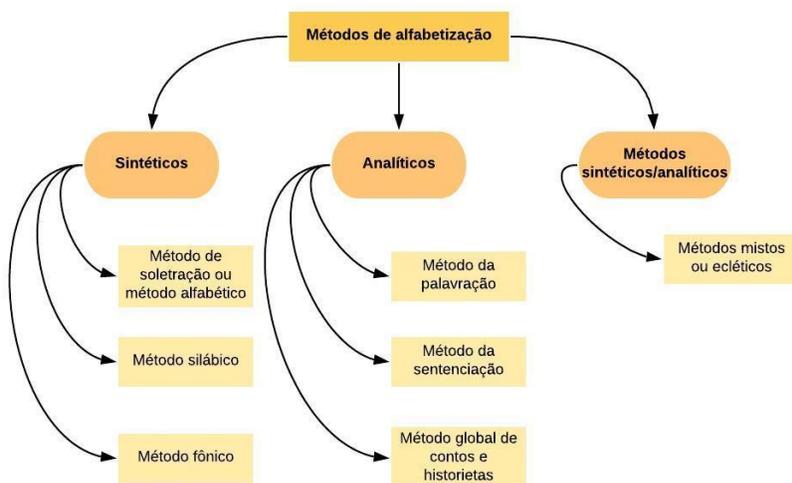
Isto posto, observa-se que ao longo do período retratado até então, muitas discussões teóricas marcaram o campo da alfabetização, no qual há uma eterna disputa pela primazia de determinado método e/ou metodologia de alfabetização tido como moderno para a época, em detrimento do tradicional,

exatamente como afirmado por Mortatti (2000a) em seus estudos. Por conseguinte, no decorrer da história, de acordo com Seabra e Dias (2011), o uso e a transição entre os diferentes métodos de alfabetização foram marcados por períodos de resistência e constante insatisfação, o que fomentou conflitos e disputas, entre defensores de antigas e novas concepções de ensino. Assim, infere-se que a discussão sobre métodos e/ou metodologias de alfabetização são indagações antigas, que de tempos em tempos atingem novos contornos e suscitam (novas) problematizações.

Controvérsias e acaloradas discussões sobre os métodos destinados ao ensino inicial da leitura e escrita atravessaram o século XX, e ainda perduram em nossos dias. Apesar disso, Vidal (2014) afirma que a própria história da alfabetização deixa transparecer o fato de que os métodos coexistem e estão direta ou indiretamente interligados. Mediante o exposto, de forma a sintetizar a discussão estabelecida até o momento é possível constatar que os métodos e/ou metodologias mais difundidas na história da educação brasileira em relação ao ensino inicial da leitura e escrita podem ser classificados em dois grandes grupos, e apresentam diversas ramificações, tal como pode ser observado na Figura 1.

A partir da Figura 1, é possível dimensionar que na história da alfabetização há determinadas propostas que se destacam em detrimento de outras, o que ocasionou antagonismo entre os dois grandes grupos denominados como métodos sintéticos (soletração, silábico e fônico) e analíticos (palavração, sentencição e global de conto e historietas).

Figura 1 – Métodos de alfabetização e suas ramificações



Fonte: Dados de Pesquisa – Elaborado pelas autoras.

Assim é explícito que algumas propostas metodológicas - dentre elas as multissensoriais - não foram mencionadas até o momento, isso decorre do fato de que entre as principais autoras que subsidiam a construção e fundamentação deste tópico de discussão, pouco se discute sobre os métodos e/ou metodologias multissensoriais destinados ao ensino inicial da leitura e escrita. Parte-se do pressuposto de que isso aconteça em decorrência da pouca utilização de tais métodos no decorrer dos momentos históricos retratados, e até mesmo pela pouca produção de materiais didáticos, nos quais muitos estudos históricos se baseiam, como as cartilhas utilizadas para alfabetização. Dadas essas circunstâncias, na sequência, haverá a análise de uma proposta multissensorial de alfabetização, intentando ampliar a discussão, e trazer aspectos não abordados nessa contextualização histórica.

Deste modo, pretende-se, a seguir, definir o que caracteriza um método multissensorial, e quais os principais pressupostos que fundamentam a elaboração e consolidação da metodologia fonoarticulatória. A justificativa para essa escolha reside no fato

desse assunto ser pouco abordado na literatura da área educacional.

Metodologias multissensoriais: pressupostos teóricos e possibilidades pedagógicas

Nos estudos de natureza histórica sobre os métodos de ensino não foram identificadas referências sobre as metodologias multissensoriais, por esse motivo elas não foram incluídas no tópico anterior. Apesar disso, há algumas pesquisas (Heinemann, & Salgado-Azoni, 2012; Jardini, & Souza, 2006; Jardini, & Ruiz, 2011; Jardini, Blanco, Paula, & Ruiz, 2016; Vidor-Souza, Mota, & Santos, 2011a, 2011b) que se dedicam a esse tema nos últimos anos, com ênfase no viés fonoarticulatório. Essas pesquisas, por sua vez, podem ser articuladas a duas principais abordagens: diagnósticas e interventivas. As diagnósticas realizaram levantamento de determinados dados em grupos específicos, por exemplo, alunos das séries iniciais do ensino fundamental ou alunos com dificuldades de aprendizagem. Já as interventivas, estão relacionadas a atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes participantes. (Zacharias-Carolino, 2019).

Dessa forma, ratifica-se que levantamento bibliográfico indicou que são poucos as pesquisas sobre as metodologias e/ou métodos multissensoriais, e estes estão concentrados entre o período de 2006 e 2018, o que nos direcionada para a questão de que o tema tornou-se objeto de estudo com maior ênfase nos últimos doze anos (Zacharias-Carolino, 2019).

De acordo com a definição de Seabra e Dias (2011) o método multissensorial possui algumas particularidades, uma vez que foca nas modalidades sensoriais, como a tátil, cinestésica e a fonoarticulatória, e estabelece conexões entre aspectos visuais, auditivos e motores. Portanto, há uma ênfase na estimulação de diversos sentidos do corpo humano, para que, por meio disso, seja possível uma alfabetização mais eficiente e consciente.

O método multissensorial, segundo Serra (2012), proporciona oportunidades por meio das quais o aluno estabelece relações entre informações coletadas pelos ouvidos, olhos e mãos, de modo a consolidar aprendizagens por intermédio de tais estímulos. À vista disso, no contexto brasileiro, se destaca o método fonoarticulatório⁶ ou fonovisuoarticulatório que se baseia em pressupostos multissensoriais, posto que, possui como ponto chave, os movimentos/articulações da boca. Essa metodologia alia aspectos da fonoaudiologia à área educacional (Jardini, 2017).

No Brasil, a proposta fonoarticulatória, conhecida de maneira informal como “Método das Boquinhas”, foi desenvolvida inicialmente para o trabalho de reabilitação e alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, que apresentavam defasagens em seu processo de aquisição e consolidação da leitura e escrita (Jardini, 2008a, 2008b; Jardini, 2017; Jardini, & Vergara, 1997). Assim sendo, de acordo com Jardini (2017, p.32-33), a metodologia fonoarticulatória é considerada multissensorial na medida em que:

[...] alia entradas neurológicas fonológicas (som/fonema) às visuais (letras/grafemas), viabilizadas e facilitadas pelas vias articulatórias, sinestésicas (articulemas/bocas), conferindo a tríade necessária para fazer com que o processo de decodificação/codificação (leitura/escrita) seja modificado de abstrato para concreto, possibilitando a sua aquisição de maneira mais simples, rápida e eficaz (JARDINI, 2017, p.32-33).

A partir dessas conjecturas iniciais, a metodologia fonoarticulatória pauta-se em estudos da Fonologia Articulatória, área do conhecimento estudada por Albano (2001) que preconiza o fato de que a unidade fonético-fonológica é um gesto articulatório. Também fizeram parte do acervo que contribuiu com a fundamentação do método, estudos direcionados à educação de surdos, estudos com concepções multissensoriais,

⁶ Nesse texto será adotado exclusivamente a nomenclatura fonoarticulatório.

como os desenvolvidos por Maria Montessori, abordagens fônicas e pesquisas advindas da neuroeducação.

Por conseguinte, o foco do trabalho proposto pela metodologia é embasar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética em uma boca, que por sua vez é concreta e produz som. Jardini (2017) destaca que a boca é o ponto de partida na aquisição do conhecimento, dado que inicialmente exerce funções meramente biológicas, como respirar, para em seguida se alimentar e produzir sons, que posteriormente transformam-se em fala.

Dessa forma, as habilidades relacionadas à fala e escuta, no concernente aos sons da língua materna, já estariam coordenadas pela criança desde muito cedo. Ao se trabalhar com a letra e o som, aliados à articulação da boca (articulema), há uma estimulação multissensorial de diferentes áreas cerebrais.

Tal questão, para Jardini (2017), justifica o fato de que a metodologia fonoarticulatória pode ser referida como uma neuroalfabetização multissensorial. Nesse sentido, na medida em que a criança passa por experiências, em que simultaneamente vários *inputs* neurosensoriais são ativados, há um favorecimento de sua aprendizagem, visto que uma maior quantidade de áreas cerebrais é ativada concomitantemente (Jardini, 2017).

Dessa maneira, parte-se da inferência de que a boca é o grande diferencial da proposta, uma vez que a mesma passa a ser um canal de vínculo entre o som e letra, saindo, portanto, de aspectos meramente abstratos. Assim sendo, para cada fonema há uma articulema que o representa, que torna a aprendizagem mais tangível e visual. Logo, o som é concretizado por meio de uma boca que o articula, permitindo que o aluno utilize essa boca para aprender sons de palavras faladas e escritas, e por meio desse ato possa recordar de tal aprendizado ao se deparar com uma situação em que a leitura e escrita são necessárias (Jardini, 2017).

Vale ressaltar que, em diversos momentos, Jardini (2017) e Jardini e Souza (2006) apontam que a proposta não é falar o nome das letras ou as sílabas, mas sim o seu som (fonema). Nesse caso, por meio dos articulemas, os sons (fonemas) são apresentados de

forma individual, visando uma compreensão deles, entretanto, nas atividades propostas, esses articulemas estão inseridos em palavras reais e contextualizadas, posto que o intuito não é o treino mecânico, isolado e, conseqüentemente, sem sentido. O foco está na descrição facial, com ênfase aos movimentos da língua e posições dos lábios.

De acordo com a autora supracitada, durante a utilização dessa proposta considera-se que os padrões articulatorios dos fonemas devem ser trabalhados sinestesticamente, ou seja, pelo sentir, utilizando também um espelho, para enfatizar o aspecto visual, além da percepção auditiva. É recomendado o uso de um espelho como apoio, posto que esse objeto confere autoria e credibilidade ao processo de aprendizagem do aluno. Para além disso, Jardini (2017) afirma que o trabalho com as vogais é simples, na medida em que o nome da letra condiz com o seu som. Assim sendo, a alfabetização proposta por essa metodologia tem como ponto inicial a apresentação das cinco vogais, oferecidas sempre aliando fonema (som), grafema (letra) e articulema (boca). Tal ação justifica-se por meio da grande incidência de vogais na Língua Portuguesa.

As consoantes demandam um pouco mais de trabalho, sobretudo as denominadas “oclusivas” e “plosivas”. Nesses dois exemplos a diferenciação ocorre por meio do fluxo aéreo, que é bloqueado e modificado pela articulação, havendo com isso um apoio na vogal, que por sua vez dá sustentação ao articulema, proporcionando uma coarticulação. São exemplos desses casos as letras, K, C, Q, G, T, D, P, B (Jardini, 2017).

Nesse primeiro momento há apenas o trabalho voltado para as sílabas canônicas, isto é, aquelas que envolvem apenas consoante e vogal (CV), e que por sua vez não trazem dificuldades ortográficas. Nota-se também que as letras K, W e Y não são ilustradas por meio dos articulemas, essa característica se justifica porque essas letras não são usadas em palavras dentro da Língua Portuguesa, com exceção dos nomes próprios, e, portanto,

são trabalhadas apenas após a finalização do trabalho com as demais letras do alfabeto.

Há a necessidade de se enfatizar também que proposta de trabalho pedagógico é diferenciada, na medida em que as sílabas são trabalhadas de acordo com o ponto de articulação semelhante, isto é, tendo ao se trabalhar com o fonema /k/, por exemplo, inevitavelmente, trabalha-se com as sílabas CA, CO, CU, QUE, QUI, QUA, dado que essas sílabas possuem o mesmo ponto de articulação, que seria a boca entreaberta, seguida de um som “brusco” da garganta, sendo que esse som não possui vibração. Já as sílabas CI e CE seriam trabalhadas apenas com o fonema /s/, e em conjunto com a família silábica do S, Ç e SS, visto que possuem o ponto de articulação em comum, que é caracterizado pelos dentes a mostra, lábios esticados, seguido de um sopro, por meio do qual a língua toca os dentes inferiores, e novamente, é um som surdo, pois não possui vibração (Jardini, 2017).

Além disso, há também a proposição da diferenciação entre sons surdos e sonoros, uma vez que alguns fonemas possuem o mesmo articulema. Os sons surdos seriam aqueles que não produzem vibração das pregas vocais, enquanto os sons sonoros produzem vibração, são exemplos de fonemas com vibração: A, E, I, O, U, L, V, M, B, N, D, R, G, J, Z, e sem vibração: P, T, F, C, S, Ç, X (Jardini, 2008a, 2008b; Jardini, 2017; Jardini, Campos, Vilella, e Blanco, 2017). Visando adequar tais conceitos ao universo infantil, a autora parte da inferência de que ao tocar o pescoço com a mão, a criança pode sentir ou não a vibração, salientando com isso o aspecto sinestésico.

Evidentemente, tal proposta causa certo estranhamento, uma vez que destoa um pouco da forma como frequentemente se vem trabalhando nas escolas. Não obstante, Jardini (2017) e Jardini, Campos, Vilella, e Blanco (2017) defendem esse tipo de trabalho, em virtude de que a Língua Portuguesa é considerada semitransparente, pois há uma maior correspondência entre grafema e fonema, com exceções, no caso de algumas letras em que há mais de um grafema para representar um mesmo som.

Isto posto, Jardini (2017) e Jardini e Souza (2006) salientam que não há um método de alfabetização universal e infalível, preceito que também compartilhamos. Conquanto, como já exposto anteriormente, conhecer diferentes aportes teóricos e possibilidades pedagógicas mostra-se como uma ferramenta imprescindível para a formação e consequente trabalho de todo e qualquer professor alfabetizador.

Quanto às possibilidades didáticas, algumas pesquisas relatam experiências consideradas bem-sucedidas ao utilizarem essa abordagem metodológica, aliada às propostas de intervenções com pequenos grupos. Jardini e Souza (2006) objetivaram alfabetizar e/ou reabilitar crianças que apresentavam distúrbios de leitura e escrita, por intermédio da proposta fonoarticulatória, para tanto desenvolveram um estudo com 30 crianças, entre 7 e 10 anos de idades e com diagnósticos variados, envolvendo dislexia, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, atraso cognitivo leve, limítrofes e psicoses infantis. Os resultados apontam que a estimulação da consciência fonoarticulatória trouxe contribuições para o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes envolvidos. Dessa forma, para as autoras, tais dados demonstram que a utilização da metodologia pode trazer contribuições ao processo de ensino-aprendizagem de crianças com distúrbios de leitura e escrita.

Heinemann e Salgado-Azoni (2012) desenvolveram uma pesquisa com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, visando verificar a eficácia da intervenção psicopedagógica baseada pressupostos fonoarticulatórios, assim, analisaram o desempenho dos estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem, por meio de avaliação de pré e pós-teste, com crianças submetidas e não submetidas ao programa de intervenção. Os resultados indicam para avanços nos aspectos avaliados, constatando que as crianças com dificuldades que participaram do programa de intervenção demonstraram desempenho próximo do grupo sem dificuldades de aprendizagem. Portanto, as autoras consideram

que habilidades que fazem parte do processo fonológico são fundamentais à aquisição da leitura e escrita.

Diferentemente dos dois trabalhos mencionados, o estudo de Jardini, Campos, Vilella, e Blanco (2017) teve como objetivo acompanhar o desempenho em leitura e escrita de alunos regularmente matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com idade média de 43 anos e seis meses. Dessa maneira, foi realizada uma avaliação antes e após o processo, por intermédio da qual os autores apreenderam que após a utilização do método fonoarticulatório durante o período de seis meses, os resultados indicaram uma evolução significativa em aspectos condizentes a melhora na fluência, compreensão na leitura, diminuição de trocas entre letras, bem como melhorias na velocidade da leitura e diminuição de erros ortográficos.

Em suma, é possível dimensionar que os estudos mencionados estão articulados ao trabalho com pessoas que não se alfabetizaram no tempo considerado como regular, como crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, alunos com distúrbios ou adultos que retornaram para a escola depois de vários anos, apesar da diferença na questão do perfil dos participantes, todas fundamentam-se como possibilidades alternativas para o ensino da língua escrita.

Reflexões e proposições: procedimentos e materiais direcionados ao processo de alfabetização

Esse tópico final tem como finalidade retomar e refletir sobre algumas proposições, buscando destacar considerações sobre a importância de se assumir uma postura crítica ao se definir procedimentos e materiais a seres utilizados no processo de alfabetização. Como perceptível por meio do percurso histórico delimitado ao longo deste trabalho, os sentidos construídos em torno do conceito de alfabetização demonstram variações, de acordo com diferentes contextos históricos, sociais, culturais e econômicos. Dessa forma, o que é considerado como inovação em

um determinado momento, pode ser considerado como algo inadequado em outra situação, e vice-versa. Assim, diferentes perspectivas de alfabetização trazem consigo características únicas e, portanto, devem ser compreendidas em seu contexto.

Frade (2007) destaca que um dos problemas evidenciados ao se abordar a história dos métodos, é que estes estão sempre articulados a discursos de defesa a uma única concepção, assim como de total eficiência, sem muitas vezes se levar em consideração limites que são intrínsecos a qualquer método, metodologia ou proposta didática. Nessa conjuntura, a autora considera que há ainda uma preocupação em desvalorizar o que é considerado como “tradicional”, ao invés de se compreender esse construto. Dessa maneira, consideramos que compreender os aspectos inerentes a essa “tradição” são importantes para a formação e prática dos professores alfabetizadores, na medida em que de forma direta ou indireta essa mesma “tradição” traz implicações para prática didático-pedagógica na contemporaneidade.

Não obstante, os métodos surgem sempre como solução para o fracasso dos alunos que não aprendem a ler e escrever, e dos professores que não conseguem ensinar seus alunos, a grande questão é que não há soluções milagrosas, isto porque cada contexto tem determinadas características, tal como cada grupo de estudantes apresenta necessidades únicas e cada professor alfabetizador possui um tipo de formação, e até mesmo uma história de vida, que influencia em maior ou menor medida na sua prática em sala de aula.

Coaduna-se com Frade (2007) quando a autora considera que a reflexão sobre diferentes métodos e/ou metodologias, e por conseguinte, a retomada de princípios, soluções e problemas sobre o assunto, possibilita a aprendizagem de algumas lições, sendo que, atualmente não se trata do professor alfabetizador apenas apreender esses métodos considerados como “tradicional”, mas sim tomar decisões relacionadas ao como e o que fazer em sala de aula.

Sendo assim, torna-se necessário considerar também que não há apenas a existência dos métodos de alfabetização, concomitantemente a eles, há também os métodos de ensino, concepções de aprendizagem, de ser humano, de sociedade, que articulam-se a pesquisas sociológicas, psicológicas, filosóficas, dentre outras (FRADE, 2007). Dimensões essas que extrapolam o proposto neste texto, e que em uma compreensão global, são igualmente importantes.

Assim, é possível inferir que os métodos influenciam na prática do professor em sala de aula, incidindo em algumas situações como uma forma de regulação e até mesmo condicionamento. Embora haja também outros aspectos que exercem iguais influências, como avaliações em larga escala, bem como a construção de currículos embasada exclusivamente nos descritores dessas avaliações, forma de organização do tempo escolar, burocratização do trabalho docente etc.

Nesse momento, torna-se pertinente retomar algumas problematizações iniciais que estão articuladas entre si, afinal: como propostas metodológicas tomam corpo no contexto educacional? É possível pensar que apenas determinado método existe em sala de aula? Seria o fracasso na alfabetização uma questão de método, ou um conjunto de fatores que estão interligados, como sistema de ensino, condições estruturais, relação escola-família, valorização profissional, lógica curricular, formação acadêmica dos professores, dentre outros?

Ao retomar tais questionamentos, preconiza-se a importância de se conhecer esse percurso histórico, e conseqüentemente, essa “tradição”, visando não reproduzir práticas sem uma compreensão de sua origem. Em vista disso, a alfabetização não pode ser restrita exclusivamente ao método, dado que, como já mencionado, há uma infinidade de outros fatores que atuam em conjunto no ambiente educacional, no entanto, em contrapartida, não há como negar esses métodos e a sua existência ao longo da história da educação.

Aliado a isso reside à relevância do papel do professor alfabetização, e de uma postura crítica do mesmo, uma vez que o professor deve ser protagonista de sua prática. Nesse cenário, entende-se que ter conhecimentos sobre os métodos existentes e suas consequentes possibilidades e implicações no âmbito educacional, torna-se uma ferramenta que pode contribuir para com o trabalho em salas de alfabetização. Sendo esse professor capaz de se posicionar frente a políticas de formação continuada, construção de currículos, livros didáticos adquiridos massivamente, dentre outros inúmeros aspectos que incidem diretamente no fazer docente.

Depreende-se, desse modo, que ao tratar a língua escrita como um objeto de reflexão, como dimensionado por Moraes (2012), inevitavelmente há a necessidade de diferentes metodologias (Frade, 2007; Soares, 2004, 2018), que abordem o sistema de escrita alfabética, mas também a utilização social da leitura e escrita em diversas situações cotidianas.

Nesse mesmo sentido, Soares (2004, 2018) pressupõe não há um único método de aprendizagem inicial da leitura e escrita, mas sim múltiplos métodos, dado a própria natureza diversa de cada faceta da língua escrita (linguística, interativa e sociocultural). Portanto, coadunamos com a autora quanto à necessidade de se “... alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização** [grifo da autora]” (Soares, 2018, p. 352).

Assim, como finalização desse tópico, propomos a você leitor, as seguintes reflexões: em sua prática cotidiana, seja por meio do exercício da docência ou por pesquisas realizadas no âmbito da alfabetização, é possível identificar características que são oriundas dos métodos considerados como tradicionais? Se sim, como você considera que tais características influenciam no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita? E por fim,

como conteúdos se relacionam com métodos? Há uma influência, uma predisposição entre eles?

Considerações finais

No campo da alfabetização os desafios são complexos, multifacetados e atingem todos os envolvidos, professores, gestores das escolas, secretários da educação, educadores responsáveis pelas políticas públicas e pesquisadores. Um desafio atual, oriundo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), é a revisão dos currículos tanto da Educação Infantil quanto das séries iniciais do Ensino Fundamental, ação com relação direta com a escolha dos métodos ou procedimentos didáticos a serem adotados.

A revisão dos métodos aqui apresentada aponta para configurações diferenciadas em cada período histórico. Não é possível afirmar que em determinado período o processo de alfabetização era mais eficaz por causa do método utilizado, muito menos que uma determinada concepção é a causadora dos fracassos, até porque, no passado, e atualmente, faltam elementos precisos de avaliação que indiquem com precisão as causas do fracasso no campo da alfabetização. O que parece comum aos autores estudados é que há necessidade dos envolvidos no processo de alfabetização ter um conhecimento profundo dos métodos, identificar as potencialidades e os fatores que podem distanciar a sua utilização, sem perder de vista o contexto histórico e social do momento.

Defende-se aqui, tanto na formação inicial como na continuada de professores, a necessidade emergente da discussão do ensino por meio de metodologias de alfabetização que conduzam o aprendiz ao entendimento da escrita alfabética, não de forma mecânica, mas a partir da compreensão do seu uso dentro do contexto sociocultural. Para tanto, o conhecimento dos pressupostos teóricos que embasam os métodos ou concepções mais utilizadas (sintéticos, analítico e construtivista) e os menos conhecidos (metodologias multissensoriais) e a articulação com os

procedimentos didáticos adotados pelos docentes, se faz necessário. Por fim, as autoras do presente artigo reforçam a ideia de que os responsáveis, em diferentes âmbitos, pelo processo de alfabetização necessitam assumir posicionamento crítico ao definirem políticas, procedimentos e materiais, de tal forma que os docentes possam desenvolver um trabalho didático-pedagógico mais consciente e reflexivo, cumprindo com isso sua função social e política para com os educandos.

Referências

Albano, E. C. (2001). **O gesto e suas bordas**: Esboço de fonologia articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado das Letras.

Brasil. (1997). **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

Brasil. (2014). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Brasil. (2015). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB.

Brasil. (2018). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. Recuperado em <http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

Brasil. (2019). **Política Nacional de alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed.

Frade, I. C. A. S. (2005). **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores (caderno do professor). Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

- Frade, I. C. A. S. (2007). Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: Perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, 32(1), 21-40. Recuperado de <http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/658/469>. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>
- Frade, A. C. A. S. (2011) História da alfabetização e da cultura escrita. In Mortatti, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história** (p. 177-200). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Frade, I. C. A. S. (2019). Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, 1(10), 15-25. Recuperado de <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/Um-paradigma-cient%C3%ADfico-e-evid%C3%AAncias--ele-relacionadas-resolveriam-os-problemas-da-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-brasileira-Isabel-Frade.pdf>
- Geraldi, J. W. (Org.). (1999). **O texto na sala de aula** (3a ed.). São Paulo: Ática.
- Heinemann, I. L., & Salgado-Azoni, C. A. (2012). Intervenção psicopedagógica com enfoque fonovisuoarticulatório em crianças de risco para dislexia. **Rev. psicopedag.**, 29(88), 25-37. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100005&lng=pt&nrm=isso
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2003). **Censo demográfico: 2000**. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/86/cd_2000_educacao_amostra.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). **Censo demográfico: 2010**. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Síntese de indicadores**. Rio de Janeiro: Autor. Recuperado de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

- Jardini, R. S. R. (2008a). **Método das Boquinhas**: Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita (2a ed., livro 1, fundamentação teórica). São Paulo: Pulso Editorial.
- Jardini, R. S. R. (2008b). **Método das Boquinhas**: Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita (2a ed., livro 2, caderno de exercícios. 2a ed.). São Paulo: Pulso Editorial.
- Jardini, R. (2017). **Método das Boquinhas**: uma neuroalfabetização. Bauru: Boquinhas Aprendizagem.
- Jardini, R. S. R., & Vergara, F.A. (1997). Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: Relato de uma experiência. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 9(1), 31-40.
- Jardini, R. S. R., & Souza, P. T. (2006). Alfabetização e reabilitação dos distúrbios de leitura/escrita por metodologia fono-vísuo-articulatória. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, 18(1), 69-78.
- Jardini, R. S. R., & Ruiz, L. S. R. (2011). Avaliação dos cursos de capacitação: "método das boquinhas". **Revista Psicopedagogia**, 28(86), 133-143. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200004&lng=pt&nrm=isso
- Jardini, R. S. R., Blanco, C. T., Paula, A. V., & Ruiz, L. S. R. (2016). Método de alfabetização fonovisuoarticulatório a EJA: Estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 11(4), 2538-2557. Recuperado em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9208>. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp.4.9208>
- Jardini, R., Campos, A., Vilella, A., & Blanco C. (2017). **Manual de sondagens boquinhas e mediações nas fases de escrita**. Bauru: Boquinhas Aprendizagem.
- Kleiman, A. (Org.), (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.
- Maciel, F. I. P. (2019). Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, 1(10), 58-59. Recuperado de <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/>

Onde-est%3%A3o-as-pesquisas-sobre-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil-Francisca-Maciell.pdf

Morais, A. G. (2006) Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil. In Silva, A. M. M., & Melo, M. M. O. (Orgs.). **Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social** (pp. 439-454). Recife: Edições Bagaço.

Morais, A. G.(2012). **Sistema de escrita alfabética** .São Paulo: Melhoramentos.

Morais, A. G. (2015). Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização** (caderno 05, pp. 59-67). Brasília: MEC, SEB.

Morais, A. G. (2019). Análise crítica da pna (política nacional de alfabetização) imposta pelo mec através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 1(10), 66-75. Recuperado de <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2019/12/An%C3%A1lise-cr%C3%ADtica-da-PNA-imposta-pelo-MEC-atrav%C3%A9s-de-decreto-em-2019-Artur-Gomes-de-Morais.pdf>

Mortatti, M. R. L. (2000a) **Os sentidos da alfabetização: São Paulo / 1876-1944**. São Paulo: Editora Unesp.

Mortatti, M. R. L. (2000b). Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cad. CEDES**, 20(52), 41-54. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=en&nrm=iso. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>

Mortatti, M. R. L. (2006). História dos métodos de alfabetização no Brasil. In **Seminário Alfabetização E Letramento Em Debate**, Brasília, DF, Brasil, 1. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

Mortatti, M. R. L. (2011). O I Seminário Internacional sobre história do ensino da leitura e escrita. In Mortatti, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: Uma história de sua história** (pp. 1-22). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Mortatti, M. R. L. (2013). Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, 33(89), 15-34. Recuperado

de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci_abstract&tlng=pt)
&script=sci_abstract&tlng=pt. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>

Mortatti, M. R. L. (2016). Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 11(4), 2267-2286. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193/6084>. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v0i0>

Osti, A., & Martinelli, S. C. (2016). Perfil de estudantes encaminhados para apoio pedagógico. **Psicol. teor. prat.**, 18(3), 168-18. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000300013. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p168-181>

Rosa Neto, F., Xavier, R. F. C., & Santos, A. P. M. (2013). Caracterização da leitura e escrita. **Revista CEFAC**, 15(6), 1643-1653. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000600028&script=sci_abstract&tlng=pt. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000500013>

Scheffer, A. M. M. (2008). **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. Recuperado de http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_6122c5fe1e9a8814a4e39dfb18f8303e

Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2011). Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, 28(87), 306-320. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862011000300011&lng=pt&nrm=iso

Serra, S. C. P. (2012). **O método multissensorial no caso português**: uma abordagem possível? (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/9372/1/susanaserra.pdf>

- Soares, M. B. (1998). **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 25, 5-17. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Soares, M. (2018). **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto.
- Smolka, A. L. M. (2012). **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez.
- Tfouni, L. V. (1995). **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez.
- Vidal, D. G. (2014). Prefácio: Em que os estudos de natureza histórica sobre o ensino da leitura e da escrita podem contribuir com as práticas de alfabetização na atualidade? In Mortatti, M. R. L., & Frade, I. C. A. S. (Orgs.). **História do ensino da leitura e escrita: métodos e material didático** (pp. 7-13). São Paulo: Editora Unesp.
- Vidor-Souza, D., Mota, H. B., & Santos, R. M. (2011a). O desenvolvimento da consciência fonoarticulatória e a relação entre a percepção e a produção do gesto articulatório. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 23(3), 252-257. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-64912011000300011&lng=en&nrm=iso. doi: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000300011>
- Vidor-Souza, D., Mota, H. B., & Santos, R. M. (2011b). A consciência fonoarticulatória em crianças com desvio fonológico. **Revista CEFAC**, 13(2), 196-204. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15161846201100020002&lng=en&nrm=iso. doi: <https://doi.org/10.1590/S1516-184620110005000115>
- Vieira, Z. P. P. (2017). **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação

em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, Brasil. Recuperado de <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>.

Zacharias, A. G., & Osti, A. (2016). Análise da escrita de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Revista Linha Mestra**, 30, 1576-1580. Disponível em: https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/03/lm_16_12_h.pdf

Zacharias-Carolino. (2019). **Intervenção fonoarticulatória em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil. Recuperado de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/183240/zacharias-carolino_ag_me_rcla.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 26 abr. 2019.

Capítulo 3

Cognição e aprendizagem: considerações a respeito das funções executivas

*Selma de Cássia Martinelli
Andresa Aparecida Ferreira*

Introdução

A educação brasileira há tempos enfrenta uma crise que se estende até os dias atuais. A discussão a respeito dos baixos índices de aprendizagem ou dos altos índices de analfabetismo que afetam o país, já vem de longa data. Para ilustrar o contexto no qual se encontra a educação no Brasil, faz-se importante destacar as estatísticas oficiais, em nível mundial e nacional, disponibilizadas no Portal do Ministério da Educação.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. A análise do desempenho desta faixa etária se deve ao fato de que ela representa o término da escolaridade básica obrigatória, na maioria dos países. Os resultados dessa avaliação, e referente ao ano de 2018, revelou que o desempenho educacional dos estudantes brasileiros está entre os piores do mundo. Segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), 68,1% dos estudantes brasileiros não possui nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. Já, no ranking mundial, o Brasil se

encontra entre as posições 69º e 72º em matemática, 64º e 67º em ciências, e 55º e 59º em leitura, dentre os 79 países participantes.

No Brasil, o índice de desempenho da Educação Básica é traduzido pelo IDEB. Esse indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, em uma escala de 0 a 10, obtidos a partir do Censo Escolar das médias de desempenho nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), divulgados pelo INEP. Em 2019, o IDEB total, considerando escolas públicas e particulares, foi de 5,9, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 4,9 nos anos finais do Ensino Fundamental e 4,2 no Ensino Médio.

Dados oficiais revelam que o Brasil ainda caminha em passos lentos rumo a um ensino de qualidade e que oportunize que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa. Tais discussões perpassam desde as políticas públicas educacionais até as questões relativas ao âmbito escolar, como a sala de aula, o contexto social e familiar, e o próprio sujeito. Todos esses fatores carecem de discussões e merecem receber a devida atenção, tanto do poder público quanto dos educadores e especialistas em educação.

Tem sido desenvolvido com frequência e constância estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos no contexto escolar e, à medida que a sociedade se transforma, se impõem novas necessidades e outros desafios a serem enfrentados. A partir dos anos noventa um passo importante foi dado nos estudos sobre aprendizagem, proporcionado pelas investigações do sistema nervoso e dos processos cerebrais. A partir da evolução tecnológica e a criação de diversos aparelhos e exames não invasivos, tem sido possível aos pesquisadores analisar e interpretar as conexões cerebrais dos seres humanos, durante a execução de diferentes atividades. Essas possibilidades abriram caminho para outras áreas de pesquisa com foco na observação do funcionamento do encéfalo, o que tem contribuído de forma significativa com as práticas educacionais (COSENZA; GUERRA, 2011). Esse texto abordará, portanto, parte dessas contribuições,

proporcionadas pelo avanço da neuropsicologia, e de seus estudos sobre a aprendizagem humana.

O sistema nervoso, o funcionamento do cérebro e a aprendizagem

O estudo sobre o desenvolvimento estrutural e funcional do cérebro caracteriza-se como uma perspectiva importante para o desenvolvimento das habilidades psicológicas superiores, embora tenha sido negligenciado durante séculos. No processo de mumificação dos mortos, prática usual entre os egípcios antigos, os cérebros eram retirados e jogados fora. Os primeiros estudos científicos sobre o cérebro surgiram somente no século XIX, quando também houve interesse pela cognição, a qual deixou de ser vista como atributo divino para ser considerada como atributo humano. Desde então, os estudos sobre o cérebro e a cognição avançaram e a tecnologia contribuiu com seus recursos na observação em detalhes da complexa anatomia cerebral (GIFFONI, 2015).

Para compreender a relação entre a psicologia cognitiva e a aprendizagem, e como o sistema nervoso processa as informações, é necessário conhecer o funcionamento cerebral e as áreas envolvidas nesse processo.

O sistema nervoso é constituído por células neurais que são chamadas de neurônios, os quais transmitem sinais elétricos de um local para outro. A maioria dos neurônios encontra-se no neocórtex do cérebro, que é a parte associada à cognição complexa. Os neurônios possuem quatro partes básicas, a saber: soma (corpo da célula), dendritos (prolongamentos do neurônio que garantem a recepção dos estímulos, levando o impulso nervoso em direção ao corpo celular), axônio (extensão responsável por transmitir os sinais para outras células) e os botões terminais. Os botões terminais encontram-se no final das ramificações de um axônio e não tocam diretamente os dendritos

do neurônio próximo a ele, apenas por um pequeno ponto específico, chamado de sinapse.

A sinapse, portanto, funciona como um ponto de contato entre os botões terminais de um ou mais neurônios, com os dendritos ou com um ou mais neurônios vizinhos. As sinapses são importantes na cognição. Cientistas revelaram que há aumento no número de sinapses no cérebro quando há aprendizado e redução do número de sinapses quando há diminuição da função cognitiva, como no caso do mal de Alzheimer (VOGELS; RAJAN; ABBOTT, 2005).

A rede cerebral é formada por milhões de sinapses. Essa rede suporta muitas variedades de combinações que afetam o neurodesenvolvimento. Algumas conexões fazem com que os indivíduos tenham habilidades específicas, como por exemplo, uma criança memorizar uma série de jogadas de xadrez (GIFFONI, 2015). De acordo com Levine (2003), essa rede organiza-se em sistemas de neurodesenvolvimento: sistema de controle da atenção, da memória, da linguagem, de orientação espacial, de ordenação sequencial, motor, do pensamento superior e do pensamento social. O desenvolvimento do cérebro depende, além do desenvolvimento desses sistemas, de diversos fatores externos mutáveis (família, escola e demais influências ambientais) e internos imutáveis (herança genética).

A região frontal do encéfalo corresponde à parte mais recente da evolução filogenética, sendo seu desenvolvimento mais acentuado nos primatas, notadamente no homem, trazendo em si as possibilidades para a elucidação de muitos aspectos do comportamento (SEMENDEFERI et al., 2002).

A complexidade das atividades desenvolvidas pelo lobo frontal está presente minimamente nos primatas, tornando-a, assim, uma característica exclusiva da espécie humana (COOLIDGE; WYNN, 2001). Dessa forma, os seres humanos são capazes de lidar com novas situações e se adaptar às mudanças de maneira rápida e flexível.

Fuster (2015) dá ênfase ao córtex pré-frontal, que compreende as regiões do lobo frontal anteriores ao córtex motor primário. O córtex pré-frontal desempenha papel essencial na formação de metas e objetivos e no planejamento de estratégias de ação, necessárias para atingir os objetivos propostos, selecionando as habilidades cognitivas para implementá-las e posteriormente avaliá-las. O autor ressalta que a função exercida pelos lobos frontais parece ser mais metacognitiva do que propriamente cognitiva, uma vez que não se refere a nenhuma habilidade mental específica, porém abrange todas elas. Por esta razão, a função dos lobos frontais é chamada de função executiva.

Atualmente há questionamentos sobre a correspondência entre os lobos frontais e as funções executivas (FEs). Dias e Malloy-Diniz (2020) argumentam que essa correspondência é complexa e que estudos recentes verificaram prejuízo nas funções executivas quando outras áreas do cérebro sofreram lesão, como por exemplo, o caso clínico de uma criança com comprometimento cerebelar apresentando alterações classicamente atribuídas ao lobo frontal. Os autores relatam que há três formas para compreender a relação entre cérebro, comportamento e cognição. A primeira é o holismo que considera que o cérebro como um todo controla o comportamento. A segunda é a vertente localizacionista, que defende centros altamente especializados capazes de controlar funções específicas.

A terceira é a associacionista que propõe a existência de sistemas especializados compostos por diversas regiões e estruturas conectadas. Segundo os autores, estudos de neuroimagem funcional têm consolidado o associacionismo como a base para a compreensão dos sistemas cognitivos e comportamentais. Assim, as funções executivas podem estar relacionadas a cinco circuitos frontoestriatais que subsidiam processos cognitivos e comportamentais distintos denominados circuitos motor, oculomotor, dorsolateral, orbitofrontal e cíngulo anterior.

Os dois primeiros circuitos, motor e oculomotor, responsáveis pelo controle motor e pelos movimentos oculares,

respectivamente, estão menos relacionados às funções executivas. Já, os três últimos circuitos, dorsolateral, orbitofrontal (parte frontal do cérebro, acima das órbitas oculares) e cíngulo anterior (parte frontal do cérebro e que se assemelha a um colar), tem relação mais direta com as funções executivas. Em linhas gerais, o circuito dorsolateral está relacionado a processos cognitivos de alta ordem como planejamento, solução de problemas, fluência, categorização, memória operacional, monitoração da aprendizagem e atenção, flexibilidade cognitiva, capacidade de abstração, autorregulação, julgamento e tomada de decisão. O circuito orbitofrontal tem sido associado à autorregulação do comportamento social e da cognição social. E o circuito do cíngulo anterior é importante para a automotivação, monitoração de comportamentos, controle executivo da atenção, seleção e controle de respostas (DIAS; MALLOY-DINIZ, 2020). Além desses circuitos, os autores mencionam que ainda há outros que podem ser importantes para o funcionamento executivo e para a capacidade de gerenciar comportamentos.

Ao longo da história muitos cientistas destacaram o papel das funções corticais nos processos de aprendizagem. Como apontou Luria (1981), já em seus primeiros estudos, a investigação do papel dos sistemas cerebrais individuais nas formas complexas da atividade mental pode ser feita a partir de uma avaliação neuropsicológica, buscando correlações entre as unidades funcionais e o comportamento. Lent (2004), por exemplo, destacou que o aprendizado primeiramente baseia-se em uma alteração de comunicação entre as células do cérebro. Assim, é plausível que a substância branca, composta por axônios, que se conectam às áreas de substâncias cinzentas e mandam impulsos nervosos entre os neurônios, também se modifique quando aprendemos uma nova habilidade motora, por meio do surgimento de novos axônios ou com uma mielinização mais intensa daqueles já existentes. Szentkuti (2004) ressaltou que o hipocampo também é uma área muito importante para a aprendizagem, pois contribui tanto para a fixação de conteúdos na memória quanto para sua reativação. O

hipocampo detecta estímulos novos e envia sinais por meio de estações “intermediárias”, o que faz com que sejam aumentados o processo atencional e a fixação do que foi observado.

Ciasca (2010) afirmou ser fundamental realizar uma avaliação detalhada dos sistemas funcionais complexos, pois, a partir desse conhecimento geral, é possível saber sobre o funcionamento de áreas mais específicas, como a atenção, a memória, a emoção, a cognição e a regulação, áreas que participam diretamente do processo de aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem é um processo evolutivo complexo e constante, proporcionado pela plasticidade dos processos neurais cognitivos.

Mais recentemente, Ramalho (2015) ressaltou que a neuropsicologia permite avaliar especificamente as funções cognitivas e emocionais, visando esclarecer diagnóstico e correlacionar suas dificuldades com a vida escolar, a vida diária e os comportamentos. Permite também identificar, por meio das funções mentais superiores, as operações comprometidas e preservadas de diferentes áreas da cognição, bem como memória, atenção, linguagem, capacidade de planejamento, de cálculo, de raciocínio lógico, de julgamento, a percepção visual e a coordenação visomotora, a fim de intervir e maximizar o funcionamento cognitivo que se encontra deficitário.

Giffoni (2015) também pontuou que, a avaliação do neurodesenvolvimento, bem como o exame das funções corticais, deve ser dinâmica, assim como é o desenvolvimento infantil, pois a expressão clínica dessas funções vai sofrer mudanças de acordo com a faixa etária e o amadurecimento cortical. O desenvolvimento do sistema nervoso central inclui processos de multiplicação e regressão com supressão de conexões e eliminação de células em excesso.

O que controla tal organização é a atividade dos circuitos neuronais. A influência e a modulação ambientais dessa organização neuronal permanecem inclusive no adulto, o que se configura na chamada “plasticidade neuronal”. A neuroplasticidade pode ser observada não apenas em casos de

ocorrência de lesões corticais, mas também em processos rotineiros de percepção, aprendizagem e memória, o que torna o estudo desses processos fundamentais para a compreensão do funcionamento do cérebro. A plasticidade neuronal, por ocorrer por longo tempo na vida do ser humano, oportuniza mudanças quanto à aprendizagem, já que é possível oferecer condições externas e ambientais para que ela ocorra, ou seja, a plasticidade neuronal, por permitir novas aprendizagens, favorece novas conexões. Assim, considera-se que o cérebro, a partir da neuroplasticidade, tem um funcionamento interdependente, isto é, uma área protege a outra, e mesmo havendo partes lesadas, estas podem se recuperar.

Funções Cognitivas e Aprendizagem

Os estudos na área da psicologia da educação têm procurado investigar essas funções cognitivas não do ponto de vista de seu funcionamento ou comprometimento fisiológico, mas sua atuação no processo de aprendizagem. O conhecimento sobre o cérebro e como ele funciona é importante não só para a compreensão do processo de aprendizagem, mas também para a determinação de como deve ser pautado o ensino, no sentido de estimular e contribuir para que as aprendizagens ocorram com sucesso.

Segundo Fonseca (2014), traduzir os dados de investigação das neurociências para a educação, com o intuito principal de melhorar a aprendizagem dos alunos e a atividade docente, é um dos maiores desafios da educação do século XXI. É imprescindível reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro e estudar os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem.

De acordo com Fonseca (2014), a cognição e a execução que fazem parte da plenitude das faculdades mais sutis e superiores do ser humano, emanam, portanto, da coatividade de milhões de neurônios e resultam, conseqüentemente, de mecanismos biológicos e substratos neurológicos do cérebro, demonstrando a

impossibilidade de separar a função do sistema nervoso de qualquer forma de aprendizagem, seja da mais natural, simples e não verbal, até a mais cultural, complexa e verbal.

Para o autor, o termo cognição é consequentemente sinônimo de “ato ou processo de conhecimento”, ou “algo que é conhecido por meio dele”, o que envolve a coativação integrada e coerente de vários instrumentos ou ferramentas mentais, tais como: atenção, percepção, processamento (simultâneo e sucessivo), memória (curto prazo, longo prazo e de trabalho), raciocínio, visualização, planificação, resolução de problemas, execução e expressão de informação.

Nesse sentido, a cognição é, portanto, sistêmica, emerge do cérebro como o resultado da contribuição, interação e coesão do conjunto de funções cognitivas que operam segundo determinadas propriedades fundamentais.

Segundo Fonseca (2014) o treino dessas funções é uma das chaves do sucesso escolar e da vida e, quanto mais precocemente estimuladas, mais tende a contribuir com as aprendizagens subsequentes. Importante ressaltar que todas essas funções fazem parte da cognição humana, por isso ela é considerada multidimensional.

As funções cognitivas, como a memória, a atenção, as funções executivas, dentre outras, fazem com que as informações ao nosso redor sejam percebidas, assimiladas, processadas, modificadas e reorganizadas. Conhecer o funcionamento desses processos cognitivos constitui um requisito básico, uma vez que eles podem contribuir para o sucesso em diversas etapas do processo de ensino e aprendizagem.

Alguns estudos puderam demonstrar o papel de algumas dessas funções cognitivas no desenvolvimento e aprendizagem de jovens e crianças. Gathercole et al. (2006) afirmaram que a capacidade das crianças em processar e integrar as informações fica comprometida devido ao prejuízo na memória de trabalho, o que acaba dificultando outros processos mais complexos como seguir instruções mais elaboradas, entre outras.

Blair e Razza (2007) estudaram as relações entre funções executivas e o desempenho escolar e encontraram que algumas habilidades executivas, tal como o controle atencional, são preditoras de desempenho em disciplinas como linguagem e matemática em crianças pré-escolares. Capovilla e Dias (2008) demonstraram a existência de correlações positivas e significativas entre as medidas de atenção, flexibilidade cognitiva e o desempenho escolar de crianças que cursavam o Ensino Fundamental I. Moffitt et al. (2011) encontraram relação significativa entre o nível de desenvolvimento das funções executivas na infância e diversos indicadores de qualidade de vida na fase adulta.

León et al. (2013) verificaram que crianças avaliadas por seus pais e professores com melhores habilidades executivas possuem também melhor desempenho escolar, mesmo em fases iniciais do Ensino Fundamental. Fonseca et al. (2015) encontraram correlações positivas quanto à atenção, funções executivas e desempenho em escrita, leitura e matemática.

Dentre as inúmeras descobertas e variáveis envolvidas no processo de aprendizagem, tem-se destacado nos últimos anos o papel desempenhado pelas funções executivas. Tomando em consideração este destaque, na sequência deste texto se priorizou a abordagem desta temática.

Funções executivas: a definição do construto e de seus componentes

A Psicologia Cognitiva, um dos ramos mais recentes de investigação em Psicologia, foi amplamente reconhecida na década de 70. Dentre seus precursores, Ulric Neisser (★1928†2012) postulava que a psicologia cognitiva tem como base de seus estudos compreender como as pessoas aprendem, organizam, armazenam e utilizam o conhecimento. Foi a Psicologia Cognitiva quem abriu espaço para o estudo sistemático e detalhado de como as pessoas percebem, aprendem, recordam e pensam a respeito das

informações e conhecimentos adquiridos, dando ênfase não somente à explicação da cognição como também na descrição da mesma (STERNBERG; STERNBERG, 2017).

A Psicologia Cognitiva tem se dedicado à investigação de diversos domínios, tais como a memória, atenção, percepção, raciocínio, criatividade, planejamento, execução e resolução de problemas, entre outros.

Dentre esses domínios há um conjunto deles que tem sido atribuído o papel de controle e regulador dos pensamentos e comportamentos, e que tem sido denominado de diversas formas na literatura, sendo as mais comuns, funcionamento executivo, habilidade executiva ou funções executivas (FEs), termo que será adotado neste texto.

Segundo Kluwe-Schiavon, Viola e Grassi-Oliveira (2012), um grande precursor do conceito foi o neuropsicólogo russo Luria, que mencionou o termo em um artigo publicado em 1968. Nesse trabalho, o autor propõe um modelo hierárquico de funcionamento cerebral composto por unidades funcionais, com papel de autorregulação e monitoramento das atividades mentais. No entanto, foi Lezak (1982) quem pela primeira vez atribuiu às funções executivas a dimensão do comportamento humano que se refere a “como” tal comportamento é expresso.

Tem-se afirmado que a organização e desenvolvimento dos componentes das FEs pode se dar por conta de diversos fatores, incluindo a idade dos participantes. Também se tem apontado que os fatores ambientais são determinantes no desenvolvimento das FEs, uma vez que são capazes de modificar as estruturas do sistema nervoso por meio do fenômeno denominado neuroplasticidade.

Ao longo das últimas décadas, diversas definições foram descritas na literatura, visando encontrar um significado satisfatório que contemplasse o caráter multidimensional e complexo das FEs (PIRES, 2014). De maneira geral as funções executivas têm sido definidas como um grupo de capacidades mentais que auxiliam o indivíduo na realização de tarefas de

maneira independente, auto-organizada, criativa, eficaz e adaptada socialmente (LEZAK; HOWIESON; LORING, 2004). Junior e Melo (2011) as definem como um sistema gerenciador que tem como atributo organizar uma sequência de ações a fim de atingir um objetivo definido.

Menezes et al. (2012) afirma que as funções executivas estão relacionadas a ter autocontrole, poder ter atenção seletiva ou sustentada, manipular mentalmente ideias, relacionar ideias atuais e anteriores, mudar perspectivas e adaptar-se às mudanças. Tremblay, Boivin e Peters (2013) afirmam que as FEs são habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações. León et al. (2013) denominam de FEs um conjunto de habilidades cognitivas necessárias para aprender coisas novas, raciocinar ou concentrar-se diante de um ambiente distrator.

Para *Rueda e Paz-Alonzo (2013)* as funções executivas são processos multidimensionais de controle cognitivo que incluem a capacidade de avaliar, organizar e alcançar metas, bem como a capacidade de adaptar o comportamento com flexibilidade ao ser confrontado com novos problemas e situações.

Ainda conforme pontuado por Kluwe-Schiavon, Viola e Grassi-Oliveira (2012), as funções executivas (FEs), por compreenderem atividades cognitivas que implicam em alta complexidade, não encontram um padrão conceitual e explicativo que seja consensual na literatura.

Em revisão conduzida, e analisada pelos autores, foi possível afirmar a existência de dois modelos explicativos predominantes para as FEs. Por um lado, há um modelo explicativo multidimensional, ou seja, que engloba vários processos (tais como planejamento, flexibilidade cognitiva, atenção seletiva e sustentada, processamento emocional, inibição comportamental, tomada de decisão, automonitoramento), que atuam de forma relacionada, mas independentes entre si.

Por outro lado, há também argumentos em defesa de que as FEs são um processo único, e neste sentido integram e gerenciam vários

processos. Os autores afirmam ainda que, apesar dos inúmeros estudos que têm sido delineados, com o intuito de investigar as FEs, ainda persiste uma inconsistência na literatura sobre se tratar de um processo único ou múltiplos processos. Também, até o momento, não é possível dizer, seja dentro de um modelo ou de outro, qual seria o papel desse sistema gerenciador integrado.

O objetivo deste texto não é discutir sobre esses diferentes modelos mas, discorrer sobre os processos que integram as FEs, embora diferentes autores considerem também, como diferentes, os múltiplos processos que integram as FEs. Para Diamond (2013), autora de referência na área, os processos centrais das FEs são a inibição (ou controle inibitório), memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. A autora ressalta que em situações em que um nível de consciência e controle cognitivo é necessário, elas desempenham um papel biologicamente adaptativo em nosso cotidiano. Ao se reportar aos estudos de Collins e Koechlin (2012) e Lunt et al. (2012), a autora aponta que, a partir dessas FEs centrais outras, de ordem superior, são construídas, como raciocínio, solução de problemas e planejamento.

Ao tratar das funções executivas centrais, Barkley (2002) afirma que o *controle inibitório*, consiste em selecionar as informações relevantes dos meios interno e externo, atender aos estímulos que são significativos e ignorar os que não são significativos para aquela determinada tarefa. O controle inibitório pode ser definido como a capacidade de seleção entre estímulos relevantes, em detrimento dos estímulos distratores e de inibição de respostas automáticas. De maneira mais ampla essa habilidade possibilita a inibição de pensamentos e ações dirigidas a estímulos distratores, sejam internos ou externos, de modo a permitir que o indivíduo possa concluir a tarefa.

Já MacLeod (2007) faz uma referência à "inibição cognitiva" e a define como o ato de parar ou sobrepor um processo mental, no todo ou em parte, com ou sem intenção. A influência resultante desse controle não visa eliminar ou prevenir por completo a ativação de um processo, mas busca desacelerá-lo ou reduzir sua

probabilidade de ocorrência. Diamond (2013) aponta que a inibição pressupõe tanto o controle do comportamento (também chamado de autocontrole e implica em resistir às tentações e em agir de maneira impulsiva) como a interferência sobre ele (por meio do controle da atenção seletiva e inibição cognitiva).

Quanto ao surgimento dessa habilidade no funcionamento humano, MacLeod (2007) afirma que desde os primeiros meses de vida é possível perceber algumas formas elementares de inibição em bebês e crianças pequenas. Pires (2014) pontua que, aos 12 meses as crianças aprendem a inibir respostas motoras simples, mas, a habilidade de postergar uma gratificação, controlar as emoções e autorregular seu comportamento se desenvolve no final dos anos pré-escolares e início dos anos escolares.

A *memória de trabalho*, outro componente das FEs, também é conhecida como memória operacional e caracteriza-se como um processador ativo capaz de manipular e reter um conjunto limitado de informações por um curto período (GATHERCOLE; ALLOWAY, 2008). Um dos conceitos mais difundidos de memória de trabalho foi postulado por Baddeley e Hitch (1974) que sugeriram um modelo integrador, incluindo quatro componentes: o executivo central, a alça fonológica, o esboço visuoespacial e o buffer episódico.

Dentre os componentes da memória de trabalho destaca-se o “executivo central” que age como um sistema coordenador dos demais componentes, envolvendo tarefas cognitivas, como raciocínio lógico, análise semântica e recordação de listas de dígitos e de palavras. De acordo com a atualização do modelo sugerido por Baddeley (2012), o componente executivo central também é responsável pelas capacidades de atenção e seleção de informação, que permitem selecionar as informações a uma dada tarefa, ignorando os estímulos irrelevantes/distrativos, e realiza também a ligação entre a informação a ser processada em um determinado momento e aquela que está armazenada na memória a longo-prazo.

Para Bzuneck (2010), a memória de trabalho tem por função acolher a informação que chega por meio dos sentidos, que foi seletivamente selecionada pela percepção, e posteriormente manipular e processar esta informação. Diamond (2013) aponta que a função da memória de trabalho é reter as informações e trabalhar mentalmente com elas, ou seja, trabalhar com informações não perceptivamente presentes e que esta memória se diferencia em memória verbal e não verbal (visuo-espacial). A memória de trabalho é importante, pois permite e é necessária para realizar qualquer atividade que se desdobra com o tempo, uma vez que é preciso ter em mente o que aconteceu antes para poder relacionar este conteúdo com o que vem depois.

A literatura tem apontado um início da memória de trabalho já nos primeiros meses de vida e que bebês de apenas 9 a 12 meses já são capazes de atualizar o conteúdo de sua memória de trabalho, embora a extensão da memória para muitos conteúdos é pequena, assim como manipular mentalmente as informações é um processo longo que ocorre durante o processo de desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se dizer que, a memória de trabalho aumenta com o desenvolvimento até atingir um ápice e, depois disso começa a declinar durante o envelhecimento (FIORE et al. 2012; FOURNET et al. 2012).

A *flexibilidade cognitiva*, terceiro componente das FEs, se refere à capacidade de o indivíduo modificar o curso dos pensamentos, atos e estratégias e se ajustar a essas mudanças. Permite, ainda, adaptar o processamento cognitivo em função de condições novas e inesperadas do ambiente. Ela é adquirida com a experiência, envolve a adaptação de estratégias e refere-se à modificação de comportamentos complexos (CAÑAS et al., 2003). Dentre os componentes das funções executivas, a flexibilidade cognitiva tem assumido papel de destaque em vários contextos da vida social e pessoal.

Por se referir a uma habilidade que envolve flexibilidade, ela tem sido vista como mecanismo fundamental para que os

indivíduos possam ajustar-se às novas demandas, iminentes em tempos atuais (MIYAKE, 2000).

Da mesma maneira, também ressalta-se que a flexibilidade cognitiva assume papel de destaque no contexto de convívio social, como o escolar, bem como nas demandas e desafios presentes na tarefa de aprendizagem de novos conteúdos ou novos conhecimentos. Considerando esse importante papel atribuído à flexibilidade cognitiva, é sobre ela que se discorrerá na sequência deste texto.

A flexibilidade cognitiva

A partir das considerações acima sobre a flexibilidade cognitiva, e de sua relevância ao funcionamento cognitivo, é possível afirmar que se trata de um requisito indispensável no mundo moderno, uma vez que garante a capacidade que o sujeito tem, em face de uma situação nova, de reestruturar o conhecimento para resolver a situação em causa. De acordo com Canãs et al. (2003), essa capacidade permite ao indivíduo adaptar seu pensamento cognitivo em função de condições novas e inesperadas do ambiente. Ter flexibilidade cognitiva significa, assim, ter a capacidade para mudar e/ou para produzir mudanças, ser capaz de perceber respostas alternativas para uma mesma situação, ao invés de ficar aprisionado ao primeiro pensamento (LOPES, 2017).

Assim como o conceito de funções executivas, também é possível verificar a existência de várias definições para a flexibilidade cognitiva. Embora hoje seja considerada uma função executiva, nos seus primórdios encontrava-se associada ao estudo da criatividade (GUERRA; CANDEIAS; PIETRO, 2014). No que concerne à definição do constructo coexistem abordagens distintas. Para Miyake (2000), a flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade de mudar entre diferentes perspectivas ou focos de atenção, ajustando-se de modo flexível a novas demandas. Anderson (2002) define a flexibilidade cognitiva como a

capacidade de alternar rapidamente o curso das ações ou dos pensamentos de acordo com as exigências do ambiente.

Para Lezak, Howieson, e Loring (2004), a flexibilidade cognitiva refere-se, de forma geral, à capacidade de usar o pensamento criativo e ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças. A presença desta habilidade auxilia o sujeito a utilizar sua imaginação e criatividade para resolver problemas, sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Já, para Diamond (2013), o termo consiste na habilidade do sujeito de mudar com facilidade e rapidez suas perspectivas vigentes, de modo a ajustar-se às novas exigências ou prioridades, além de raciocinar de maneira não convencional. Dessa maneira, a autora afirma que, a flexibilidade cognitiva inclui também o "pensamento criativo", aqui entendido como a possibilidade de enxergar os fatos de diferentes perspectivas.

Conforme Davidson et al. (2006) e Garon, Bryson e Smith (2008), o surgimento da flexibilidade cognitiva aparece bem mais tarde no desenvolvimento humano, quando comparado ao comportamento inibitório e à memória de trabalho, uma vez que requer e se constrói a partir destes. Conforme apontam Munakata et al. (2013), o controle inibitório e a memória de trabalho contribuem para o sucesso da flexibilidade cognitiva a partir dos quatro anos de idade, impulsionados pelos avanços nas habilidades de representação das metas pelas crianças.

Habilidades de flexibilidade cognitivas mais rápidas e precisas, na idade adulta, podem ser atribuídas a melhoras na velocidade perceptual, memória de trabalho, resistência à interferência da tarefa irrelevante, uso de processamento associativo e melhoria das habilidades de reconfiguração do conjunto de tarefas. Segundo Dick (2014), o pensamento flexível começa a ser perceptível por volta dos quatro anos, ocorrendo um posterior desenvolvimento dessa habilidade entre os seis e os dez anos de idade. A maturação principal ocorre por volta dos dez anos, contudo continua se desenvolvendo até chegar ao seu pico final entre os vinte e um e trinta anos, embora alterações no neurodesenvolvimento possam

prejudicar seu desenvolvimento, acarretando prejuízos comportamentais e cognitivos significativos.

Por se tratar de uma área relativamente nova de investigação pode-se dizer que ainda se sabe muito pouco sobre como esta habilidade pode ser estimulada, que elementos e condições presentes no meio ambiente podem ser mais ou menos favorecedoras ao seu desenvolvimento, entre outras questões, que se investigadas, poderiam trazer inúmeros benefícios à vida pessoal e social dos indivíduos.

Apesar dos estudos nesta área ainda serem incipientes já é possível afirmar que, a presença e/ou ausência da flexibilidade cognitiva tem revelado influências significativas no desenvolvimento, bem como são reconhecidas sua complexidade e importância para o processo de aprendizagem (JURADO; ROSSELLI, 2007). Pesquisas sobre as relações entre a flexibilidade cognitiva e fatores de ordem social, afetiva ou cognitiva, tem procurado trazer respostas a essas indagações anteriores, e podem ser elucidativas para demonstrar a importância desta capacidade pessoal.

Grande parte dos estudos recentes buscou relacionar o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva ao rendimento escolar, destacando a necessidade de incorporar atividades com este objetivo no currículo escolar, desde os anos iniciais da educação infantil.

Os estudos também têm proposto delineamentos com modelos de intervenções neuropsicológicas, cujos resultados têm demonstrado eficácia na melhora das funções executivas, no desempenho das atividades cotidianas e no aumento da qualidade de vida de crianças e adolescentes.

Dick (2014), em um estudo destinado a compreender como ocorre o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva de crianças e adultos reforçou a noção de flexibilidade cognitiva como um constructo multifacetado e afirmou que o desenvolvimento da memória de trabalho contribui, em parte, para as mudanças verificadas nesta habilidade, em função da idade. O autor aponta

que o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva deve ser estimulado, por conseguinte, desde a educação infantil, por meio de práticas sistemáticas e motivadoras, inseridas no planejamento pedagógico.

Guerra, Candeias e Pietro (2014) apontam para a convergência entre flexibilidade cognitiva e comportamento inteligente. Por meio de seus estudos e com o uso de testes psicométricos, concluíram que a flexibilidade cognitiva surge como preditora da inteligência cristalizada (capacidades exigidas na solução da maioria dos complexos problemas cotidianos, sendo conhecida como "inteligência social" ou "senso comum"), fluida (associada a componentes não verbais, pouco dependentes de conhecimentos previamente adquiridos e da influência de aspectos culturais) e acadêmica, fator que se mostra relevante na explicação do desempenho ou rendimento em diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

Silva e Cavalcante (2015) discutem sobre a provável relação entre a flexibilidade cognitiva e o engajamento em comportamentos socialmente habilidosos, uma vez que as interações sociais são dinâmicas e requerem que as pessoas estejam continuamente avaliando, monitorando e modificando seu comportamento, a fim de alterar e diminuir situações de conflitos ou reforçar interações satisfatórias entre pares, enquanto Dajani e Uddin (2015) apontam que a flexibilidade cognitiva, prontidão pela qual se pode alternar seletivamente entre os processos mentais para gerar respostas comportamentais apropriadas, se desenvolve de maneira prolongada e pode ser comprometida pela ocorrência de vários distúrbios prevalentes no neurodesenvolvimento.

De acordo com os autores, a maior flexibilidade cognitiva está associada a desfechos favoráveis ao longo da vida, como melhores habilidades de leitura na infância, maior resiliência a eventos negativos e estresse na vida adulta, níveis mais altos de criatividade e melhor qualidade de leitura em indivíduos mais velhos.

Segundo Hausman et al. (2018), enquanto a habilidade de alternar ideias e buscar novas soluções para a resolução de problemas auxilia o bem-estar geral do indivíduo, sua ausência pode acarretar consequências bastante negativas. Ao examinar as relações entre medidas comportamentais de impulsividade e flexibilidade cognitiva no desenvolvimento das funções superiores, os autores encontraram níveis mais altos de impulsividade e baixa capacidade de alternância de pensamento associados a uma maior ideação suicida e automutilação.

Na pesquisa conduzida por Reis e Sampaio (2018) foi possível demonstrar que a flexibilidade cognitiva esteve associada a maiores frequências nos repertórios de comportamentos habilidosos, capacitando o indivíduo a mudar estratégias adotadas na resolução de problemas, avaliar seus próprios resultados e buscar alternativas adaptativas para manejo de situações do contexto social e mediação de conflitos.

Por sua vez, no estudo realizado por Zeytinoglu, Calkins, e Leerkes (2019), o apoio emocional das mães remete a uma maior flexibilidade cognitiva da criança durante os primeiros anos de vida, no entanto afirmam que pouco se sabe sobre quais situações ou comportamentos de cuidado com as crianças podem contribuir para predizer as rápidas melhorias na sua flexibilidade cognitiva, durante a primeira infância.

Em relação, especificamente, ao rendimento escolar ou acadêmico também se pôde observar, por meio das pesquisas, a importância atribuída à flexibilidade cognitiva. Segundo Dias, Menezes e Seabra (2010), essas habilidades são especialmente relevantes diante de situações novas ou demandas ambientais que exijam ajustamento, adaptação ou flexibilidade, como, por exemplo, a situação de aprendizagem escolar. Timarová e Salaets (2011), Kercood et al. (2017), Malkoç e Mutlu (2019) também apontaram para a importância da flexibilidade cognitiva no ensino superior, oferecendo evidências de que o pensamento flexível indica maior rendimento, capacidade de planejamento de carreira e bem-estar psicológico. Essas indicações feitas pela

literatura têm motivado pesquisadores, de diversas partes do mundo, a investigarem essa variável associada à aprendizagem escolar de estudantes do ensino fundamental e médio (Gasco e Villarroel (2014; Önen e Koçak (2015))e encontraram relações entre o uso de estratégias na resolução de problemas,a motivação e a flexibilidade cognitiva.

Estudos de intervenção, com ênfase na flexibilidade cognitiva, também têm sido conduzidos e têm apontado resultados que podem ser importantes para a discussão dessa variável. Liu e Wang (2014) e Qu e Ong (2016), entre outros, destacam a importância da motivação e a influência do afeto na flexibilidade cognitiva. Exemplo de estudo de intervenção, desenvolvido no Brasil, foi conduzido por Ramos e Segundo (2018). Os autores realizaram conduziram um estudo de intervenção, dividindo alunos de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em dois grupos, controle e experimental. Os autores constataram que, após o uso de jogos cognitivos digitais pelos alunos, houve uma alteração mais expressiva na flexibilidade cognitiva no grupo participante. Além disso, notou-se uma diminuição na dispersão e aprimoramento da memória de trabalho, comparando-se ao grupo controle.

Assim como no processo de desenvolvimento dos alunos, o estudo sobre a presença da flexibilidade cognitiva, em professores, também pode trazer contribuições importantes para pensar a prática docente, uma vez que esta remete à habilidade de resolução de problemas interpessoais. De acordo com Esen Aygun e Şahin Taşkın (2018), professores em serviço, que são cognitivamente flexíveis, são capazes de resolver problemas de forma construtiva e persistente. Considera-se, portanto, esta característica bastante relevante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, fator que acarreta medidas no âmbito da formação de professores, a fim de desenvolver a habilidade discutida também na profissionalização de docentes. Conforme aponta Dias (2000), a promoção e o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, em cursos de formação de professores, são

fundamentais, enquanto Pessoa e Nogueira (2009) afirmam que ambientes de aprendizagem flexíveis, e que permitam a apresentação e a aprendizagem dos itens de conhecimento de forma não linear, relacional e multidimensional, favorecem processos de reorganização cognitiva e de transferência.

Em síntese, os estudos permitem afirmar que a flexibilidade cognitiva está positivamente associada a melhores habilidades de leitura na infância, maior resiliência em resposta a eventos negativos e estresse, níveis maiores de criatividade e ainda a melhor qualidade de vida em indivíduos com mais idade (CHEN et al., 2014).

Esses achados reforçam a importância de que mais estudos nesta área sejam realizados. As descobertas nesse campo podem ser úteis aos profissionais da educação por permitir identificar determinadas habilidades, em si mesmos e em seus alunos, que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Ao considerar que a flexibilidade cognitiva refere-se à habilidade de mudar o foco do processamento de uma informação para outra, sendo, portanto, fundamental para regular o próprio comportamento e adaptá-lo às demandas ambientais (DIAS; TORTELLA, 2012); também é possível pensar que ela pode estar associada a comportamentos mais autônomos e motivados.

Referências

ANDERSON, P. Assessment and development of executive function (EF) during childhood. **Child Neuropsychology**, n. 8, p. 71-82, 2002.

BADDELEY, A; HITCH, G. J. Working memory. In: BOWER, G. A. (org). **Recent advances in learning and motivation**. New York: Academic Press; 1974.

BADDELEY, A. Working Memory: Theories, Models, and Controversies. **Annual Review of Psychology**. v. 63, p.1-29, jan., 2012.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BLAIR C.; RAZZA, R. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. **Child Development**. v.78, n. 2, p. 647-63, 2007.

BZUNECK, J. A. Aprendizagem por processamento de informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **Aprendizagem: Processos Psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAÑAS, J. J. et al. Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. **Ergonomics**, v. 46, n. 5, p. 482-501, 2003.

CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M. Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª a 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 198-211, 2008.

CIASCA, S. M. Avaliação neuropsicológica da criança. In: Moura-Ribeiro, M. V. L.; Gonçalves, V. M. G. **Neurologia do desenvolvimento da criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2ª ed., 2010. p. 412-432.

COOLIDGE, F. L.; WYNN, T. Executive functions of the frontal lobes and the evolutionary ascendancy of Homo Sapiens. **Cambridge Archaeological Journal**, v.11, n.2, p.255-260, 2001.

COLLINS, A.; KOEHLIN, E. Reasoning, learning, and creativity: frontal lobe function and human decision-making. **PLoS Biology**, v. 10, n. 3, 2012.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHEN, Q. et al. Association of creative achievement with cognitive flexibility by a combined voxel-based morphometry and resting-state functional connectivity study. **NeuroImage**, n.102, p. 474-483, 2014.

- DAVIDSON, M.C. et al. Development of cognitive control and executive functions from 4–13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. **Neuropsychologia**, v. 44, n. 11, p. 2037–78, 2006.
- DAJANI, D. R.; UDDIN, L. Q. Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. **Trends in Neurosciences**, v. 38, n. 9, p. 571-578, 2015.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Reviews of Psychology**, n.64, p. 135-168, 2013.
- DIAS, P. Hipertexto, hipermedia e média do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.
- DIAS, N.; TORTELLA, G. Evidências de Validade do Teste e Trilhas: partes a e b. In: SEABRA, A.; DIAS, N. **Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: atenção e funções executivas**. São Paulo: Memnon, p. 67-72, 2012.
- DIAS, N. M.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Funções Executivas: modelos e aplicações**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2020.
- DIAS, N. M.; MENEZES, A.; SEABRA, A. G. Alterações das funções executivas em crianças e adolescentes. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 80-95, 2010.
- DICK A. S. The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: an investigation using a modified Flexible Item Selection Task. **Journal of Experimental Child Psychology**, v.125, p.13–34, 2014.
- ESEN AYGÜN, H.; ŞAHİN TAŞKIN, Ç. Investigating of perceptions on classroom climate for third and fourth graders: İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İklimi Algılarının İncelenmesi. **Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi**, v.8, n.2, p.327-352, 2018.
- FIGLIORE, F. et al. Age differences in verbal and visuo-spatial working memory updating: evidence from analysis of serial position curves. **Memory**, v.20, n. 1, 14-27, 2012.
- FONSECA, V. da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem

neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.

FONSECA, et. al. Evidências de Validade para Instrumentos de Atenção e Funções Executivas e Relação com Desempenho Escolar. **Temas em Psicologia**, v. 23, n 4, p.843-858, 2015.

FOURNET, N. et al. Evaluating short-term and working memory in older adults: French normative data. **Aging and Mental Health**, v. 16, p.922–30, 2012.

FUSTER, J. M. **The prefrontal córtex**. Amsterdam: Elsevier, 2015.

GASCO, T. J.; VILLARROEL, V. J. D. The Motivation of Secondary School Students in Mathematical Word Problem Solving. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v.12, n.1, p.83-106, 2014.

GARON, N.; BRYSON, S. E.; SMITH, I. M. Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. **Psychological Bulletin**, v. 134, n. 1, p. 31-60, 2008.

GATHERCOLE, S. E. et al. Working memory in children with reading disabilities. *J. Exp. Child Psychology*, v. 93, p. 265-281, 2006.

GATHERCOLE, S. E.; ALLOWAY, T. P. **Working memory and learning: A practical guide**. London: Sage, 2008.

GIFFONI, S. D. A. Neurodesenvolvimento e aprendizagem. In: CIASCA et al. **Transtornos de aprendizagem**. Ribeirão Preto: Book Toy, p. 25-38, 2015.

GUERRA, C. G.; CANDEIAS, A.; PRIETO, G. **Flexibilidade Cognitiva: repensar o conceito e a medida da inteligência**. Edição. In: *Cognição, Aprendizagem e Rendimento – I Seminário internacional*. Universidade do Minho, 2014.

HAUSMAN, K. et al. Learning and embedding space for transferable robot skills. In: **International Conference on Learning Representations**. 2018.

INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

JUNIOR, M.; MELO, L.B.R.. Integração de Três conceitos: Função Executiva, Memória de Trabalho e Aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 3, p.309-314, 2011.

- JURADO, M. B.; ROSSELLI, M. The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. **Neuropsychology Review**, v.17, p.213-233, 2007.
- KERCOOD, S. et al. Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students with and without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. **The Journal of Postsecondary Education and Disability**, v.30, p. 329-344, 2017.
- KLUWE-SCHIAVON, B.; VIOLA, T. W.; GRASSI-OLIVEIRA, R. Modelos teóricos sobre construto único ou múltiplos processos das funções executivas. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 4, n. 2, 2012.
- LEÓN, C. B. R. et al. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 92 p. 113-20, 2013.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de Neurociência**. Atheneu: São Paulo, 2004.
- LUNT, L. et al. Prefrontal cortex dysfunction and “jumping to conclusions”: bias or deficit? **Journal of Neuropsychology**, v. 6, p. 65–78, 2012.
- LEVINE, M. **Educação individualizada**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- LEZAK, M. D. The problem of assessing executive functions. **International Journal of Psychology**, v. 17, n. 1-4, p. 281-297, 1982.
- LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. **Neuropsychological Assessment** (4th ed.). New York: Oxford University Press, 2004.
- LIU, Y.; WANG, Z. Positive Affect and Cognitive Control: Approach-Motivation Intensity Influences the Balance Between Cognitive Flexibility and Stability. **Psychological Science**, v. 25, p. 1116 –1123, 2014.
- LOPES, C. **Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da flexibilidade cognitiva em crianças com NEE com perturbação de desenvolvimento intelectual**. Coimbra: ESEC, 2017.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Livros Técnicos e Científicos, São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

MACLEOD, C. M. Inhibition: Elusive or illusion? In: ROEDIGER, H. L.; Y. DUDAI, Y; FITZPATRICK, S. M. (Eds.), **Science of Memory: Concepts** (p. 301-305). New York: Oxford University Press, 2007.

MALKOÇ, A.; MUTLU, A. K. Mediating the Effect of Cognitive Flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: a study on turkish university students. **International Journal of Higher Education**, v. 8, n. 6, p. 278, 2019.

MENEZES, A. et al. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA A. G.; DIAS, N. M., eds. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. v. 1. Memnon: São Paulo, 2012.

MIYAKE, A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latente variable analysis. **Cognitive Psychology**, v.4, n.1, p. 49-100, 2000.

MOFFITT, T. E., et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v.108, n. 7, p. 2693–2698, 2011.

MUNAKATA, Y. et al. **As Funções Executivas na Infância**. University of Colorado at Boulder, EUA, 2013.

ÖNEN, A. S.; KOÇAK, C. The Effect of Cognitive Flexibility on Higher School Students’ Study Strategies. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 191, n. 2, p. 2346-2350, 2015.

PESSOA, T.; NOGUEIRA, F. Flexibilidade Cognitiva nas vivências e práticas educativas: Casebook para a formação de professores. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.), **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIRES, E. U. **Desenvolvimento de um instrumento computadorizado para avaliar habilidades executivas em crianças: o jogo das cartas mágicas**. PUC – Rio de Janeiro, RJ, 2014.

QU, L.; ONG, J.Y. Impact of Reminders on Children's Cognitive Flexibility, Intrinsic Motivation, and Mood Depends on Who Provides the Reminders. **Frontier Psychology**, v. 6, p. 1904, 2016.

RAMALHO, D. M. **Psicopedagogia e neurociência: neuropsicopedagogia e neuropsicologia na prática clínica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

RAMOS, D.; SEGUNDO, F. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 531-550, 2018.

RUEDA, M. R.; PAZ-ALONZO, P. M. Executive function and emotional development. In: **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Edition: Montreal, Quebec, 2013.

REIS, R. M. A.; SAMPAIO, L. R. Funções executivas, habilidades sociais e comportamento distributivo na infância. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 36, n. 3, p. 511-525, 2018.

SHAO, Y.; NIJSTAD, B. A.; TÄUBER, S. Linking Self-Construal to Creativity: The Role of Approach Motivation and Cognitive Flexibility. **Frontier Psychology**, v. 10, 2018.

SEMENDEFERI, K. et al. Humans and great apes share a large frontal cortex. **Nature Neuroscience**; v. 5, p. 272-276, 2002.

SILVA, T. A.; CAVALCANTE, L. I. C. Habilidades Sociais e Características Pessoais em Escolares de Belém. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n.4, 2015.

STERNBERG, R.; STERNBERG, K. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 7ª edição, 2017.

SZENTKUTI, A. et al. Quantitative MR analyses of the hippocampus: unspecific metabolic changes in aging. **Journal of Neurology**, v.251, n.11, p. 1345-53, 2004.

TREMBLAY, R. E.; BOIVIN, M.; PETERS, R. **Encyclopedia on Early Childhood Development**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 2013.

TIMAROVA, S.; SALAETS, H. Learning styles, motivation and cognitive flexibility in interpreter training: Self-selection and aptitude. **Interpreting**, v. 13, n. 31-52, 2011.

VOGELS; T. P.; RAJAN; K.; ABBOTT, L. E. Neural network dynamics. **Annual Review of Neuroscience**, n. 28, p. 357 – 376, 2005.

ZEYTIÑOGLU, S.; CALKINS, S. D.; LEERKES, E. M. Maternal emotional support but not cognitive support during problem-solving predicts increases in cognitive flexibility in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, v.43, n. 1, p. 12–23, 2019.

Capítulo 4

Conversando sobre emoções no processo ensino-aprendizagem

*Lara dos Santos Villar
Kátia Regina Xavier da Silva*

Introdução

Já faz algum tempo que nós criamos o hábito de iniciar uma conversa explicitando o lugar do qual estamos falando, a fim de apresentar aos nossos interlocutores quem somos e dizer com que propósito estamos aqui. A enunciação do que consideramos usual fazer para início de conversa e o uso do “nós” dá ao leitor a primeira pista sobre a construção coletiva deste texto.

Mas tudo o que vem a seguir, embora tecido coletivamente, no contexto do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação do Colégio Pedro II (GEPEAIINEDU-CPII), é fruto de diálogos que envolvem histórias de vida e construções individuais de duas professoras-pesquisadoras, com atuação no chão da escola, em turmas da Educação Básica do Colégio Pedro II⁷, no Rio de Janeiro. O referencial sociocognitivo (BANDURA, 1997, 2003; BANDURA, AZZI, POLYDORO, 2008; GROSS, 2006, 2007, 2015; EKMAN, 2011; BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2018) tem mediado as reflexões e discussões do grupo sobre as práticas pedagógicas e vem repercutindo na criação de produtos educacionais voltados para a sala de aula (SANTOS; SILVA, 2015; MOREIRA; SILVA,

⁷Convém destacar que, antes de ingressar no Colégio Pedro II, as professoras atuaram em outras escolas das redes públicas e privadas, também na Educação Básica, em diferentes níveis e modalidades, o que contribui para a ampliação das lentes sobre a dinâmica da sala de aula em contextos diferenciados.

2016; GOUVÊA; SILVA, 2017; JESUS; SILVA, 2017; QUINTANS; SILVA, 2017; PINTO; SILVA, 2018; ROCHA; SILVA, 2018; DINIZ; SILVA, 2019; ALBUQUERQUE; SILVA, 2020).

Com base nesse referencial, partimos do princípio de que “para ensinar processos autorregulatórios é necessário apropriar-se deles” (SILVA, 2020, p.207). A construção dos produtos educacionais aos quais nos referimos requer, por parte dos professores-pesquisadores envolvidos no GEPEAIINEDU, a adoção de um percurso autorregulatório, a fim de aproximar as vivências e práticas cotidianas das teorias que lhes servem como base para as reflexões. Desse modo, as dimensões pessoal, acadêmica e profissional “se entrecruzam de forma multidimensional na construção da identidade do professor-pesquisador” (SILVA; DINIZ, 2016, p.42).

Objetivamente, no decorrer desse percurso autorregulatório, os professores-pesquisadores desenvolvem autoeficácia para realizar pesquisa na e sobre a prática, por meio do compartilhamento de saberes e experiências; constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades ligadas ao processo de pesquisa, por meio das reuniões do grupo e da participação em eventos acadêmicos; e experimentam e avaliam produtos educacionais e metodologias de ensino a fim de construí-los, implementá-los e aprimorá-los.

Esse caminhar nos tem apresentado grandes desafios: formular questões de investigação que resultem em propostas concretas para a sala de aula; fundamentar teoricamente o fazer pedagógico; sistematizar metodologicamente os caminhos eleitos; e dar forma aos produtos educacionais, de modo que outros docentes possam usar e se inspirar. Esses desafios geram, desde o início do processo, emoções variadas, e reforçam a constatação de que é necessário “investir na formação do professor para a docência e para a pesquisa sobre a docência, tendo em vista que professores-pesquisadores podem se tornar referências importantes para outros professores motivando-os a produzir os próprios materiais didáticos” (SILVA, 2020, p. 208).

O presente capítulo é fruto do investimento nesse percurso formativo e do esforço de fundamentação teórica do fazer pedagógico. De maneira específica, o capítulo visa apresentar algumas das articulações teórico-práticas que fundamentam a construção do produto educacional intitulado *Sinto, logo, reajo?: um convite à regulação emocional*, um caderno de oficinas para professores, com foco na problematização da temática emoções em sala de aula e no processo de regulação emocional do professor da Educação Básica. Esse produto educacional provém da dissertação intitulada EMOÇÕES NA ESCOLA: um estudo sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem, ligada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II.

Para atender o objetivo proposto, na sequência desta introdução, o capítulo foi organizado em quatro seções. A primeira aborda o papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem. A segunda problematiza questões ligadas às emoções do professor. A terceira trata de aspectos relacionados ao processo de regulação emocional no contexto do ensino.

A última seção apresenta algumas considerações provisórias, extraídas do referencial que fundamenta o capítulo e elenca alguns temas que consideramos essenciais incluir em atividades de formação continuada que considerem a temática das emoções no processo de ensino-aprendizagem.

O papel das emoções no processo de ensino-aprendizagem

Não há consenso definitivo acerca da temática “emoções”. Mas sejam elas observadas sob o ponto de vista conceitual (o que são) ou sob o ponto de vista funcional (para que servem em nossas vidas), é fato que elas não podem ser deixadas de lado no surpreendente e complexo processo chamado vida. Os indivíduos, até que se prove ao contrário, não agem como simples máquinas (apesar das tentativas de alguns!), resolutivas e racionais, dentro de probabilidades milimetricamente calculadas.

As emoções estão em praticamente tudo que realizamos. É preciso que olhemos de frente para esse recurso inerente à natureza humana, que nos permite sobreviver aos primeiros anos de vida, na mais completa dependência social, e está sempre aberto a atualizações. Ou seja, podemos ser educados também emocionalmente, estimulados e desenvolvidos, de maneira que nossas emoções sejam recurso e estratégia numa forma saudável, ética e cooperativa de sermos e estarmos no mundo. Como nos diz Frijda (2008, p.69, tradução nossa):

A noção de emoção, portanto, serve para resolver discrepâncias entre o que as pessoas fazem ou sentem e os eventos que os cercam; entre as dicas imediatas de porque eles fazem o que fazem e o que realmente fazem; entre o que eles fazem e o que eles dizem; entre o que eles fazem e o que parece mais apropriado, mais útil, mais razoável e mais bem organizado; e entre o que eles fazem e o que professam saber sobre o que devem fazer. Serve para ajudar nosso entendimento de que pessoas diferentes podem reagir de maneiras diferentes às mesmas situações, e que uma determinada pessoa pode reagir de forma diferente para uma dada situação em diferentes ocasiões.

Nos diálogos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, e nas discussões sobre a dicotomia construção do conhecimento e transmissão/reprodução de informações, as emoções vêm ganhando seu “lugar de fala”. Qualquer um que faça uma breve visita ao espaço escolar pode perceber a natureza emocional desse contexto. Parece ser consenso que, na riqueza de interações e experiências individuais e coletivas, que envolvem não só professores e alunos, mas toda a equipe escolar, comunidade e família, as emoções podem influenciar tanto positiva como negativamente o processo de ensino e aprendizagem, e o clima da escola como um todo (SCHUTZ; PEKRUN, 2007).

Estudadas, frequentemente, com foco no esgotamento do professor (*burnout*) e na ansiedade dos estudantes, as emoções na

escola começam a ser enxergadas como numa paleta de cores a permear todos os espaços e suas interações. As características da sala de aula e do ambiente social, por exemplo, podem desencadear diferentes estados emocionais.

Os estados emocionais podem ser gerados na escola, ou ter origem para além de seus muros, mas é fato que eles têm o poder de afetar o desenvolvimento e o aproveitamento (de professores e estudantes) em uma aula. Os estudos acerca das emoções acadêmicas na educação (sejam elas agradáveis, como alegria, prazer, e sensação de pertencimento, ou desagradáveis, como raiva, tédio e vergonha) abraçam, aos poucos, as emoções sociais, nas inter-relações que constituem e se desdobram no contexto educacional.

O estudo das expressões das emoções de Ekman (1984, 2011), e da inteligência emocional esquematizada por Salovey e Mayer (1990) e Mayer et. al (2011) contribuíram significativamente para a mudança de olhares a respeito das emoções e da forma de lidar com elas, inclusive, no contexto do processo de ensino. No crescimento das pesquisas, podemos encontrar “currículos concebidos expressamente para ensinar conhecimento emocional e alfabetização nas escolas” (MAYER, SALOVEY, CARUSO, 2008, p. 4, tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos que, para o efetivo desenvolvimento de conhecimentos sobre as emoções junto aos alunos, os professores devem considerar a relevância das emoções em suas vidas e atuação docente. “Os alunos são cognitivamente, emocionalmente, e socialmente dependentes de seus professores, que formulam os objetivos da sala de aula e o tipo de interação permitida” (SCHUTZ, PEKRUN, 2007, p. 5, tradução nossa). O professor pode ser estimulado a observar-se quanto a sua expressão e comportamento emocional, bem como a regulação de seus estados afetivos, no cotidiano. E, a partir daí, desenvolver-se no conhecimento das expressões e reações emocionais de seus alunos, se utilizando das melhores estratégias de regulação emocional, e melhor gerindo as emoções em sua prática pedagógica.

No contexto da escola, a sensação de bem-estar e pertencimento influencia o comportamento afetivo dos estudantes. Um ambiente escolar positivo “tem o potencial de diminuir estereótipos e preconceito, medo, ansiedade, depressão e perda da motivação” (WHO, 2003, p. 9, tradução nossa). Uma estrutura escolar elaborada para permitir experimentações, oportunidades de trabalho colaborativo, de adaptações, apoio e encorajamento, de diálogo, reflexões e autoconhecimento, tende a alcançar uma participação mais ativa e plena de seus discentes, na medida em que proporciona a eles, convívio e aprendizado significativos permeados por alegrias e realizações, conexão e respeito. Salientamos, neste ponto, que essa estrutura escolar se refere a todos que compõem o dia a dia da escola, inclusive família e comunidade.

O que nos faz lembrar de um ano letivo em especial ou uma prova importante? “Você pode ter esperado por sucesso, temido o fracasso, ou sentido desespero porque estava despreparado, mas provavelmente não se sentiu indiferente sobre isso” (PEKRUN, 2018, p.7, tradução nossa). Ao percebermos que em praticamente todas as ocorrências ao nosso redor, as emoções estarão presentes, podemos imaginar que na escola, também não será diferente. O cotidiano da escola apresenta “intensas experiências emocionais que afetam as formas de nos relacionarmos, o aprendizado, o desempenho e o crescimento pessoal de estudantes e professores” (SCHUTZ, PEKRUN, 2007, p.13, tradução nossa).

É assim quando por exemplo, observamos a raiva de alguns alunos ao perderem uma partida num jogo da aula de Educação Física, ou um professor irritado ao constatar mal funcionamento de um projetor bem na hora da aula. Podemos perceber emotividade, quando vemos uma funcionária da cozinha nervosa, pela descoberta de que seu cartão de passagem foi cancelado, ou então, em outra colaboradora, no setor da biblioteca, chorando pela perda de um ente querido no último final de semana.

Conseguimos até perceber várias emoções ao mesmo tempo, como angústia, frustração, euforia, alívio, orgulho, desânimo e

medo, dentre outras, na expressão dos estudantes ao verem a nota em uma prova que acabou de ser devolvida a turma pelo professor. Com esses exemplos, podemos inferir que, sim, as emoções estão na escola.

Compreendemos que estudos em contextos específicos podem favorecer agrupamentos de emoções que permitam melhores observações e análises, como no contexto acadêmico onde elas são importantes para o desenvolvimento cognitivo, para a motivação e para a aprendizagem autorregulada. Nas investigações quanto ao ambiente escolar, Schutz e Pekrun (2007, p.13, tradução nossa) esclarecem que

para alunos e professores, os ambientes educacionais são de importância crítica. Ao longo dos anos, muitas horas são passadas em sala de aula, relacionamentos sociais são criados lá, e a consecução de objetivos importantes da vida depende da agência individual e coletiva em instituições de ensino.

Por conta desta peculiaridade da escola, na qual relacionamentos entrecruzam-se na construção de metas e alcance de objetivos, as emoções inerentes ao contexto educativo são chamadas de emoções acadêmicas ou de desempenho (BZUNECK, 2018). Nas investigações sobre o processo gerador de emoções, um espaço tem sido ocupado pela Teoria de Controle-Valor, de Pekrun (2007), na qual “as emoções de realização são definidas como emoções ligadas diretamente às atividades ou resultados das realizações” (SCHUTZ, PEKRUN, 2007, p.15, tradução nossa). Essa teoria busca integrar outros estudos sobre as emoções acadêmicas que observam seus antecedentes e efeitos individuais e sociais, bem como todas as emoções que surgem nas interações relacionais como expectativa e estresse.

A regulação das emoções, e as emoções ligadas à aprendizagem e desempenho, e o controle percebido, também fazem parte dessas pesquisas. Schutz e Pekrun esclarecem (2007, p. 15, tradução nossa) que “nem todas as emoções nos ambientes

educacionais são emoções de realização. Especificamente, emoções sociais são frequentemente experienciadas. (...) Emoções de realização e sociais podem se sobrepor, como nas emoções direcionadas a conquista alheia como inveja e empatia”. Estes estudos vêm consolidar o mérito da função das emoções em nossas vidas e nos incentivar a investigar sobre como vivê-las, ou conviver com todas elas, aceitando-as como suporte e aliadas do processo educativo. Segundo Pekrun (2018, p. 22, tradução nossa):

(...) a grande maioria das emoções experimentadas em ambientes acadêmicos pertencem a outras categorias além da ansiedade. Em geral, emoções positivas (por exemplo, alegria, satisfação, esperança, orgulho e alívio) e emoções negativas (por exemplo, raiva, ansiedade, vergonha e tédio) foram relatadas com igual frequência. Os alunos também mencionaram emoções experimentadas com menos frequência, como desespero, bem como emoções sociais como gratidão, admiração, desprezo e inveja.

Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2014) mencionam ainda, emoções epistêmicas correlacionadas a qualidade do conhecimento que a tarefa e o processamento das informações oferecem, e emoções de tópico, que são desencadeadas por pontos específicos dos conteúdos e afetam o interesse e a motivação. E até as pesquisas educacionais sobre emoções agradáveis, antes deixadas de lado, vêm sendo incentivadas e fortalecidas em resultados que afirmam que elas (FRENZEL et al., 2009, p. 2, tradução nossa) têm efeito em várias áreas como:

Resolução de problemas, proteção à saúde ao promoverem a resiliência, vínculos significativos com outras pessoas, embasam o desenvolvimento da autorregulação individual e a orientação ao comportamento de grupos, aprendizagem motivada, ativação de processos cognitivos para recursos e desempenho, interesse e engajamento prolongado.

Neste sentido, as emoções, com sua multifacetada acepção de processos psicológicos, incluem sentimentos subjetivos como

sendo seu componente afetivo; cognições como o componente cognitivo; tendências motivacionais como o componente motivacional; processos fisiológicos como sendo a parte fisiológica da emoção e o comportamento expressivo, representando a expressão das emoções. Pekrun descreve um exemplo (PEKRUN, 2018, p.10, tradução nossa):

Um estudante, pode sentir ansiedade antes da prova, e ficar desconfortável e nervoso (componente afetivo), [sentir] preocupação com um possível fracasso (cognitivo), desejo para fugir da situação de exame iminente (motivacional), ter as palmas [das mãos] suadas (fisiológico), franzir a testa e puxar seus lábios para trás (componente expressivo). (...) O componente afetivo é um constituinte essencial e necessário de emoção, os outros, podem ou não estar presentes.

No campo de intervenções da escola, a Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio de seu escritório representativo no Brasil, a Organização Pan-Americana de Saúde, a OPAS, publicou seu relatório de 2018 com enfoque no adolescente e a saúde mental, delineando para tanto, caminhos pelos quais a escola pode contribuir na promoção de habilidades para a vida e prevenção de comportamentos de risco, ambos, fatores que incidem diretamente no sucesso acadêmico dos estudantes.

Segundo a OPAS (2018, p.2) a escola pode promover “mudanças organizacionais para um ambiente psicológico seguro e positivo; ensinar sobre saúde mental e habilidades para a vida; treinar pessoal para a detecção e manejo básico do risco de suicídio; e criar programas escolares de prevenção para adolescentes vulneráveis a condições de saúde mental”.

Esse relatório ilustra a mudança dos tempos, na qual a vida ganhou formatos, complexidades, e demandas que precisam ser encaradas num esforço conjunto da sociedade, de maneira a proteger e garantir que crianças e jovens cresçam saudáveis e aptos para a vida. E a escola pode ser uma parceira da família “na

determinação de se, a próxima geração será educada e saudável no corpo, mente e espírito” (WHO, 2003, p. 4, tradução nossa).

Refletindo sobre as emoções do professor no contexto do ensino

Os estudos sobre as emoções na educação não se restringem a alunos e professores, mas também a diretores, funcionários da escola e pais. E entre todas as pessoas que trabalham dentro de uma escola, o professor é a pessoa que realiza o trabalho emocional mais intenso (SCHUTZ; PEKRUN, 2007; FRENZEL, 2014) no qual “se esforça, planeja e controla a expressão das emoções consideradas aceitáveis no ambiente organizacional e suas inter-relações.” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 231, tradução nossa). O professor não possui atividades restritas a hora da aula, e ainda pode se relacionar com vários integrantes da comunidade escolar, num mesmo dia, mesmo sendo aquele que tem o convívio diário mais longo e profundo com os estudantes. De forma a termos uma ideia da riqueza e volume do trabalho emocional necessário ao professor, vejamos Pekrun (2018, p. 21, tradução nossa) ao mencionar:

Ensino em sala de aula, interação com colegas, dar conselhos aos pais (...). Mesmo se outros não estão fisicamente presentes, mas são o alvo dessas atividades como preparação de aulas ou correção de exames em casa. (...) O prazer dos professores em ensinar os alunos, sua raiva sobre a falta de disciplina deles, ou seu medo ao ser confrontado pela exigência de tarefas.

As emoções se referem às respostas que damos ao que nos acontece ao nosso redor e, ao que, de alguma maneira, ameaça nossa vida, contraria nossos valores, obstaculiza nossos objetivos, enfim, desafia nosso bem-estar, podendo nos afetar de forma agradável ou, desagradável. Nessa reação emocional, algum movimento se realizará, seja ele interno ou externo no indivíduo, perceptível ou não para outras pessoas, de maneira que ele se

dirija e aproxime o mais que possível, do reequilíbrio, da solução, do estado desejado inicial, e que lhe constitui como ser. Segundo Ekman (2011, p. 31):

A emoção é um processo, um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação.

Nesse entendimento, o professor se enquadra como partícipe das mais variadas interações do contexto educacional, em que influencia e é influenciado emocionalmente. E como tal, exprime sua afetividade direta ou indiretamente em sua prática pedagógica. Na medida em que considerar as suas próprias emoções, e os sentimentos gerados nas situações do processo de ensino e aprendizagem, sobre a qual atue, mais espaço a afetividade ocupará em sua prática pedagógica, como observamos na percepção de um professor ao dizer: “ensinando... é quase assustador... porque percebi que minhas emoções... podem realmente ditar o humor da classe e quase como as crianças vão ser naquele dia... Se estou de bom humor, pode ser uma aula realmente positiva” (SUTTON, 2004, apud FRENZEL et al., 2009, p. 2, tradução nossa).

A sala de aula é um espaço onde não se compartilham apenas informações, mas alegrias e valores, e pode ter, por exemplo, o entusiasmo como mediador no processo de ensino e aprendizagem. Professores que ensinam com ânimo e expressões de alegria e satisfação, selam relacionamentos agradáveis com os estudantes, que por sua vez, respondem positivamente tanto no sentido do afeto quanto no aproveitamento e engajamento das aulas.

Nos estudantes, emoções agradáveis promovem a resolução de problemas, vínculos significativos entre si, autorregulação individual e comportamento coletivo, motivação, interesse e engajamento. Nos professores, mais vontade de buscar

treinamento e aperfeiçoamento em seu conteúdo e desempenho (FRENZEL et al, 2009), que se refletem em sorrisos e olhos brilhantes, fala mais alta e um estilo de ensino entusiasmado e de melhor qualidade. Isso ilustra uma interdependência transacional entre professores e alunos, que se influenciam reciprocamente pelos estados emocionais que apresentam, e conduzem seu comportamento afetivo, na forma de se relacionarem entre si, com o ensino e o aprendizado no contexto da sala de aula.

Os professores não são simples transmissores de informação. São eles próprios carregados de história e interferências do seu mundo pessoal, refletidas nesses elementos e em sua atuação como cidadãos no mundo e como professores em sala de aula. A bagagem cultural, as relações familiares, suas vivências estudantis, a formação para professor e suas primeiras experiências de ensino, se somam a questões histórico-sociais e o que significa ser professor em um determinado lugar e momento histórico (SCHUTZ; PEKRUN, 2007). Esses fatores constroem e reconstroem a identidade do professor, também associada ao autoconhecimento em contínua transformação e a percepção que possuem sobre sua própria profissão. Segundo Schutz e Pekrun (2007, p. 227, tradução nossa):

O que os professores sabem de si mesmos, sua percepção das características e natureza da profissão docente, e suas crenças sobre seus papéis estão inter-relacionadas na formação da identidade do professor. (...) Como os professores se veem em seu papel profissional influencia suas crenças sobre pedagogia, como eles se retratam, e isso guia suas ações e experiências emocionais durante as transações. (...) Isto significa que os professores estão continuamente desenvolvendo sua identidade através da interpretação de suas experiências dentro do contexto que adotam.

O clima da sala de aula, a estruturação e desenvolvimento das atividades, e a forma de se relacionarem com seus alunos estão permeadas por suas crenças a respeito de si e de como ser professor. Objetivos e padrões também direcionam pensamentos,

emoções e ações dos professores e refletem o que acreditam sobre como as aulas devem ser, ou seja, as metas também nos permitem reconhecer uma prática pedagógica direcionada pelos conhecimentos, crenças e emoções do docente. Schutz e Pekrun (2007, p. 228, tradução nossa) explicam que:

Surgem situações para as quais não há soluções fáceis; portanto o professor não possui esquemas ou recursos cognitivos para ativar e então, não tem certeza das informações ou estratégias necessárias para aplicar. Nestas situações, em que faltam conhecimento ou estratégias úteis para usar, eles podem recorrer a crenças que podem estar repletas de problemas e inconsistências.

Neste sentido, os professores realizam avaliações cognitivas a respeito das intercorrências do dia a dia das aulas, e sentem variadas emoções. Eles podem perceber o desenrolar de uma atividade se afastar do objetivo que haviam definido, e irritar-se, ou se desdobrar numa ocorrência imprevista, e então, ficar assustados e com medo. Sinalizamos aqui que a possibilidade de avaliações reflexivas percebidas nestas situações exemplificadas, pressupõem um potencial para regulação emocional.

Nas pesquisas educacionais (FRENZEL, 2014) sobre as emoções do professor e o quanto elas afetam ou são afetadas pelo que acontece em sala de aula, o movimento de obter a felicidade e evitar o fracasso parece estar por trás das ocorrências que se desdobram na esfera do ensino-aprendizagem, e os sentimentos do professor estão significativamente relacionados ao sucesso do aluno. Em outras palavras, “além do desempenho do aluno evocar emoções positivas ou negativas nos professores, as emoções dos professores também podem aumentar ou prejudicar o desempenho dos alunos” (FRENZEL, 2014, p. 17, tradução nossa).

Interferem no estado afetivo do professor, o mal comportamento dos alunos e interrupções a aula, na qual o julgamento (mais do que o fato em si) do professor sobre essa e outras situações, pode amenizar ou intensificar a experiência

emocional. Se o docente se percebe pouco eficaz para lidar com esse momento e ainda, que seu objetivo pode não ser alcançado, ansiedade e raiva poderão surgir. Identificar causas pessoais dos alunos para o baixo desempenho nas atividades, se contrapõem a percepções negativas do professor quanto a sua capacidade de ensinar aos alunos, despertando diferentes emoções.

Essa autoeficácia docente, que se reflete no prazer em ensinar, está relacionada a “habilidades cognitivas e estimulação motivacional, gestão de sala de aula e apoio social” (FRENZEL, 2014, p. 18, tradução nossa). O relacionamento com os alunos também se mostrou relevante para o professor, se somando aos outros dados que mostram “a importância em equilibrar afeto e cognição para um ensino eficaz” (FRENZEL, 2014, p.18, tradução nossa).

Os professores afirmam que a alegria é relevante para sua atuação, assim como as emoções agradáveis os estimulam no empenho de manter-se em formação contínua para aprimoramento de suas práticas. Emoções agradáveis contribuem para uma interação prazerosa com os alunos, que tendem a reagir positivamente a um modo de instrução diferenciado dos professores, que entusiasmados, carregam seu comportamento de expressões, gestos e estratégias aparentemente mais eficazes, num processo de modelação (BANDURA, 1977, 1978, 1998, 2018), na qual os estudantes observam a satisfação do professor com o conteúdo e instrução das atividades (FRENZEL et. al, 2009).

Vários questionamentos se sobrepõem às informações apresentadas até o momento, sugerindo que o caminho apenas se abriu, no que concerne às pesquisas educacionais envolvendo emoções. Sendo assim, as propostas se fazem no sentido “de replicar descobertas, executar estudos longitudinais, e desenvolver intervenções” (FRENZEL, 2014, p. 30, tradução nossa) para que mais elucidaciones possam ser promovidas a respeito das emoções do professor no processo de ensino e aprendizagem.

O professor da Educação Básica e autoeficácia para regulação emocional

Segundo Bandura (2018, p.4, tradução nossa), “a menos que as pessoas acreditem que podem produzir os efeitos desejados por meio de suas ações, elas têm pouco incentivo para agir ou perseverar em face das dificuldades”. É a chamada autoeficácia, um construto da TSC que se refere a acreditarmos em nossa capacidade sobre realizações específicas no campo de ação em que nos encontramos. Para Caprara et al. (2008, p.1, tradução nossa), “crenças de autoeficácia influenciam padrões autorregulatórios adotados pelas pessoas, se elas pensam de maneira capacitadora ou debilitante, a quantidade de esforço que investem, quanto persistem diante das dificuldades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão”.

No contexto do ensino, o professor pode, na perspectiva agêntica, planejar ações e objetivos específicos em prol de resultados que deseja alcançar com sua turma e visualizar antecipadamente esses resultados. Por meio da autorreatividade, pode regular as realizações em curso promovendo adequações ao planejamento, na medida em que avalia positiva ou negativamente o desenvolvimento da aula.

Por fim, por meio da terceira propriedade agêntica, a autorreflexão, pode examinar os acontecimentos e desdobramentos junto aos alunos a partir de sua identidade, valores, sentimentos e crenças, o que também contribui para sua autoeficácia docente. No sentido do afeto, Bandura (2003, p. 1, tradução nossa) nos esclarece que:

A autoeficácia percebida para a regulação do afeto opera em conjunto com a eficácia comportamental percebida ao governar diversas esferas do funcionamento psicossocial. Autoeficácia para regular afetos positivos e negativos é acompanhada de alta eficácia para gerenciar o desenvolvimento acadêmico, resistir a pressões

sociais para atividades anti-sociais e se envolver com empatia nas experiências emocionais dos outros.

A autoeficácia para regulação emocional está relacionada a capacidade de gerenciar emoções negativas, que aliás, são parte natural da vida cotidiana, como irritação, desânimo, tensão, mau humor, desespero, remorso, melancolia, raiva, aborrecimento e pânico, que podem emergir em decorrência de situações desafiadoras e frustrantes. Da mesma forma, a autoeficácia para regulação emocional acontece na habilidade de gerenciar ou expressar emoções positivas, como felicidade, entusiasmo, ternura, carinho, alegria, contentamento, compreensão, e empatia, que podem facilitar a regulação emocional e interações sociais com experiências e aprendizados enriquecedores (CAPRARA et al, 1999; BANDURA, 2003; CAPRARA et al, 2008).

As crenças de autoeficácia são formadas a partir das interpretações que os indivíduos fazem do desempenho que apresentaram na execução de uma tarefa. Elas são nutridas por quatro fontes: a experiência de domínio, a experiência vicária, a persuasão social e finalmente, os estados somáticos e emocionais. Compreendemos que “a crença deriva da experiência, de dominar com sucesso certas atividades” (CAPRARA et al, 1999, p.4, tradução nossa).

Afirmamos com Schutz e Pekrun (2007, p. 243, tradução nossa) que “para um ensino eficaz, é primordial que os professores tenham habilidades de identificar e apoiar as emoções nos alunos, bem como compreender e expressar suas próprias emoções”. Dessa forma, é possível inferir, no que diz respeito à regulação emocional do professor, que ele pode, desde seu processo de formação inicial, ou, na formação continuada, conhecer a influência das emoções no processo de ensino-aprendizagem, e se apropriar de experiências regulatórias que o instrumentalizem para regular seus próprios estados emocionais, de maneira que então, tenha condições de lidar melhor com as situações do cotidiano do ensino.

Como explica Gross (2015, p. 6, tradução nossa) a “regulação emocional busca influenciar as emoções que temos, quando elas acontecem, e como são experienciadas e expressas”. Essa capacidade se aprimora no exercício de olharmos para o que sentimos, como sintomas de uma causa atual ou precedente, de algo sobre a qual nos importamos e que precisamos descobrir de que forma atuar sobre. Não podemos deixar de sentir, mas podemos, num certo grau, evitar, modificar, reavaliar e ressignificar os eventos de maneira que ao nos oferecerem menos perigo e prejuízo suscitem menos carga emocional de alarme. Compreendendo sempre que, na urgência e emergência do fato, será exatamente a carga emocional intensa e atenta, que preservará nossa saúde e integridade. Neste sentido Thompson (1994) definiu a regulação emocional como “os processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorar, avaliar e modificar reações emocionais, especialmente em seus recursos intensivos e temporais para atender um objetivo” (THOMPSON, 1994, p. 27, tradução nossa).

Os estudos de Paul Ekman (2011) tem contribuído para o desdobramento de várias pesquisas sobre as emoções nos mais diversos contextos e implicações. A Teoria Social Cognitiva corrobora os processos entre cognição e afeto relacionados às atividades mentais, na qual o controle das emoções é parte intrínseca no processo de autorregulação da aprendizagem, “que não pode ser implementado com sucesso sem se considerarem as variáveis afetivas e motivacionais” (BORUCHOVITCH, 2004, p.78). Para além do âmbito da saúde ou educação, mas sim do desenvolvimento humano, a autorregulação do afeto interfere nos processos atencionais, cognitivos e motivacionais, assim como a falha nesse mecanismo dá origem a disfunções emocionais e psicossociais. (BANDURA, 2003, 2008)

Percebemos aqui o papel dos pais e professores no que chamaríamos educação emocional, a ser cuidada e promovida desde tenra idade, bem como ao longo da formação humana através da escola e da qualidade afetiva que se estabelece em

torno do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Zins et al (2004, p.80, tradução nossa):

Habilidades de regulação emocional podem facilitar o controle da atenção e o desenvolvimento de motivação para empreendimentos desafiadores, contribuindo assim para a engajamento intelectual e estudo. As crianças também precisam controlar explosões emocionais e reações impulsivas (...). Adaptações sociais e emocionais das crianças e seu vínculo com colegas e adultos pró-sociais podem contribuir ainda mais na sua motivação para aprender.

Segundo Gross et al (2006), as estratégias de regulação podem focar em ações antecedentes a resposta emocional, ou seja, aquilo que a pessoa faz antes da resposta emocional, e podem focar na resposta, portanto, no que ela faz quando as emoções estão em curso. Essas estratégias foram separadas em cinco famílias “que se distinguem pelo ponto no processo gerador de emoções na qual eles têm seu impacto primário” (GROSS, 2007, p. 29, tradução nossa). As estratégias de regulação emocional focadas nos antecedentes, e que podem mudar a trajetória da resposta emocional são, seleção da situação, modificação da situação, implantação atencional e mudança cognitiva. A quinta família de processos de regulação emocional é a modulação da resposta, em que se objetiva a gestão das emoções existentes (GROSS et al, 2006; GROSS, 2007).

Sendo assim, imaginamos que ao refletir com os professores a respeito do planejamento de suas aulas, e visualizarmos ações prováveis que estariam próximas ou distantes do alcance dos objetivos, é possível vislumbrarmos as emoções, deles e dos estudantes, que podem colorir a sala de aula, em variáveis que podem ir da empolgação, frustração e até raiva. Bem como alimentar sentimentos de ânimo ou irritação que acompanharão professores e alunos até a próxima semana, com a simples lembrança do que a aula foi e a perspectiva do que ela pode ser. Esse é o processo da seleção da situação, na qual estimamos ações

em que emoções agradáveis sejam suscitadas, e haja menos probabilidade de emoções não desejáveis.

A fronteira entre selecionar a situação e modificar a situação, segunda família de processos regulatórios da emoção, é muito tênue. Ao modificar um plano de aula considerando um conteúdo que costuma trazer muita apreensão aos alunos, por exemplo, estamos apontando para novas possibilidades que iremos selecionar no intuito de realizar o objetivo de ensino-aprendizagem.

Um professor que acabou de corrigir trezentas provas no final de semana, pode avaliar que ficou muito cansado pelo volume de trabalho e frustrado pelo resultado negativo em algumas questões específicas. Então, escolhe não trabalhar nos próximos dias com um conteúdo novo de muita complexidade, separando ainda, alguns minutos para conversar com os alunos e refletirem juntos sobre estratégias que promovam melhor entendimento daquilo que se mostrou pouco compreendido na prova.

Esse professor teve emoções, aliás fora da sala de aula, e ao considerá-las, modificou situações que talvez tivesse planejado no início do período letivo. Com base nesse exemplo, acreditamos que houve uma modificação interna que se realizou inicialmente, para que uma modificação externa, no ambiente de sua aula daquela semana acontecesse, mas os estudos “consideram alterações no ambiente interno (cognição) na seção da modificação cognitiva.” (GROSS, 2007, p. 31, tradução nossa).

Apesar de podermos verificar uma mudança postural interna, na qual verificamos o professor atento ao seu estado emocional e psicológico, além do físico em seu cansaço, e que também teria previsto algumas reações emocionais da turma, a mudança da prática pedagógica seria a modificação da situação, promotora da regulação emocional do professor e seus alunos.

Nesse movimento de autorregular-se emocionalmente, o professor contribui para modificações no estado afetivo da turma, e pode “usar emoções para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (SCHUTZ; PEKRUN, 2007, p. 244,

tradução nossa). Ao observarem o professor, os alunos podem perceber a avaliação que eles próprios fazem do conteúdo e do processo, as suas reações emocionais decorrentes e como agir sobre elas.

Considerações Finais

Cada vez mais estudos vêm confirmando a influência das emoções nas interações das pessoas com o mundo e na resposta rápida sobre situações em que há risco de vida. E comumente vêm sinalizando que a regulação emocional é parte fundamental de um funcionamento adaptativo no qual regular as emoções que se têm e a forma de vivê-las e expressá-las indica as boas relações que um indivíduo consegue estabelecer em sua vida. Daí, consideramos ser tão importante conversar sobre emoções na escola e pensar em processos formativos que tornem mais conscientes o processo de regulação das emoções no contexto do ensino.

Agrega-se o fato de que, desde 2020, vivemos em contínuos e intensos processos de transformação e ressignificação das relações e da vida, o que inclui o ambiente escolar. Esses processos, que se dão em escala mundial, em decorrência da pandemia da Covid-19, têm gerado variadas respostas emocionais na sociedade. Seja num transbordar de emoções como o estresse pelo isolamento físico ao mesmo tempo em que vivemos um convívio social intenso com a família dentro de casa ou, ao contrário, por estarmos sozinhos nela.

Na angústia pelo perigo do desemprego, ou na correria de dar conta do trabalho remoto, com as demais atribuições domésticas e familiares. Ao medo da contaminação, da morte, e a tristeza pelos que se foram, em que grande parte de nós parece mergulhado, se somam outras emoções agradáveis e desagradáveis na retomada das atividades e a volta à escola presencial, como a insegurança em relação à contaminação e a alegria de rever os colegas, enquanto a vacina ainda não surte o efeito desejado.

As discussões acerca das emoções se popularizaram com tudo isso, porém já era emergente o olhar mais atento à sua importância nas relações humanas e a atuação do indivíduo no mundo. É notório o espaço crescente que conquista, na formação de crianças, jovens e adultos no ambiente formal da escola, por meio de estudos que demonstram “o forte impacto que melhoras no comportamento emocional e social pode ter no sucesso escolar e finalmente, na vida (ZINS et al, 2004, p. 30, tradução nossa).

O exercício de sistematização da fundamentação teórica sobre emoções, empreendido neste capítulo aponta alguns caminhos que ampliam o entendimento sobre como os professores se sentem e como expressam, reprimem, e desenvolvem suas emoções, e que essa compreensão pode contribuir para o seu bem estar e desempenho profissional. Olhar esses fenômenos na formação docente pode instrumentalizar os professores de recursos e estratégias que não só os ajudem a lidar com fracassos e frustrações, mas também a cultivar emoções de satisfação e prazer que revigorem a prática docente, e influenciem o bom desempenho de professores e alunos. “Os processos regulatórios da emoção podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes, e podem ter seus efeitos em um ou mais pontos do processo gerador de emoções” (GROSS, 2007, p. 8, tradução nossa), o que sugere que podem ser ensinados, estimulados e direcionados, aos professores.

Entendemos que educação emocional se refere exatamente a refletirmos sobre o que ocasionou nossas emoções e as consequências que elas podem nos oferecer, no equacionar desse fato gerador. Essa reflexão envolve observar a situação, afastando-a de interpretações e julgamentos; identificar e reconhecer como nos sentimos frente ao que ela nos acarreta efetivamente; e, por fim, reinterpretá-la ou transformá-la, considerando os valores e necessidades de todos os envolvidos.

O professor pode ser auxiliado a aprimorar sua regulação emocional desde o momento em que reconhece em sua escola, por exemplo, baixa infraestrutura e suporte. No que o professor

realmente pode interferir senão em sua própria atuação, no desenvolvimento de suas aulas e na sua interação com os alunos?

Supomos que, talvez, os professores possam ser incentivados a desenvolverem essa percepção, assumirem o controle sobre sua prática pedagógica, serem mais bem sucedidos quanto a ela e terem maior satisfação em sua atuação docente.

Esse convite pode se dar através da formação inicial de professores ou da formação continuada, na qual diálogos sobre o quanto os aspectos afetivos permeiam todas as nossas ações e inter-relações e podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, podem ser promovidos. Incentivar nos professores a auto-observação quanto aos seus estados afetivos, e que todas as suas emoções são legítimas e conectadas a necessidades humanas, e fazem parte de quem eles são como pessoas e também como professores. É experienciar atividades em que se vejam utilizando estratégias de regulação emocional, permitindo acreditarem-se mais autoeficazes para lidarem com suas emoções e as que emergem em sala de aula.

Longe de esgotar ou fechar conclusões, o campo definitivamente se abriu no que se refere à influência das emoções no contexto educacional. O que antes parecia restrito aos estados de ansiedade, amplia-se a passos largos através de estudos por exemplo sobre humor, estados afetivos transitórios, disposição, estados de interesse, a autoeficácia, a agência humana, a experiência afetiva na tarefa, reações de vergonha, auto-organização, o ambiente educativo, as avaliações de controle e valor sobre as tarefas e resultados, inteligência emocional e regulação emocional na educação, engajamento, enfrentamento e resiliência, habilidades para a vida e habilidades socioemocionais.

Inerentes à constituição humana e suas principais atuações, defendemos que as emoções recebam cada vez mais atenção dentro dos sistemas educacionais, tendo em vista que o professor é fonte de inspiração para os estudantes e, instrumentalizado de recursos para gerenciar seus próprios estados afetivos e o

ambiente de sala de aula, mais facilmente se converte em promotor do conhecimento emocional dos seus alunos.

Referências

ALBUQUERQUE, Gislene Amaro de; SILVA, Kátia Regina Xavier da. Unidade **Didática Saúde na Escola**: um debate sobre Educação em Saúde nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2020. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/Produto_Gislene_17novembro_FINAL.pdf .Acesso em: 20/02/2021.

BANDURA, Albert et al. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child development**, v. 74, n. 3, p. 769-782, 2003.

BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert. **Self-self efficacy**: The exercise of control. 1997.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, v. 84, n. 2, p. 191, 1977.

BANDURA, Albert. 199 **Self-efficacy**: the exercise of control. H. Freeman New York, NY, 1997.

BANDURA, Albert. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. **Psychology and health**, v. 13, n. 4, p. 623-649, 1998.

BANDURA, Albert. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Editora Vozes, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprendizagem autorregulada**: como promovê-la no contexto educativo?. Editora Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de

professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 3, set./dez. de 2014. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

BRASIL, OPA/OMS **Folha informativa – Saúde mental dos adolescentes...** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Set 2018 Acesso em 08 de junho de 2020.

BRASIL OPA OMS https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5263:opas-oms-apoia-governos-no-objetivo-de-fortalecer-e-promover-a-saude-mental-da-populacao&Itemid=839 2016

BRASIL, OPA OMS **Saúde mental: é necessário aumentar recursos em todo mundo para atingir metas globais.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5694:saude-mental-e-necessario-aumentar-recursos-em-todo-o-mundo-para-atingir-metas-globais&Itemid=839 junho 2018 (https://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/en/) Acesso em 08 de junho de 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. **Psychological assessment**, v. 20, n. 3, p. 227, 2008.

CAPRARA, Gian Vittorio et al. Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. **Giornale italiano di Psicologia**, v. 26, n. 4, p. 769-790, 1999.

DINIZ, Maria Elizabeth Batista Moura; SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Nossa turma tem um problema: uma história para você aprender a resolver problemas em Matemática no 5º ano do Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: Imperial, 2019. 82 p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/565210>. Acesso em: 20/02/2021.

DURLAK, Joseph A. et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, 2011.

DURLAK, Joseph A. (Ed.). Handbook of social and emotional learning: **Research and practice**. Guilford Publications, 2015.

EKMAN, Paul. Expression and the nature of emotion. **Approaches to emotion**, v. 3, n. 19, p. 344, 1984.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ELIAS, Maurice J. **Academic and Social-Emotional Learning**. Educational Practices Series. 2003.

ELIAS, Maurice J. et al. **Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators**. Ascd, 1997.

ELIAS, Maurice J. **Academic and Social-Emotional Learning**. Educational Practices Series. 2003.

FRENZEL, Anne C. et al. Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. **Journal of educational psychology**, v. 101, n. 3, p. 705, 2009.

FRENZEL, Anne C. **Teacher emotions**. In: PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa (Ed.). International handbook of emotions in education. Routledge, 2014, p. 494-518.

FRIJDA, Nico H. et al. The psychologists' point of view. **Handbook of emotions**, v. 2, p. 59-74, 2008.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; DA VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Abordagem (auto) biográfica-narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 198-206, 2011.

FRISON, Lourdes. M. B.; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da. Abordagem (Auto) biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. **Educação** (PUCRS. Impresso), v. 34, p. 198-206, 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8705/6357>. Acesso em: 05 de junho de 2020.

GOUVÊA, Bruno dos Santos. **Ensinar conceitos de saúde na escola: o processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação.** 2017. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2017.

GOUVÊA, Bruno dos Santos; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **As escolhas de Augustinho: uma história-ferramenta sobre a autorregulação para a saúde.** Rio de Janeiro: Imperial, 2017. 190 f. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205002>. Acesso em: 20/02/2021.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. Emotion regulation in everyday life. 2006.

GROSS, James J. (Ed.). **Handbook of emotion regulation.** Guilford publications, 2007.

GROSS, James J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015.

HAGEN, Elizabeth. **Comparing Frameworks.** University of Minnesota Extension Center for Youth Development 2013.

JESUS, Simone Emiliano de; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Práticas educativas no combate à violência contra a mulher – kit multimodal:** caderno de orientações para professores. Rio de Janeiro: Imperial, 2017. 55 f. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205085> Acesso em: 20/02/2021.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R. Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. **American psychologist**, v. 63, n. 6, p. 503, 2008.

MOREIRA, M. R.; SILVA, K. R. X. P.; JESUS, S. E. de; SILVA, A. P. da. Autorregulação: elementos para pensar a prática pedagógica. In: **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, p. 69-93, 2016.

MOREIRA, Marcelle Resende; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Um papo sobre estudar – super dicas para você aprender a aprender melhor.** Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2016. Rio de

Janeiro: Colégio Pedro II, 2016. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2014_produtoeducacional_MARCELLE-MOREIRA_produto-1-ilovepdf-compressed.pdf . Acesso em: 20/02/2021.

OMS/OPA, 2018, **Folha informativa** https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839

PEKRUN, Reinhard et al. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: *Emotion in education*. Academic Press, 2007. p. 13-36.

PEKRUN, Reinhard. Emotions and Learning. **Educational Practices Series-24**. UNESCO International Bureau of Education, 2014.

PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa (Ed.). **International handbook of emotions in education**. Routledge, 2014.

PEKRUN, Reinhard et al. **Emotions at school**. Routledge, 2018.

PINTO, Marla Lobôscio; SILVA, Katia Regina Xavier Pereira da. **Ler para aprender: estratégias de autorregulação da aprendizagem para o aperfeiçoamento da compreensão leitora**. Rio de Janeiro: Imperial, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431217> . Acesso em: 20/02/2021.

POLYDORO; S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 149-164, 2008.

QUINTANS, Veronica Passos Alves. **E aí, Chloé? uma estória para você aprender a aprender o francês na escola** /, Katia Regina Xavier Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Imperial, 2017. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205005> . Acesso em: 20/02/2021.

ROCHA, Italo dos Santos; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da. **História – ferramenta: E agora, Francisco? Caderno de Oficinas: estratégias de autorregulação da saúde e de atividade física na EJA**. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2019. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/Produto-Educacional-Italo-Rocha-VFINAL-2.pdf> . Acesso em: 2002/2021.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. What is emotional intelligence. In: SALOVEY, Peter Ed; SLUYTER, David J. **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. Basic Books, 1997.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. **Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter; CARUSO, David R; CHERKASSKIY, Lillia. Emotional Intelligence. In: STERNBERG, Robert J.; KAUFMAN, Scott Barry (Ed.). **The Cambridge handbook of intelligence**. Cambridge University Press, 2011, p.528-549.

SANTOS, Christiane Moraes dos; Katia Regina Xavier Pereira da. **Maria não vai mais à feira: resolução de problemas e estratégias de autorregulação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental – caderno de atividades**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/03/2013_produtoeducacional_CHRISTIANE-MORAES-DOS-SANTOS-ilovepdf-compressed.pdf .Acesso em: 20/02/2021.

SCHUTZ, Paul A.; PEKRUN, Reinhard; PHYE, Gary D. **Emotion in education**. San Diego, CA: Academic Press, 2007.

SILVA, K. R. X. P. da; ALVES, V. P. O sujeito que aprende na perspectiva da teoria social cognitiva (TSC). In: **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, p. 53-67, 2016.

SILVA, Katia Regina Xavier da. Autorregulação no processo de construção de materiais didáticos para a educação básica. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2020, p.n192-212.

SILVA, Kátia Regina Xavier da; DINIZ, Maria Elizabeth Batista Moura Aprender a aprender: uma proposta de formação continuada de professores no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB). In:

SILVA, Kátia Regina Xavier da; MOREIRA, M. R. **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador**: reflexões, pesquisas e práticas. Série desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Curitiba: CRV, 2016, v. 2, p. 29-47.

SILVA, Kátia Regina Xavier da; MOREIRA, Marcele Resende. (Orgs) **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador**: reflexões, pesquisas e práticas. Série desafios, possibilidades e práticas na Educação Básica. Curitiba: CRV, 2016.

THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: A theme in search of definition. **Monographs of the society for research in child development**, v. 59, n. 2-3, p. 25-52, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Creating an environment for emotional and social well-being**. WHO Information Series on School Health, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Skills for health: Skills-based health education including life skills**: an important component of a child-friendly/health-promoting school. 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION et al. **Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases**: approaches for schools. 2020.

ZINS, Joseph E. (Ed.). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? **Teachers College Press**, 2004.

Capítulo 5

Sentimentos de professores do ensino municipal no trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência

*Emille Gomes Paganotti
Andréia Osti*

Introdução

A Teoria das Representações Sociais teorizada por Moscovici (1978) compreende que as ações dos sujeitos são marcadas pelas concepções de si, do grupo ou sociedade sobre algum determinado assunto. Dessa maneira, o autor afirma que as representações envolvem opiniões, guiam comportamentos e, conseqüentemente, podem influenciar a conduta, os valores e os sentimentos em relação a determinada demanda e/ou assunto.

Para Moscovici (1978), o sujeito é ativamente social e pertencente a um dado momento histórico e cultural. Conseqüentemente, o autor caracteriza que a representação é concomitantemente individual e social. No aspecto individual, a representação é construída pelas conexões intelectuais do próprio sujeito na relação com as informações novas que foram recebidas naquele momento. Assim, essas conexões movimentam também as percepções que o indivíduo tem sobre certo objeto ou pessoa, bem como os sentimentos ou emoções que são despertados ou vinculados a esse objeto. E no aspecto social, a representação é influenciada por grupos e contextos que este indivíduo está inserido.

Além disso, Moscovici (1978) afirma que a informação recebida pelo sujeito passa pelo processo de ancoragem e objetivação. É na ancoragem que se reconhece a informação, que a transforma em categoria e a compara com uma categoria previamente existente em âmbito cognitivo, fazendo referência ao

movimento de classificar e nomear. E na objetivação materializa-se o que era abstrato, reproduzindo simbolicamente em um modelo, que faz parte de um complexo de ideias relacionadas.

Por exemplo, quando somos solicitados a pensar sobre a palavra “estudante com deficiência física”. Estes, pela ancoragem, podem estar contidos cognitivamente no complexo de ideia de escola, tipos de estudantes, estudantes com algum membro a menos do que o padrão ou estudantes em cadeira de rodas, entre outros. E a objetivação, nos permite até representar cognitivamente um exemplo de um estudante com essa condição. Ambos esses processos são uma junção das experiências que já vivenciamos, isto é, de informações que relacionamos internamente por meio do processo cognitivo individual e com informações recebidas de um meio social.

Explanando ainda mais a construção das representações, Jodelet (2009) descreve dimensões de interação subjetivas - processo pelo qual o indivíduo se apropria e constrói suas representações, intersubjetivas - negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação direta em um dado contexto social e espaço de interlocução e transubjetivas – contempla o indivíduo, os grupos e os contextos de interação entre sujeitos e vias de comunicação em massa. Além disso, a autora identifica a relevância da inscrição do sujeito - relação entre ele e a rede de interações com outros através de comunicação e o lugar de pertença social, isto é, o lugar de poder nas relações sociais.

Ou seja, a representação nem se resume a crença e nem ao que senso comum. Ela tem esferas que são compartilhadas em um meio social, mas também tem características individuais do sujeito. Portanto, pode ser compreendida como uma junção das informações, conhecimentos, senso comum e que afeta valores, crenças e, conseqüentemente, os atos práticos para uma determinada demanda. Se um professor tem a representação que um estudante não consegue aprender, pode ser que não empregue a quantidade de esforços diante dos desafios impostos no cotidiano em comparação

com um outro estudante que, por algum motivo, o professor considera que é mais propenso para aprender.

Por exemplo, se um professor tem a representação que o melhor lugar para o estudante com deficiência intelectual (DI) se alfabetizar é uma instituição especializada, de forma segregacionista, pode ser que encontre muito mais desafios para enfrentar questões cotidianas do que um professor que tem a representação que esse mesmo estudante com DI consegue aprender em um espaço comum, desde que realizadas as devidas adaptações nas atividades comuns.

Resumidamente, pode-se compreender que as representações fazem parte do desenvolvimento cognitivo, sempre estabelecem relação entre sujeito e objeto e influenciam ações e crenças dos indivíduos. Em relação à atuação docente, conclui-se que a prática carrega características das representações que o professor se ancora. E, por se tratar de demandas e temas específicos, as práticas relacionadas a inclusão de estudantes com deficiência são influenciadas pelas representações dos professores sobre a possibilidade de aprendizagem desse público, o que é ensinar, o que é inclusão e se realmente é possível se efetivar, entre outras.

Esse texto buscou investigar a esfera de representação subjetiva, procurando conhecer como os professores se sentem; ou seja, quais sentimentos vivenciam no cotidiano do trabalho com alunos com deficiência no espaço escolar. E, também, a esfera intersubjetiva, uma vez que a pesquisa compara os sentimentos representados por professores atuantes na sala comum e atuantes em sala de recursos multifuncionais em um mesmo contexto municipal público.

Sentimentos de professores na inclusão de estudantes com deficiência

Ao analisar as relações construídas na escola e suas representações na prática educativa, Osti, Caliatto e Abdalla (2017) identificaram que estudantes com deficiência despertam

emoções e, pelos discursos apresentados por professores da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, entende-se que os mesmos relacionam os sentimentos com o comprometimento para compensar ou não as dificuldades enfrentadas na prática. As autoras também enfatizam que muitos professores relataram que há ainda a necessidade de modificações no sistema educacional relativas a inclusão, no entanto, os professores não souberam apontar como tais transformações poderiam acontecer.

No trabalho de Smeha e Ferreira (2008) foram identificados os sentimentos de prazer e sofrimento experimentados pelos professores que trabalham com a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) na rede municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul. As autoras constataram que o sofrimento dos professores prevaleceu em suas práticas. Os participantes atribuíram esse o sofrimento à falta de capacitação específica desde a formação acadêmica, além da carência de recursos disponibilizados pelas escolas para atender ao paradigma da educação inclusiva.

Ao analisar as representações de duas professoras do ensino fundamental atuantes no 4º e 5º ano de uma escola municipal de uma cidade do Rio Grande do Norte, Santos e Martins (2015) confirmaram que ambas possuem pessimismo a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência em sala regular.

Uma das entrevistadas alega vivenciar sentimentos de angústia e assume que considera a inclusão escolar como uma mistura de alunos e, portanto, julga que seriam mais adequados os alunos com deficiência estudarem em classes separadas. Já a outra entrevistada acredita que a inclusão escolar está em processo e as instituições carecem de condições pedagógicas e materiais para se efetivar.

Costa (2007) afirma que, ao revelarem quais são seus sentimentos vinculados à prática da educação inclusiva, os professores fornecem indícios para a compreensão da forma como se apropriam da realidade. Em sua pesquisa com professores da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo, a autora

identificou que o sentimento mais revelado na prática com estudantes com deficiência foi o de desafio, acompanhado com a justificativa de falta de preparo adequado, insegurança com a inclusão, falta de recursos, desafios em identificar metodologias de ensino eficientes para a aprendizagem desse público.

As pesquisas nacionais aqui apresentadas (OSTI, CALIATTO E ABDALLA, 2017; SANTOS E MARTINS, 2015; SMEHA E FERREIRA, 2008; COSTA, 2007) permitem afirmar que quando se trata do trabalho com a inclusão escolar predominam-se dúvidas dos professores sobre a efetivação desse trabalho, as quais são envolvidas por sentimentos, na sua maioria, considerados limitantes e utilizados como justificativa para o insucesso da inclusão na perspectiva adotada pelo mesmo. Esses sentimentos foram despertados tanto em relação ao estudante PAEE a ser atendido, quanto pelas condições de trabalho que são impostas aos docentes.

Nesta perspectiva Selligman (1998) esclarece que ao longo do processo de formação das representações incorporamos dados e informações construindo uma rede de significações em relação aos valores sociais, o que implica, no caso desta pesquisa, diretamente sobre o trabalho com alunos com deficiência. Pode-se inferir que, certamente, essas representações de dúvidas, de receios, de sentimentos limitantes para a inclusão, são compartilhadas por mais de um docente no coletivo da escola.

Placco (2004) entende que nossas atitudes mobilizam conhecimentos e afetos que influenciam a interação que temos naquele contexto. E esse fato se relaciona com a representação na medida em que, ao mesmo tempo, a outra pessoa envolvida na interação também mobilizará os próprios pensamentos, interpretações, sentimentos, reações que implicam em uma repercussão positiva ou negativa. Relacionando esse movimento com o espaço escolar, podemos inferir que a prática docente do professor traduz suas intencionalidades e, ao entrar em contato com as intencionalidades do aluno naquele momento, podem ou

não possibilitar relações pedagógicas e pessoais significativas em âmbito cognitivo, pessoal ou afetivo.

Neste contexto, entende-se que estudar a relação entre os sentimentos de professores com as representações sociais sobre a inclusão ganha relevância, pois como demonstrado por Kitahara e Custódio (2017) em uma revisão sistemática entre 2010-2015, permanecem sendo publicadas pesquisas que evidenciam a dificuldade que professores sentem em incluir o aluno com deficiência, seja por pré-conceitos, por não concordarem com a educação deles na sala regular, por insegurança, por falta de apoio da gestão ou familiares, entre outros. Em detrimento de pesquisas que ressaltam a resolução dessas questões alegadas, tendo em vista que o acesso, permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência na escola comum e em sala comum é legitimada.

Entender o contexto da deficiência enquanto objeto de estudo requer o olhar sobre as condições sociais e históricas em que este está inserido. Compreender que o homem se transforma pelas relações sociais e, através de sua apropriação, se constitui, ganha importância para que possamos refletir sobre a constituição desse sujeito e da cultura.

O contexto do trabalho

O presente texto faz parte de uma dissertação de mestrado (PAGANOTTI, 2017) financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O recorte aqui apresentado objetivou analisar sentimentos apontados por professores da rede pública do Ensino Fundamental I de um município do interior paulista no trabalho para inclusão dos estudantes com deficiência.

Participaram 103 professores, sendo 17 de atendimento educacional especializado atuantes na sala de recursos multifuncionais e 86 professores regentes atuantes na sala comum. A média de idade dos professores foi 39 anos de idade.

Dentre os professores atuantes na SRM, todas se autodeclararam do gênero feminino; a mais velha com 49 anos e a mais nova com 30 anos. E dentre os professores atuantes na sala de comum foram identificadas 85 mulheres e 1 homem, sendo que a mais velha estava com 66 anos e a mais nova com 22 anos. A respeito do tempo de exercício docente, as professoras atuantes na SRM apresentaram média temporal de 14 anos de exercício docente e os professores de sala regular média de 13 anos.

Dessa amostra, 82% dos professores atuantes na SRM e 38% dos professores de sala comum atestaram ter feito algum curso por iniciativa própria para auxiliar no entendimento sobre a área da educação especial.

A produção dos dados

Foram feitas reuniões mensais da Secretaria Municipal da Educação (SME) e nessa oportunidade, a pesquisadora apresentou os objetivos pretendidos e entregou um envelope contendo o instrumento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O prazo estabelecido para devolutiva foi a reunião posterior. Todos os professores do Ensino Fundamental 1 da rede municipal que recebiam em classe comum estudantes com deficiência foram convidados a participar da pesquisa, bem como os professores atuantes na SRM que atendiam esse público.

Tendo em vista a quantidade da amostra de professores do município, optamos pelo instrumento questionário por ser um recurso que permite amplo número de coleta em determinado período de tempo e, de acordo com Gil (2008), possui os benefícios de garantia de anonimato das respostas, permite que as pessoas respondam se quiserem e quando julgarem mais conveniente dentro do prazo do pesquisador e não expõe os participantes a possíveis influências em suas opiniões por algum entrevistador.

O instrumento elaborado pelas autoras conteve 19 perguntas, abertas e fechadas, que teve como objetivo conhecer as

representações desses professores no contexto da inclusão escolar, especificamente de estudantes com laudo de deficiência física, auditiva, intelectual, visual ou múltipla. No presente artigo, foram avaliadas três perguntas. Para os professores atuantes na SRM, o instrumento foi entregue em mãos. Para os professores atuantes na sala comum, o instrumento foi entregue via coordenação pedagógica. Retornaram 103 questionários preenchidos, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Através de dados disponibilizados pela SME na mesma época, foi possível identificar que a rede continha 259 alunos com deficiência matriculados em salas regulares e que, concomitantemente, recebiam acompanhamento pela professora de AEE.

Após o recolhimento dos resultados, as informações foram agrupadas em seis eixos temáticos. A partir das respostas dos professores participantes foram elencadas categorias de análise construídas por agrupamento de semelhança e diferenciação de temas e sentidos, buscando evidenciar quais são as representações mais representativas para esse grupo de profissionais. Adotou-se como metodologia a análise do conteúdo, baseada na perspectiva de Bardin (2011).

Esse texto, especificamente, se propõe a analisar um dos eixos elencados na dissertação, o qual faz referência aos sentimentos latentes no trabalho com a inclusão escolar dos educandos com deficiência. Do ponto de vista conceitual, foi utilizada a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978), com referências do campo da Educação Especial e, do campo teórico de Formação de Professores.

Resultados e Discussão

Quando os participantes foram questionados a respeito do sentimento de preparo para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com deficiência, nenhum dos professores atuantes na SRM alegou não se sentir preparado para o trabalho, outros 65%

indicaram que “as vezes” se sentem preparados para tal e 35% afirmaram sempre estar preparado, independentemente do tipo de deficiência a ser atendida.

Em contrapartida, em relação aos professores atuantes na sala comum, 13% consideram nunca estar preparado, 8% sempre estão e 78% não tem muita segurança para tal. Fazendo uma relação com os sentimentos apontados por esses professores e classificando estes entre sentimentos positivos - que remetem a situações ou vivências que trazem bem-estar e tranquilidade e sentimentos negativos - que remetem a situações constrangedoras, que podem gerar uma situação de mal-estar, angústia, foi possível constatar que os resultados encontrados são exatamente contrários entre os grupos de professores participantes.

Enquanto são 60% dos negativos foram assinalados por professores atuantes na sala comum, foram 40% indicados pelos atuantes em SRM. E, enquanto os positivos somam 60% de indicação pelos atuantes em SRM, 40% deles foram indicados pelos atuantes na sala comum.

Portanto, percebe-se uma inversão que permite inferir que, geralmente, no contexto estudado, para o professor atuante em SRM a inclusão é positiva e para o professor atuante na sala comum é entendido como negativa. Essa dualidade de sentimentos, ora positivos e ora negativos, também foram observados nos resultados das pesquisas de Osti, Caliatto e Abdalla (2017), Santos e Martins (2015), Smeha e Ferreira (2008) e Costa (2007).

A partir da perspectiva teórica das representações, deduz-se que os sentimentos positivos mais frequentemente indicados pelos professores que atuam em sala de recursos do município, relacionem-se com a representação dos mesmos sobre o público esperado para frequência nos atendimentos quando se está atuando como professor de AEE, bem como sua formação específica e o número de estudantes atendidos em SRM. Já o professor atuante na sala comum atende os estudantes por um período de tempo muito maior, com currículo específico para

cumprir, em um coletivo geralmente superlotado e mais heterogêneo.

Todavia, ressaltamos que as dificuldades que possam ser encontradas em práticas de professores regulares não justificam interações semelhantes as encontradas pelo estudo de Nascimento (2011) em que nas interações de um grupo de professoras com alunos que estas julgavam não aprender, adotou-se como conduta formas de rejeição, humilhação e indiferença do docente, manifestados em atitudes como a insatisfação da professora em interagir com a criança, demonstrar tratamento desdenhoso ou com desprezo, falta de paciência no atendimento a dificuldade do aluno e outras ações de depreciação que agridem diretamente a criança.

Sabe-se que apesar do desenvolvimento de estudos sobre a inclusão escolar, ainda persistem muitas dúvidas divulgadas pelos professores ou até pelos próprios pais e comunidade em relação aos benefícios ou até as possibilidades de efetivação da inclusão do estudante com deficiência. Para Abramowicz, Barbosa e Silvério (2006), algumas dessas dúvidas foram criadas e são mantidas por representações sociais preexistentes, devido ao tipo de lugar social que essas pessoas ocuparam historicamente; segregadas do contexto social e sem qualquer estímulo educacional.

Somada esse fato, deve-se levar em consideração a própria formação dos professores contratados como especializados em educação especial para exercer o AEE e a formação do licenciado em pedagogia. Pois, Moscovici (2013) alega que as informações representativas transitam e são transmitidas no “entre” de dois universos: reificados e consensual.

De modo resumido, para o autor o universo reificado é restrito ao campo científico, proveniente de conceitos eruditos, de rigor lógico e metodológico, técnico. Portanto, é vivenciado por aqueles com formação específica, em determinada área de atuação e pesquisas científicas, o que não significa que não seja interpretado por qualquer outra pessoa que não é pertencente a

esse nível de conhecimento, na tentativa de tornar familiar aquele conceito. Já o universo consensual é compreendido pelo autor por qualquer tipo de interação espontânea do cotidiano, na qual todos nós participamos em algum momento; manifestando opiniões em interações informais.

Nessa perspectiva, as representações provenientes do universo reificado que estão presentes na formação dos professores, em concordância com Smeha e Ferreira (2008), podem auxiliar nas relações com sentimentos mais positivos no exercício do trabalho docente. E as provenientes do universo consensual, compreende-se que podem reafirmar concepções e pré-conceitos vindos da mídia, da comunidade e até do próprio contexto da escola sobre os professores não estarem preparados de modo suficiente, não ter recurso, os estudantes serem melhor atendidos em classes especiais, entre outros. Esse fato justificaria maior índice de menção em sentimentos positivos por professores atuantes na SRM e maior em sentimentos negativos por professores atuantes em sala comum.

Denari (2006) defende a importância das disciplinas voltadas aos conteúdos da educação especial desde a formação inicial de licenciandos, mesmo que ainda sejam contemplados de modo demasiado reduzido nos moldes atuais, com geralmente uma disciplina apenas. A autora propõe a unificação de atuação dos professores, em uma ação que vise às necessidades de todos os alunos e a aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino em colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) configuração de atendimento do professor de AEE exclusivo em SRM pode gerar afastamento da desejada colaboração e partilha de responsabilidades com o professor atuante sala comum, isso porque de acordo com a legislação vigente é oferecido no contraturno das aulas do estudante com a turma. Além disso, pode não ser o melhor modelo adotado justamente pela

característica multifuncional desse tipo de serviço, já que a condição do estudante PAEE é específica para cada sujeito.

As autoras indicam que é possível realizar AEE por práticas de coensino ou ensino colaborativo. Nesse modelo de configuração, o professor atuante em sala comum e o professor contratado para AEE trabalham em conjunto no planejamento, execução e avaliação na classe comum. Contudo, esse modelo pressupõe mudanças na organização da escola, como por exemplo na quantidade de professores da educação especial contratados, formação para que as equipes entendam o que são práticas colaborativas, recursos materiais dispostos na sala comum e não exclusivamente na SRM, melhoria de ensino pensado para todos os alunos.

Além da SRM ser um modelo mais barato e rápido de implementação do que o ensino colaborativo, na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o AEE é definido como suplementar/complementar prioritariamente em sala de recursos multifuncionais em período oposto. Porém, o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e a própria Lei nº 13.146, (BRASIL, 2015) que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência ampliam essa ideia de serviço.

Então, atualmente, o atendimento educacional especializado pode ser considerado como um serviço que analisa as barreiras para a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial e o profissional da educação especial verifica ambientes e formas de trabalho adequadas para o estudante, de preferência em conjunto com sua equipe escolar.

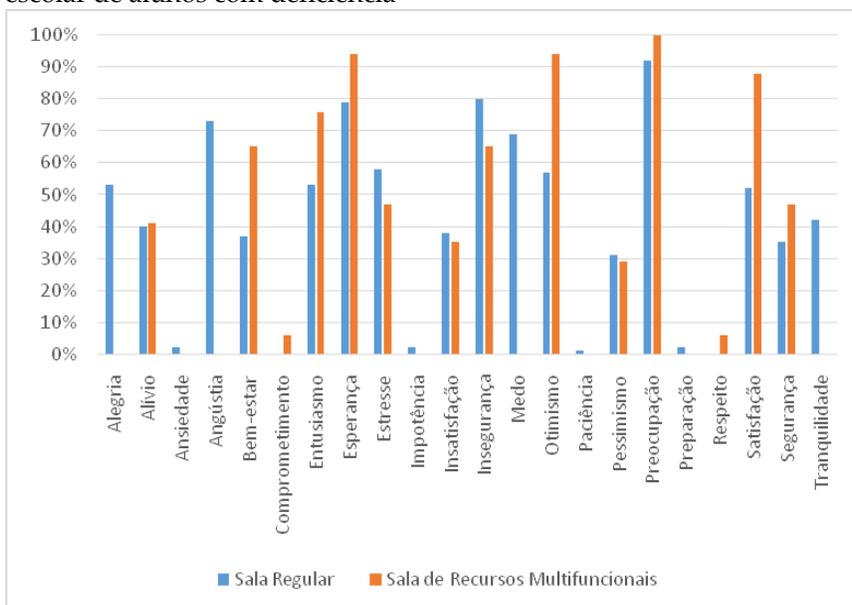
Com o intuito de prosseguir a análise, apresentamos no Gráfico 1 os sentimentos na íntegra e ressaltamos que mais de um sentimento pode ter sido indicado pelo mesmo participante.

Em relação aos sentimentos específicos vivenciados por esses professores, verifica-se que os professores atuantes na sala

comum indicam predominantemente: preocupação (92%), insegurança (80%), esperança (79%), angústia (73%), medo (69%), estresse (58%), otimismo (57%), entusiasmo (53%), satisfação (52%), entre outros.

E, os professores atuantes em SRM indicam predominantemente: preocupação (100%), esperança (94%), otimismo (94%), satisfação (88%), entusiasmo (76%), insegurança (65%), segurança (47%), entre outros.

Gráfico 1 – Sentimentos vivenciados pelos professores na inclusão escolar de alunos com deficiência



Fonte: Dados da pesquisa das autoras.

Nota-se a partir dados apresentados, que ambos os professores indicaram com maior frequência sentir preocupação a respeito da inclusão do aluno com deficiência, somando 100% de incidência dos professores atuantes em SRM e 92% dos professores atuantes na sala comum. E em relação aos sentimentos menos indicados que tiveram incidência de ambas as categorias

de professores, foi o pessimismo em 29% dos professores atuantes em SRM e em 31% atuantes na sala comum.

Gately e Gately Jr (2015) ressaltam que professores que atuam no ensino colaborativo comumente apontam sentimento de valia, renovação, parceria, criatividade. Mas, para que aconteça efetivamente, é comum os pares passarem por estágios evolutivos de relacionamento, como: comunicação cuidadosa - senso de limites na tentativa de estabelecer uma relação profissional de trabalho, estágio comprometedor - mais trocas de comunicação do que no anterior, de forma mais aberta e interativa, porém ainda com sensação de ganho e perda, e colaboração - interação e comunicação aberta, de modo confortável para os envolvidos.

Vale ressaltar que, de acordo com Lehr (1999), para que a cultura e prática de colaboração seja viabilizada, o apoio e auxílio da gestão administrativa (diretores e coordenadores) é essencial, considerando tempo de planejamento para os envolvidos e a mediação entre os professores quando necessário, além de todos os itens indicados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018).

Desse modo, podemos compreender que a inclusão escolar implica em um esforço de reestruturação das condições encontradas em prática e a colaboração entre os envolvidos. Isto significa que, se a formação desse profissional e as representações nas três esferas de pertença – subjetiva, intersubjetiva e transubjetiva – podem influenciar sentimentos, parece claro que uma rede de apoio, o trabalho coletivo em prol daquele contexto, implicará em sentimentos mais sólidos e positivos. E, conseqüentemente, em práticas mais elaboradas e, quiçá mais eficientes, em sala de aula.

Pesquisas em âmbito nacional (HILSDORF, 2014; MOSCARDINI, 2011; LIPPE, 2010; MARTINS, 2006) indicam que quando os professores se deparam com crianças que tenham algum tipo de deficiência, percebem que ocorre uma discrepância entre as linhas natural e cultural de desenvolvimento e isso pode acarretar uma inadequada atuação do professor tanto no planejamento de atividades quanto no atendimento ao estudante.

Consideramos que essa questão, bem como as insistentes questões a respeito de incluir ou não o estudante PAEE poderiam ser amenizadas com formações continuadas em serviço para realizar a mediação das representações advindas do universo reificado com as práticas adotadas consensualmente, implementação do trabalho em colaboração apresentado anteriormente. Também, são necessárias ações afirmativas para redução de estudantes matriculados por sala e valorização do trabalho docente.

Levando-se em consideração os dados obtidos e aqui apresentados sobre o sentimento de preparo para incluir estudantes com deficiência, os resultados de categorização entre sentimentos positivos e negativos e a identificação que a preocupação foi o sentimento mais apontados por ambas as categorias de professores e pessimismo o menos apontado, entende-se que os professores da amostra pesquisada neste texto identificam desafios na concretização da inclusão escolar de seus alunos com deficiência.

Apesar disso, inferimos que, ao mesmo tempo, grande parcela deles compreende o direito a educação desses alunos mencionando sentimentos que estão relacionados a melhoras nesse atendimento, talvez futuras, como o entusiasmo, otimismo e satisfação.

Considerações

Objetivou-se analisar os sentimentos apontados por professores da rede pública do Ensino Fundamental I de um município do interior paulista no trabalho para inclusão dos estudantes com deficiência. Os resultados indicaram diferenças na incidência de sentimentos categorizados como positivos e sentimentos negativos dentre os professores atuantes em SRM e dos atuantes em sala comum, com incidência exatamente contrária.

Os sentimentos categorizados como negativos foram mais frequentemente apontados por professores atuantes da sala

comum enquanto os positivos mais frequentemente apontados por professores atuantes na SRM. Todavia apesar de ambos os grupos de professores exporem sentimentos que estão relacionados a desafios no trabalho com a inclusão escolar de estudantes com deficiência, é oportuno destacar que nenhum professor atuante em SRM relatou não se sentir preparado em hipótese alguma nesse sentido, o que é diferente em relação ao grupo atuante na sala comum.

Baseado na Teoria das Representações Sociais, essa diferença pode estar diretamente relacionada com a questão da representação do modelo de aluno que irão receber em seu contexto de trabalho, pois como descrito nas diversas legislações e deliberações que não cabem aqui no momento; para atuar em no AEE por via de SRM, o concurso é específico para trabalhar com Educação Especial. Isso significa, que ao prestar o concurso e entender suas obrigações enquanto professor da área de Educação Especial, o mesmo tem a expectativa de trabalhar com alunos que fazem parte dessa parcela considerada público-alvo (deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação) e subsídio formativo em âmbito de licenciatura específica ou em pós-graduação, comumente através de uma formação continuada em nível de especialização *latu senso*.

Como semelhanças, os dados se aproximaram nos sentimentos mais e menos selecionados, sendo a maior incidência na preocupação a respeito da inclusão do estudante com deficiência. E em relação aos sentimentos menos indicados que foram registrados numericamente em ambas as categorias de professores, foi o pessimismo.

Mediante ao exposto, enfatizamos a relevância de prosseguir estudos a respeito das variantes que envolvem o professor na prática de inclusão dos estudantes com, pois existem relatos comuns e comprovados em pesquisas científicas, nos quais o professor alega falta de apoio entre pares ou até em instâncias maiores, falta de recursos materiais ou mínima formação sobre os princípios da inclusão. Consequentemente, pode gerar neste

profissional sentimentos de estresse, preocupação e angústia ao serem responsabilizados, de forma isolada do contexto, pela efetivação da inclusão e pelo desenvolvimento do aluno.

Em casos mais graves, a ausência de apoio pode gerar no professor a vivência de sentimentos negativos de forma tão intensa de modo a influenciar o aparecimento de alguma doença, tal como a depressão ou o estresse ocupacional. Esclarecemos que não estamos afirmando a questão da depressão, apenas sugerindo a análise como proposta de um outro trabalho.

Conclui-se, através dos dados analisados e a revisão de literatura, que o aspecto formação continuada em serviço demonstra alta relevância para o entendimento das questões cotidianas do espaço escolar, pois perpassou as discussões dessa pesquisa e nas argumentações da literatura discutida. Ressalta-se a potência desse quesito para transformação e efetivação de práticas inclusivas, bem como uma construção de rede de colaboração no trabalho entre professor - pares – gestão - comunidade.

Temos ciência de que essa pesquisa tem a limitação de se concentrar em professores de uma mesma cidade e ter como foco apenas a análise de uma das variáveis - os sentimentos. Os resultados aqui descritos não permitem generalizações, mas acreditamos que esses talvez possam ser comuns a outros professores. Ademais, esperamos que essa pesquisa possa trazer contribuições para o avanço das reflexões sobre a prática docente de professores frente à inclusão efetiva do PAEE no espaço escolar.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.; SILVÉRIO, V. **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê -Autores Associados,2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 ago.2014

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 26 nov.2016

BRASIL. **Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 20ago.2014

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado.em Psicologia da Educação) - Programa de estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifca Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/MariaCristinaSanchezdaCosta.pdf>>. Acesso em 20 mai.2016

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.

GATELY, S. E.; GATELY JR, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HILSDORF, C. R. **Educação matemática em escolas inclusivas: A sala de recursos em destaque**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123984/000829707.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 abr.2018.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado**, v. 24, n.3,p.679-712. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>>. Acesso em: 12 mai.2018

KITAHARA, A. M. V.; CUSTODIO, E. M. A inclusão e as representações sociais dos professores: uma revisão da literatura. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo ,v. 37,n. 92,p. 79-93,jan.2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LEHR, A. E. The Administrative Role in Collaborative Teaching. **NASSP Bulletin**, v. 83, n. 611, p. 105–111, 1999. Disponível em: <[doi:10.1177/019263659908361113](https://doi.org/10.1177/019263659908361113)> Acesso em: 19 jan. 2020

LIPPE, E. M. **O ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90922>>. Acesso em: 23abr. 2018.

MARTINS, A. E. M. **Representações de docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino**. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Assis, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/97706>>. Acesso em: 02 fev. 2017

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90257>>. Acesso em: 02 fev. 2017

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, R.C.S. **Entre xingamentos e rejeições: um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem.** 2011. 234 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia. Bahia, 2011. Disponível em: <https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/rita_de_cassia_fer_raz_tese.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017

OSTI, A.; CALIATTO, S. G; ABDALLA, A. P. Representações de professores sobre o trabalho cotidiano com alunos com deficiência. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Vol. Extr., No. 11, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2275>>. Acesso em: 01 dez.2018.

PAGANOTTI, E. G. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s).** 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/151344>>. Acesso em: 27 nov. 2017

PLACCO, V. M. N. S. **Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação. Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>>. Acesso em: 01 de. 2018

SELIGMAN, M.E.P. **Learned optimism: How to change your mind and your life.**New York, NY: Pocket Books, 1998.

SMEHA, L. N; FERREIRA, I de V. Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, n. 31, p. 37-48. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacao_especial/article/view/8>. Aceso em: 01 dez.2018

Capítulo 6

As inteligências múltiplas na educação física escolar e alunos com altas habilidades/superdotação no contexto educacional

Rubens Venditti Junior

Rodolfo Lemes de Moraes

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Apresentação

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) apresentam especificidades no comportamento social e suas características emocionais, com grau de interesse e aprendizagem espontâneos ou elevados quando comparados com seus pares de mesma idade.

Suas habilidades são notadas quando o indivíduo tem um interesse muito grande em determinada área do conhecimento; o nível de produção é mais elevado, a criatividade e a originalidade na resolução de problemas merecem destaque (MORAES, 2018). As manifestações dessas AH/SD, ou comportamentos de superdotação, podem ser acadêmicas, criativa-produtiva ou a combinação de ambas. A primeira é facilmente identificada através do boletim do aluno; a segunda requer oportunidades de expressão da criatividade do aluno.

Esses comportamentos também estão relacionados às Inteligências Múltiplas, sugerindo que essas pessoas poderiam apresentar comportamentos notáveis em uma ou mais “categorias” da inteligência. O contexto das aulas de Educação Física (EF) Escolar (EFE) é capaz de proporcionar oportunidades de expressão da criatividade e desenvolver as potencialidades das Inteligências Múltiplas (IM).

O Enriquecimento Curricular proporciona orientações e ferramentas para desenvolver habilidades da pessoa com AH/SD. Considerando esses fatores, estabeleceu-se o objetivo de apresentar as conceituações de AH/SD e as inteligências múltiplas como possibilidades metodológicas aos professores de EFE. Este capítulo traz reflexões sobre as possibilidades e influência da Educação Física no desenvolvimento e inclusão escolar dos alunos com AH/SD, focando principalmente no papel do professor da disciplina curricular escolar nesse processo.

Há uma população que “recentemente” foi integrada à Educação Especial e, de forma geral, apresenta uma demanda maior do que o currículo escolar pode dar conta. Estamos falando dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

O tema tem recebido atenção de muitos pesquisadores atualmente (MORAES, 2018; 2021), fazendo com que os estudos sobre ele no Brasil se solidifiquem; pois considera as características culturais e sociais do nosso país, facilitando o planejamento de programas educacionais que atendam essa população que se reconhece como diferente dos demais colegas de classe e, muitas vezes, não sabe sequer o porquê, e acaba se omitindo para não receber títulos como “nerd”, “CDF”, entre outros. A Educação Física (EF) é uma das disciplinas do currículo escolar que mais pode favorecer não somente a identificação dessa população, mas também o seu desenvolvimento e inclusão social, permitindo que habilidades e potencialidades sejam expressadas e favorecidas nestes contextos.

Um pouco de história: a Educação Física Escolar (EFE) no Brasil

Refletindo sobre a situação da Educação Física Escolar (EFE) no período que compreende a década de 1960 à metade da década de 1980, dentre os alunos e atletas que foram formados pelos contextos de atuação educacional e esportiva da Educação Física (EF), é provável que se encontrem alguns que apresentassem comportamentos de superdotação, com características que serão

comentadas, tais como maior facilidade para entender os processos sinestésicos do movimento, maior determinação em relação ao esporte praticado, o perfeccionismo para realizar todos os movimentos e gestos corporais, os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e exercício físico.

É compreensível, entretanto, que essas pessoas com superdotação tenham passado, e ainda hoje passam, despercebidas pelos sistemas público e privado de ensino, considerando que os estudos sobre o tema no Brasil foram se consolidando após os anos 1980. Como será apresentado aqui, a identificação dessa população até algumas décadas atrás utilizava apenas testes de Quociente de Inteligência (QI)⁸. Hoje sabemos que esse instrumento sozinho não é suficiente para validar a identificação de comportamentos superdotados em um sujeito, por se tratar de um fenômeno complexo e multifatorial.

A Educação Física, na época, com a ausência de conteúdos e atividades que favorecessem a exploração e o estímulo da criatividade nos alunos associado à falta de informação sobre o tema, contribuiu para que as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) se mascarassem ou fossem até excluídas das pautas de discussão e reflexão (MORAES, 2018). Ainda hoje, vemos aulas de EF pautadas no esportivismo, onde um ou outro esporte é valorizado, em virtude da afinidade do professor com eles, e na execução dos fundamentos básicos deles, onde os mais habilidosos são escolhidos para os times que jogarão nas aulas.

Isto posto, o professor de EF precisa assumir seu papel fundamental na formação de todos os alunos e alunas, atuando como um mediador e orientador de questões atitudinais, além das procedimentais e conceituais (MORAES, 2018; VENDITTI JR, 2018). É fundamental capacitar o professor de EF, que tem contato com alunos de diferentes turmas e idades, para que consiga ajudar na identificação deles ao longo da sua atuação.

⁸ Teste que avalia capacidades cognitivas de um sujeito (MORAES, 2018; 2021).

Compreendendo as Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD): conceitos e reflexões

Historicamente, podemos notar grandes contribuições de pessoas que mostraram uma habilidade acima da média ou mesmo um talento em determinadas áreas do conhecimento humano, algo que hoje consideramos também dons, por meio dos quais percebemos o desenvolvimento em determinada área específica ou outras tantas, e tal desenvolvimento não é comumente apresentado pela maioria da população mundial (RENZULLI, 2005). O autor destaca que a identificação dessa população e a oferta de atendimento adequado a ela pode contribuir para a sociedade ao auxiliar no desenvolvimento de pessoas que atuam nas diversas áreas criadas pelo ser humano.

Para que isso ocorra, é necessário entender as Altas Habilidades/ Superdotação, suas características e as discussões envolvidas no processo de identificação e oferta de atendimento especializado para esta população (ALENCAR, 2007).⁹

É compreensível que, mesmo quem busca, na literatura internacional, bases científicas para sua prática encontre dificuldade em lidar com conceitos demasiadamente amplos e superpostos, como *dotação*, *capacidade elevada* ou *talento*. Mas, em nossos meios, além dessa dificuldade, adotam-se termos e

⁹ Pocinho (2009) define em seu estudo que crianças que demonstram produções acadêmicas acima da média, quando comparadas a outras crianças da mesma faixa etária, são superdotadas; e, segundo Alencar (1992) e Antipoff (2010), identificar essas crianças e proporcionar o atendimento adequado a elas têm sido o foco de pesquisas na área da educação, da educação especial e da psicologia. É difícil, entretanto, estabelecer um único termo, ou o mais adequado para descrever as altas habilidades (ANTIPOFF, 2010; POCINHO, 2009). Scheifele (1964), na década de 1960, já apresentava uma diversidade de termos que eram comumente utilizados para se referir a crianças com essas características, como gênio, superdotado, brilhante e outros que evidenciavam a capacidade intelectual superior.

combinações de definição própria, como *superdotação-barra-altas habilidades...* (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 239).

A ampliação das pesquisas e descobertas relacionadas à superdotação e sua conceituação tem sofrido alterações de acordo com cada época (POCINHO, 2009). Categorizar essas características está diretamente relacionado ao próprio sujeito, que necessita saber em que ele se diferencia dos outros e qual o nome dessa especificidade, além de ser necessário para que se possa oferecer o atendimento mais adequado para ele (CUPERTINO, 2008).

Na literatura atual, tem-se procurado utilizar um “conceito geral” (POCINHO, 2009; GUENTHER; RONDINI, 2012) e “altas habilidades-barra-superdotação”¹⁰ é o que tem se destacado e se propagado com maior frequência, não somente nas pesquisas e discussões a respeito do tema, mas em documentos oficiais que garantem a inclusão dessas crianças e jovens com superdotação à educação especial. Guenther e Rondini (2012) discutem em seu estudo os termos que são e/ou já foram utilizados para se referir a pessoas com superdotação. Alguns deles eram utilizados de forma errônea quando se analisava o conceito do termo.

Para iniciar essa discussão, elas destacam a importância de três estudos que estabelecem a diferença entre *aptidão* e *desempenho*: como o de Gagné (1999), que considera *aptidão* como capacidade natural do indivíduo e o *desempenho* como “competência adquirida por aprendizagem intencional, ensino e treino” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 240).¹¹ E conseguem

¹⁰ O termo *altas habilidades/superdotação* tem sido usado tanto em pesquisas atuais como também nos documentos oficiais do MEC. Entretanto, neste trabalho, usar-se-á o termo *superdotação* para facilitar o entendimento, já que ambos se referem à mesma população (MORAES, 2018).

¹¹ Foi encontrada certa dificuldade em diferenciar os dois conceitos e Angoff (1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 240) direcionou seus estudos para a forma como esses dois conceitos são medidos. O termo *aptidão* sugere a utilização do advérbio “para”, no qual se esclarece e define a potencialidade à qual o indivíduo é apto, como, por exemplo, aptidão para canto, para pintura, para

identificar algumas características importantes que diferenciam esses dois construtos e nos ajudarão a entender a superdotação (ANGOFF, 1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 241):

(1) Melhoria no *desempenho* é alcançada imediatamente, por ensino e exposição a um conteúdo ou área; e *aptidão* cresce vagarosamente, como consequência da vida diária, seja independente, seja relacionada a alguma forma de aprendizagem formal, mas o desenvolvimento se dá por meio de aprendizagem informal não diretamente controlada.

(2) *Aptidão* tende a resistir a esforços para apressar o desenvolvimento; e *desempenho* responde a tais esforços.

(3) Notas em provas de *desempenho* medem quantidade de aprendizagem passada; e testes de *aptidão* buscam previsão de possibilidades para aprendizagem futura.

(4) Medidas de *aptidão* podem ser generalizadas para uma faixa ampla da população; e conhecimento e habilidades associados ao *desempenho* se aplicam a uma área restrita.

(5) Medidas de *desempenho* são baseadas em faixas estreitas de conteúdo conhecido ou estudado; e medidas de *aptidão* exploram domínios mais ampliados, presumivelmente dentro de um contexto cultural comum, acessível a todos os indivíduos.

(6) *Aptidão* é, por natureza, orientada para a prospecção, com implicações para aprendizagens futuras; *desempenho* é, por natureza, retrospectivo e voltado para aprendizagens passadas. (ANGOFF, 1988 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 241).¹²

natação, etc. (GUENTHER; RONDINI, 2012). Para ele, ambos os construtos podem ser desenvolvidos, a diferença se encontra na forma e o tempo em que esse desenvolvimento ocorre em cada um deles.

¹² Com o início dos estudos sobre a temática no Brasil, por volta de 1924, a utilização de termos estrangeiros era mais comum e, portanto, precisou-se de traduções para o português, de forma a solidificar os estudos para propor políticas públicas para pessoas com superdotação (BRANCO et al., 2017). A

Esse conceito, caracterizado por eles, foi organizado por Guenther e Rondini (2012, p. 241) da seguinte forma: (1) originado em estruturas geneticamente constituídas; (2) efeitos completos podem não se evidenciar ao início da vida; (3) indicações de talento na infância podem dar base para previsão de excelência futura; (4) existe somente em uma minoria da população; e (5) é relativamente específico a determinado domínio.

Ao contrário, Renzulli (2005) prefere discutir em seus estudos o termo *giftedbehaviors*, traduzido ao pé da letra como comportamentos de superdotação, considerando as características apresentadas por pessoas dotadas, como o dom para tocar violão, o dom para jogar futebol, sem desconsiderar pessoas que apresentam uma ótima qualidade no desempenho das mesmas tarefas, mas que ambas não significam a mesma coisa. É válido ressaltar que o autor não utiliza *dom* sugerindo ser algo “dado de mão beijada”, divino ou sobrenatural.

A sutil diferença de conceitos entre os termos *dotação* e *prodígio* faz parecer que ambas são sinônimas, entretanto, não o são. Crianças-prodígio ganham muito destaque, principalmente na mídia, por terem extrema facilidade de aprender alguma coisa, assim como crianças com dotação em alguma área (CUPERTINO, 2008). Para Guenther e Rondini (2012), o que diferencia esses dois termos é que nem toda criança dotada é, necessariamente, um prodígio e vice-versa, considerando que crianças-prodígio podem ser apenas precoces, apresentando habilidades em nível maior ao esperado para sua idade, enquanto crianças dotadas não foram,

tradução do termo em inglês *giftedness* (dotação) pode ser confundida com o termo *dom* e assumir a conotação de um “presente dado ao indivíduo, seja pelos deuses, pelos ancestrais ou pela natureza” (GAGNÉ, 2005 *apud* GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 243), de forma que dê a entender que a pessoa com superdotação não é, de forma alguma, influenciada pelo ambiente, o contexto em que ela está inserida (ALENCAR, 1992). Por isso, deve-se tomar cuidado para não abranger demasiadamente os significados de *dotação*. O estudo de Howe, Davidson e Sloboda (1998) questiona a existência de tais *dons*, propondo que estes são *talentos inatos*.

sequer, precoces. Guenther e Rondini (2012) destacam em seu estudo a utilização do termo *talento*, que gera confusão conceitual por si só. Seu emprego na descrição tanto de alto potencial quanto alto desempenho gera uma ambiguidade na sua interpretação e não deixa claro se este se refere à capacidade ou ao desempenho.¹³

Renzulli (2005) expõe uma forma de pensar sobre os comportamentos de superdotação bastante similar à de autores brasileiros quando exemplifica a diferença entre *potencial* e *performance*, sugerindo que *superdotação* é a manifestação do potencial (que se assemelha à *capacidade natural*) sobre a alta performance em qualquer área do conhecimento. Para ele, o grande desafio dos professores é justamente identificar os potenciais e despertá-los, auxiliando o aluno a atingir sua alta performance.

Assim, com um cenário que apresenta diversas concepções sobre superdotação, sem um termo universal para denominar tais habilidades superiores, dificulta a identificação e a oferta de programas que sejam efetivos para crianças superdotadas e auxiliem em seu desenvolvimento (ALENCAR, 1992; 2007; GUENTHER; RONDINI, 2012; POCINHO, 2009).

Para Renzulli (2005), a forma como a superdotação é entendida pode influenciar significativamente tanto para a

¹³Para Gagné (1999), o construto de *talento* não é equivalente ao construto de *dotação*, enquanto para outros autores, como Cupertino (2008), o talento está mais relacionado ao alto desempenho em habilidades motoras. Guenther e Rondini (2012) também apontam a falta de clareza entre os termos *dotação* e *talento*, que gera uma confusão na hora de se planejar ações para atender as demandas dessa população, de forma que o desenvolvimento de *talento* expressa uma valorização do ambiente enquanto o desenvolvimento de *dotação* determina as bases necessárias para o desenvolvimento do *talento* (GAGNÉ, 1999). Enquanto *dotação* pode ser definida como uma capacidade natural ou em potencial do indivíduo, o termo *habilidade* é o contrário disso. Guenther e Rondini (2012) descrevem que *habilidades* são capacidades treinadas e elas são diversas, podendo estar relacionadas às capacidades físicas e/ou mentais. Entretanto, elas destacam que *habilidade* não significa, necessariamente, *conhecimento*, que é necessário em situações complexas de aprendizagem e também pode ser aprendido, treinado.

identificação dessas pessoas quanto na oferta de programas que possam ser efetivos para essa população.

Para Alencar (1992), a confusão entre *superdotado* e *gênio*, um termo muito presente na mídia para se referir a crianças com superdotação ou mesmo prodígio, gera uma grande expectativa em pessoas superdotadas, em especial as crianças, pois se espera que elas tenham um excelente desempenho em tudo.¹⁴

As Inteligências Múltiplas e a Superdotação

Os estudos relacionados à temática revelam uma relação entre *superdotação* e *inteligência*, como o de Renzulli (2005), sugerindo que ambas não são equivalentes, mas se correlacionam. Segundo a revisão feita pelo mesmo autor, *inteligência* não é simples de se conceituar porque ela existe em várias formas e uma única definição não é capaz de expressá-la, tamanha sua complexidade. Ainda assim, ele também destaca que o comportamento de superdotação é um combinado de fatores, composto por “inteligência, conhecimento, forma de pensar, personalidade, motivação e envolvimento”,¹⁵ principalmente nas pessoas com características criativo-produtivas. Por essa complexidade, Howard Gardner (1983) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, inicialmente com sete “categorias” de inteligência:

¹⁴ Algumas autoras (ALENCAR, 2007; ANTIPOFF, 2010, GUENTHER; RONDINI, 2012) dizem que a utilização dos termos traduzidos do inglês *giftedness* e *gifted*, que significam, respectivamente, *dotação* e *dotado*, e a utilização do prefixo *super* nessas duas traduções, que nos remete à ideia de serem *super-heróis*, geram grande expectativa dessas pessoas, tanto da sociedade em relação a elas quanto delas mesmo. Segundo as autoras, o termo, que está presente também em documentos oficiais, não foi muito bem aceito pelas escolas nas práticas pedagógicas. Elas ainda destacam outra confusão gerada pela utilização de termos traduzidos do inglês, neste caso, *high ability*, que foi traduzida “ao pé da letra” e utilizada como *altas habilidades*, perdendo a essência do conceito, que poderia ser substituída por *capacidade elevada*.

¹⁵ RENZULLI, 2005, p. 223. Traduzido pelos autores.

❖ *Linguística: refere-se às capacidades de se comunicar com terceiros, não somente de forma oral, mas também pela escrita, gestual, etc., facilita compreensão e domínio de língua estrangeira;*

❖ *Lógico-matemática: refere-se à capacidade e a velocidade de solução de problemas lógicos e matemáticos;*

❖ *Musical/rítmica: refere-se às habilidades de tocar instrumentos musicais, compor melodias, identificar padrões musicais, etc.;*

❖ *Corporal-sinestésica: refere-se às habilidades motoras, manusear objetos, relacionar seu corpo com o espaço, expressar sentimentos através do movimento, etc.;*

❖ *Visual espacial: refere-se às habilidades de observação do espaço e dos objetos sob várias perspectivas, criar imagens no plano abstrato, desenhar com riqueza de detalhes, etc.;*

❖ *Interpessoal: refere-se às habilidades sociais em relação a terceiros, interpretação de discursos e de gestos, possibilita compreensão de problemas e situações vividas por terceiros (empatia), etc.;*

❖ *Intrapessoal: referente à autocompreensão e autocontrole de capacidades, habilidades, emoções.*

Como a inteligência é dinâmica e se altera de acordo com fatores culturais e situacionais, Gardner (2001) acrescentou em sua teoria duas outras inteligências, a naturalista, relativa à facilidade para compreender questões relacionadas à flora e à fauna, e a existencial, relacionada a aspectos do pensamento sobre existência, moral e espiritualidade.

Ainda assim, o entendimento que se tem sobre inteligência está diretamente ligado à cultura e ao contexto histórico, que exercem papel fundamental na interpretação de seus sentidos e, conseqüentemente, a interpretação do que é superdotação, ou os comportamentos de superdotação (CUPERTINO, 2008).

Em virtude da relação entre superdotação e inteligência, até a década de 1970, o único instrumento utilizado no processo de identificação de superdotação era o teste de Quocientede Inteligência (QI). Assim, uma criança com *score* de 140 ou mais, medido segundo o teste Stanford-Binet de Inteligência, poderia

ser considerada superdotada (TERMAN; VERNON, 1964 *apud* SCHEIFELE, 1964, p. 15).¹⁶

De acordo com vários autores (ALENCAR, 1992; ANTIPOFF, 2010; POCINHO, 2009, RENZULLI, 2005), a superioridade intelectual não é a única característica a ser observada em pessoas com superdotação.

Elas se sobressaem em áreas como mecânica, ciências, artes e relações interpessoais, que não são medidas por instrumentos avaliativos, como as provas escolares. Para Renzulli (1986 *apud* ALENCAR, 1992), a superdotação se manifesta de duas formas, sendo a primeira delas no contexto acadêmico, escolar, facilmente observada pelas notas no boletim escolar, e a segunda forma é a criativa-produtiva, que se destaca na produção de obras originais, “fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento” (ANTIPOFF, 2010, p. 302), sendo sempre necessário o encorajamento ao desenvolvimento de ambas.¹⁷

¹⁶ Para Scheifele (1964), entretanto, basear a identificação de superdotação utilizando a pontuação de QI como demarcatória implica uma dificuldade em determinar se uma criança com *score* de 140 seria superdotada, enquanto uma com *score* de 139, no mesmo teste, não o seria. Renzulli (2005) e Cupertino (2008) sugerem cautela ao tentar determinar superdotação com *scores* de testes de inteligência, como se conhecendo sua pontuação também fosse possível conhecer suas inteligências. Para eles, o grande perigo está nas formas de se avaliar os comportamentos da dotação, pois implicará diretamente nos programas e serviços que serão oferecidos para atender essa população. Se as avaliações se limitarem apenas a habilidades que podem ser medidas, então esse atendimento será limitado apenas a essas habilidades. Alencar (1992) aponta técnicas na antiguidade para valorização e identificação de crianças com superdotação. Segundo ela, Platão defendia que as pessoas com uma capacidade intelectual acima da média da população deveriam ser valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas capacidades o quanto antes fosse possível. Renzulli (2005) também traz em seu estudo o levantamento de registros que sugerem que os chineses, 2.200 anos antes de Cristo, já tinham um sistema de testes para identificar as crianças com inteligência acima da média para que elas recebessem um suporte adequado.

¹⁷Entretanto, um boletim escolar com notas máximas em todos os componentes curriculares, desenhos com riqueza de detalhes, entre outros comportamentos que podem ser apresentados por influência das inteligências, não são critérios

Pode-se encontrar três marcadores de traços da personalidade humana que são observados em pessoas que apresentam comportamentos de superdotação, ou altas habilidades/superdotação: as habilidades acima da média, quando comparadas com seus pares de idade; o comprometimento com uma determinada tarefa e a criatividade para resolução de problemas (RENZULLI, 1978 *apud* RENZULLI, 2005, p. 131).¹⁸

Ainda que estejamos falando sobre uma população específica, quando comparados entre si, eles não apresentam exatamente as mesmas características e capacidades, considerando que cada um possui níveis de desenvolvimento intelectual, físico, social e emocional diferentes (ALENCAR, 1992; 2007; CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; SCHEIFELE, 1964).¹⁹

Esse desenvolvimento com disparidade tanto entre suas habilidades, como pessoas que “têm um raciocínio muito rápido, mas são lentas ao expressá-lo” (CUPERTINO, 2008, p. 20), quanto

suficientes para determinar a superdotação, ou comportamentos de superdotação. Em 1950, já havia estudos que investigavam o tema e as características que poderiam determinar tal comportamento (SCHEIFELE, 1964). Para a autora, a criatividade e a originalidade na realização de suas produções, em qualquer área, estão relacionadas a uma alta capacidade intelectual.

¹⁸ É importante destacar que esses comportamentos não podem ser casuais, devem se apresentar com frequência (CUPERTINO, 2008). Não é possível determinar superdotação, ou comportamentos de superdotação, considerando apenas um desses marcadores, mas pela interação entre eles, de forma que não há um marcador que seja “mais importante” que o outro na identificação dessa população, ao contrário, eles podem aparecer em proporções diferentes de acordo com cada indivíduo. Do contrário, a criança poderá apresentar uma precocidade em determinada habilidade que não será duradoura e, portanto, não será um comportamento de superdotação (CUPERTINO, 2008).

¹⁹ Alencar (2007) aponta em seu estudo que as características socioemocionais das pessoas com superdotação têm pouco destaque nos estudos quando comparadas às suas características cognitivas, ou seja, seu desempenho acadêmico ou mesmo suas produções criativas. Segundo a autora, comportamentos socioemocionais positivos ou negativos dependem de vários fatores que influenciarão no desenvolvimento de suas habilidades, como questões de gênero, sua relação com seus familiares, sua relação com seus pares de ano escolar ou de nível intelectual semelhante, por exemplo.

entre suas habilidades relacionadas ao cognitivo e/ou motoras e sua maturidade emocional, podendo uma se apresentar superior à de seus pares de idade e a outra se apresentar na média ou abaixo, por exemplo, é conhecido como desenvolvimento assíncrono (ALENCAR, 2007; CUPERTINO, 2008).

O perfeccionismo, excesso de autocrítica, sensibilidade exacerbada, entre outras características associadas à dimensão emocional, têm sido também apontados como possíveis fontes de *stress* para crianças e jovens com altas habilidades intelectuais. (ALENCAR, 2007, p. 375).²⁰

A percepção e identificação de alunos com SD/AH

Como se pode observar, superdotação não é tão simples de ser percebida “a olhos nus”, considerando os vários fatores que podem evidenciá-la ou mesmo escondê-la. Se testes de QI não são suficientes para determinar o comportamento superdotado, então é necessário que haja mais instrumentos para que se avaliem as características de AH/SD, que são multifacetadas.

É válido ressaltar que a identificação que tem por objetivo apenas a rotulação do superdotado não se justifica por si só, é fundamental que essa identificação resulte em processos educativos que favoreçam seu desenvolvimento (CUPERTINO, 2008). A autora sugere uma lista de possibilidades para realizar a avaliação dessas pessoas: (1) Observação direta do comportamento; (2) Avaliação do desempenho; (3) Escalas de características; (4) Questionários; (5) Entrevistas, ou conversas

²⁰ Alencar (2007) ainda destaca que há uma diferença entre o perfeccionismo positivo e o negativo. O primeiro é caracterizado também como saudável, pois a pessoa planeja suas metas de acordo com o que ela sabe que conseguirá realizar, compromete-se fielmente em atingir suas metas e se sente satisfeito quando vê que seu empenho resultou no esperado por ela. O segundo é conhecido como neurótico, estão sempre inseguros em relação ao seu desempenho e dificilmente apresentam satisfação ao concluir um trabalho e acabam por refazer a mesma tarefa várias vezes por não estarem satisfeitos com o resultado que obteve.

(profundas, prolongadas) com a própria pessoa, com a família, com os professores; (6) Testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos (CUPERTINO, 2008, p. 25).

É possível que a demanda por identificação da superdotação da pessoa seja espontânea, quando a pessoa se percebe diferente perante seus pares de idade, pode ser por demanda da família, que percebe que a criança/adolescente apresenta comportamentos e habilidades avançadas quando comparadas com as outras crianças/adolescentes, e também pode ser por demanda da escola através da observação feita pelos professores, que têm contato com o cotidiano desses alunos e percebem comportamentos que, às vezes, não são percebidos fora do ambiente escolar (CUPERTINO, 2008).²¹

SD/AH no contexto educacional e na EFE: promovendo Inteligências Múltiplas e a Inclusão

Considerando estes aspectos destacados, é na infância e na adolescência que há maior facilidade de observar comportamentos de superdotação, pois os membros da família e da escola estão atentos à criança na maior parte de seu tempo. Nessas fases da vida, ela passa boa parte do seu dia dentro do ambiente escolar, onde o professor é um importante aliado no processo de identificação de seus alunos, incluindo o responsável

²¹ Metaforicamente falando, quando tentamos entender um determinado grupo, tendemos a colocar as pessoas em uma mesma “caixa” e etiquetar, de forma que, ao ler a etiqueta, imediatamente saberemos o que tem dentro da caixa. Entretanto, quando abrimos essa “caixa”, veremos que cada pessoa tem características (físicas, emocionais, comportamentais, etc.) que fará com que cada uma delas seja única. Sendo assim, não há como proporcionar um atendimento “genérico”, que atenda a todas as pessoas da mesma forma. Assim como a superdotação não se expressa da mesma maneira em todas as pessoas, também não há apenas uma maneira de se identificar, de forma que elas precisam do máximo de oportunidades possíveis para descobrir seus interesses e, a partir disso, desenvolver suas habilidades que se sobressaem.

pelas aulas de Educação Física (EF), seja o professor da área ou professor pedagogo no ensino infantil (em cidades onde não há professor de EF no ensino Infantil).

Todos os componentes curriculares presentes em todos os níveis de ensino proporcionam oportunidades de expressão de comportamentos de AH/SD. Entretanto, a EFE tem grande importância nesse processo, pois é um dos poucos componentes que proporciona oportunidades para que os alunos expressem conjuntamente (de maneira motora, corporal, emocional e cognitiva) sua criatividade e suas habilidades e competência, por exemplo, permitindo estimular-se as diversas inteligências múltiplas, integradas ou isoladamente, nas atividades propostas.

Alencar (1992) diz que, no contexto escolar, os alunos com superdotação podem apresentar alguns comportamentos que se destacam dos demais alunos da mesma turma, como uma velocidade maior para aprender e maior nível de compreensão.²² A superdotação pode se manifestar em uma determinada área do conhecimento, ou área de interesse do aluno, ou mesmo em áreas combinadas, o que não é raro de se observar nessa população (RENZULLI, 2005).

O trabalho com alunos superdotados pelos professores da escola regular pode ser facilitado se eles souberem dos interesses de seus alunos. Há a possibilidade da realização de um inventário, pelo professor, onde se registra o interesse dos alunos de sua turma e há várias formas de fazê-lo. Desta maneira, o professor consegue estabelecer conexões entre os alunos por meio de seus interesses em comum, de forma que o aluno com AH/SD

²²Entretanto, a autora alerta para a expectativa sobre o aluno superdotado, que pode gerar alguns pré-conceitos, acreditando-se que ele é capaz de aprender qualquer conteúdo e apresentar um excelente rendimento escolar independentemente do contexto escolar onde ele se encontra inserido e da metodologia adotada pelo professor, desconsiderando também que sua superdotação pode não ser aceita pelos colegas de classe, que passam a excluí-lo das atividades do grupo, podendo ele ser vítima de *bullying*.

possa trabalhar com os demais alunos em um mesmo projeto (SCHEIFELE, 1964).

Assim, o aluno percebe que seu conhecimento e interesse foram considerados e integrados ao currículo escolar pelo seu professor e o trabalho com outros colegas faz com que ele se sinta incluído pela classe, dando o sentimento de pertencimento, que é muito importante para o superdotado (VIRGOLIM, 2007).²³ As inteligências musical/rítmica, corporal-sinestésica e visual espacial são inteligências bastante relacionadas às artes e, portanto, matérias que favorecem práticas que os alunos possam expor sua capacidade criativa e proporcione estímulos variados.

A Educação Física (EF) é uma das disciplinas que mais consegue englobar as inteligências, citadas por Gardner (2001), dentro de seus conteúdos. Entre eles, podemos destacar a ginástica, a dança, o ritmo, o esporte, o jogo e a brincadeira, que expande as possibilidades por ter característica lúdica e abre espaço para expor a criatividade e a imaginação, além de poder introduzir sinais linguísticos e lógico-matemáticos para que o jogo ou a brincadeira se desenvolva (HUIZINGA, 2000). Em relação às habilidades que os alunos com AH/SD podem apresentar, devem ser observadas tanto as gerais quanto as específicas e, dentro de cada especificidade, encontrar outras ainda mais específicas (REZZULLI, 2005).²⁴

²³ Entretanto, o que se vê na escola é a valorização de algumas áreas, consideradas mais importantes para o desenvolvimento humano, enquanto outras ficam em segundo plano, como a própria Educação Física. Renzulli (2005) destaca essas diferenças utilizando a Teoria de Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner (2001), ressaltando que a inteligência linguística e a lógico-matemática são mais facilmente reconhecidas nas escolas e estão, respectivamente, relacionadas às matérias de Língua Portuguesa e Matemática, sendo consideradas as mais importantes no currículo dos alunos.

²⁴No caso da EF escolar, podemos observar exemplos disso ao perceber uma aluna que consegue entender rapidamente a lógica interna dos esportes quando comparada com seus pares, mas ela pode se sobressair ainda mais no futebol quando comparado a outros esportes que ela tem boa habilidade, podendo, inclusive, dominar movimentos de drible com os pés que seus outros colegas não

Por outro lado, Alencar (2007) mostra que os aspectos cognitivos do superdotado têm maior destaque nos estudos sobre o tema, dessa forma, os aspectos sociais e emocionais acabam “ficando de lado”. Pela perspectiva da autora, se olharmos o mesmo exemplo citado anteriormente, o grande destaque dessa menina no futebol poderia gerar reações tanto positivas quanto negativas em seus pares, que podem afetar seu relacionamento com eles. Ela poderia tanto ser convidada a fazer parte da brincadeira de jogar bola com os meninos quanto poderia ser isolada por eles, tendo suas altas habilidades como um alvo de piadas depreciativas e comentários maldosos, tornando-a vítima de *bullying* (DALOSTO; ALENCAR, 2013).

Alencar (2007) ainda acredita que é possível, no exemplo citado, que a aluna poderia se sentir frustrada e desestimulada pelo currículo escolar, por não lhe proporcionar estímulos variados e um ambiente que não favoreça a expressão do indivíduo com um potencial superior.²⁵ Outro fator que pode contribuir para afetar o estado emocional dos alunos com

conseguem realizar com o mesmo nível de habilidade. Vale ressaltar que, no exemplo citado, há uma grande importância em se considerar o alto nível de habilidade de uma menina para o futebol, principalmente por não ser um esporte incentivado para público feminino no Brasil, onde a “cultura do futebol” é mais incentivada para o público masculino e, portanto, precisa levar em consideração que suas experiências prévias podem ser mínimas ou inexistentes devido à falta de oportunidade e/ou incentivo (GOELLNER, 2005; SALVINI; MARCHI JÚNIOR, 2016).

²⁵ Conforme comentado pelas autoras Guenther e Rondini (2012), o termo *superdotado*, aliado ao desconhecimento do professor ou dos colegas sobre o assunto, pode gerar uma grande expectativa sobre suas reais potencialidades, de forma que o aluno se sinta pressionado e acabe apresentando um desempenho que não corresponde às suas reais capacidades, podendo acontecer o mesmo em relação à família, que espera que o/a filho/a apresente comportamentos emocionais de uma criança mais velha considerando que as habilidades cognitivas são mais avançadas que a de seus pares de idade, gerando conflitos internos (em relação ao seu autoconhecimento) e externos, afetando suas relações com seus professores, colegas e familiares (ALENCAR, 2007).

superdotação é o desconhecimento da escola em relação à sua superdotação (ALENCAR, 2007).

A contribuição de Gardner (2001) nos ajuda a compreender que a superdotação pode se manifestar em determinada inteligência enquanto as outras podem estar em acordo com o esperado para a idade ou até mesmo abaixo destas faixas etárias.²⁶

Estratégias Inclusivas, Atividades Complementares e Adaptações para a EFE

Observa-se que a ideia de inclusão se aplica apenas à população com defasagem e/ou deficiência, tanto com mudanças na estrutura física da escola para permitir acessibilidade dela quanto com aulas adaptadas que a incluam, deixando de lado a população de superdotados por haver escolas que acreditam no mito de que o superdotado não necessita do apoio da escola, pois ele tem capacidades para atingir suas potencialidades por conta própria e autoinstrução (ANTIPOFF, 2010; CUPERTINO, 2008).

Como a assincronia é uma característica presente nos superdotados, em casos extremos, eles podem ser caracterizados como pessoas com dupla excepcionalidade, apresentando habilidades acima da média e, ao mesmo tempo, transtornos e deficiências em outras habilidades. E isso pode fazer com que a pessoa receba um laudo médico atestando alguma deficiência e recebendo um tratamento para isso, como um transtorno de

²⁶ O desconhecimento desse fato por parte da escola gera uma alta expectativa no aluno que tem ótimo desempenho em matemática para que também tenha ótimo desempenho nos outros componentes curriculares, de forma que, se ele for péssimo em ortografia, haverá uma cobrança de si mesmo para atender a uma demanda que ele não tem capacidade para tal (ALENCAR, 2007). A Escola tende a ter um programa voltado para a média e, quando se fala em *escola inclusiva*, o objetivo é que tanto as crianças e os adolescentes com deficiência e/ou defasagem de aprendizagem tenham suas demandas atendidas e sejam realmente incluídas em suas turmas quanto as crianças e os adolescentes com habilidades superiores à média (CUPERTINO, 2008).

comportamento, e a superdotação passe sem ser notada (CUPERTINO, 2008).

É de extrema importância que tanto os familiares quanto professores de alunos com superdotação recebam informações sobre as características desses alunos e que o desajuste emocional seja minimizado ou mesmo prevenido (ALENCAR, 2007), a fim de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades superiores, promovendo um sentimento de autorrealização para eles (RENZULLI, 2005).²⁷

Conforme já foi comentado e apontado por vários autores (ALENCAR, 1992; 2007; CUPERTINO, 2008; RENZULLI, 2005; SCHEIFELE, 1964), deve-se considerar diversos fatores que influenciarão o desenvolvimento de habilidades diferentes em cada pessoa com superdotação e, sendo assim, não é possível que haja processos educativos idênticos para dois alunos que apresentam superdotação em áreas diferentes. O atendimento deve ser individualizado e direcionado para os interesses dos alunos que serão assistidos por esses programas.

É necessário, então, que os interesses desses alunos sejam devidamente identificados para que eles recebam o direcionamento mais adequado para seu desenvolvimento e o enriquecimento curricular²⁸ é uma excelente ferramenta que proporciona possibilidades e oportunidades para que esses alunos descubram quais são seus interesses e onde todos os alunos da turma, independentemente de ser ou não superdotados, irão se beneficiar das experiências (CUPERTINO, 2008).

²⁷ Os instrumentos para identificação de superdotação apontados por Cupertino (2008) auxiliam tanto a própria pessoa, que passa a ter um entendimento melhor sobre si mesma e uma explicação que a ajuda entender suas diferenças em relação aos seus pares, como também ajuda a família, sendo ela assistida por programas de apoio e aconselhamento, e também a professores que estarão em contato direto com essas crianças e esses adolescentes identificados.

²⁸ Pode ser oferecido pelo professor de EF em suas aulas, ao planejar atividades com convidados, ou levando os alunos para conhecer um estádio de futebol, por exemplo.

Essa abordagem proporciona aos alunos atividades que não estão programadas no currículo da Escola, como visitas a laboratórios, ao zoológico, ao jardim botânico e outros ambientes não encontrados nas estruturas das instituições escolares.

Ela também pode ser feita através de atividades diferenciadas trazidas por professores convidados ou mesmo os da própria instituição que tiveram uma capacitação para oferecer esse enriquecimento. Entretanto, é um investimento que poucas escolas dispõem de recursos humanos e financeiros (CUPERTINO, 2008).

Há uma alternativa de enriquecimento conhecida como adaptações curriculares, que provêm justamente de políticas de inclusão que asseguram um currículo adaptado às populações que têm direito à educação especial. Essas adaptações podem ser feitas pelos próprios professores e uma das alternativas pode ser feita na disciplina de Educação Física Escolar.

Afinal, podemos transformar nossas aulas? As Características das Aulas de EFE

A Educação Física Escolar (EFE) que conhecemos atualmente já passou por processos históricos que contribuíram para a construção do seu caráter inclusivo. Nesses processos, construídos histórica e socialmente em paralelo ao processo inclusivo educacional, deve-se entender como era a formação tanto do aluno quanto do professor que o formava.²⁹

²⁹ Refletindo sobre a história da Educação Física (EF), uma das fases que mais chama a atenção é a que sofre grandes influências do militarismo e das abordagens tecnicistas (MORAES, 2018), sendo compreendida entre as décadas 1960, 1970 e início de 1980. Foram períodos marcantes que fizeram com que a EF fosse sinônimo de treinamento esportivo, uma associação que ecoa ainda nos dias de hoje (BETTI, 2009; COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2003). A EF percorreu um longo caminho para definir seu objeto de estudo e se legitimar nas escolas, uma vez que ela era organizada por médicos e militares. Começou a se desenvolver no Brasil com a finalidade de educar os alunos para terem hábitos

Uma grande vitória para a disciplina foi, sem dúvida, o investimento na formação de professores de Educação Física, deixando de lado a visão biologicista como os médicos a travavam e do treinamento coordenado pelos militares dentro das escolas, embasados na eugenia e na disciplina de corpos (CASTELLANI FILHO, 1988).³⁰

A EF na década de 1970 teve seu auge esportivista e foi um período marcado por forte influência do regime político vivido pelo Brasil na época. Essa influência se deu tanto dentro das escolas como, principalmente, na formação dos professores do período (NUNES et al., 2014). Nessa época, a visão de que Educação Física era (e para algumas pessoas, ainda hoje continua sendo) sinônimo de Esporte se solidificou devido às políticas públicas, que tornaram a disciplina obrigatória no currículo escolar mesmo sem ter “definição do núcleo-comum, dificultando a compreensão de sua posição dentro da nova estrutura curricular” (BETTI, 2009, p. 120).

saudáveis e de higiene, assim como o desenvolvimento de suas capacidades físicas e a moral (METZNER; RODRIGUES, 2011).

³⁰ Após alguns ajustes feitos em modelos importados para o Brasil, na década de 1960, a ginástica foi o modelo cientificista de EF (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1996) implementado em todas as instituições de ensino secundário do país, consistido, basicamente, em exercícios padronizados e devendo ser realizados por todos da mesma maneira (BETTI, 2009). Um ambiente que não favorece a exploração variada dos espaços e dos movimentos é capaz de mascarar a criatividade de alunos que participam das aulas de EF. Esse período foi caracterizado por abordagens tecnicistas de ensino que objetivavam a aprendizagem e o aperfeiçoamento dos movimentos esportivos, com foco nas técnicas e táticas dos esportes, e sua atenção se voltava aos melhores alunos das turmas escolares, a fim de desenvolver seus potenciais e aumentar as possibilidades de se tornarem os atletas que representariam o Brasil em competições (BRACHT, 1992; CAPARROZ, 1997). Ainda segundo os autores supracitados, esse tipo de abordagem fazia com que os alunos que atendiam às demandas feitas pelo professor/técnico fossem valorizados em aula, enquanto aqueles que tinham um nível de habilidade menor, quando comparado com esses, eram deixados de lado e/ou evitavam a prática.

Havia, entretanto, uma contradição entre o que era proposto nas políticas públicas e o que era feito na prática pedagógica. A aptidão física era o meio estabelecido pelo qual a EFE atingiria a meta de formar o homem esperado, mas, ao mesmo tempo, era um fator limitante para a mesma formação (BETTI, 2009).³¹

Com a discussão da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), novos conteúdos são trazidos para a Educação Física e integram seu corpo de conhecimento, para além do esporte tradicional. Nesse corpo de conhecimento estão inseridos diversos elementos que permitem a exploração dos conteúdos através da ludicidade, que abre portas para a exploração da criatividade dos alunos em relação às danças, às ginásticas e aos jogos e brincadeiras, por exemplo (COLETIVO DE AUTORES, 1992). O Esporte é um dos conteúdos em que o lúdico pode (e deve) aparecer, principalmente quando pensamos a Educação Física Escolar.

³¹ A década de 1980, segundo Nunes et al. (2014), pouco se diferenciou da década de 1970 no que se refere à formação dos professores da época. Algumas práticas deste período ainda eram adotadas e se reforçou a ideia de que bastava o professor dominar sobre seu conteúdo específico e saber lidar com a sua sala de aula, acreditando que problemas educacionais encontrados no cotidiano seriam resolvidos pelo domínio de teorias. Ainda, Imbernón (2010 *apud* NUNES et al., 2014, p. 43) destaca que o autoritarismo por parte dos professores, como forma de controlar e disciplinar as turmas para as quais lecionavam, teve um avanço significativo. Proporcional a esse avanço, os mesmos autores destacam o aumento do questionamento da autoridade do professor em sala de aula. Esse fato chama a atenção, pois é um dos comportamentos apresentados por alunos com superdotação. Infelizmente, não há como afirmar os motivos desse questionamento, que pode ter aumentado em virtude de crianças com comportamentos de superdotação e pensamentos críticos nas salas de aula, e também por influência de fatores sociais relacionados à (des)valorização do professor. Quanto às aulas de Educação Física da época, parece haver um entendimento maior sobre as capacidades dos alunos e também dos objetivos deles, pois, embora o objetivo até o momento fosse formar uma elite esportiva que representasse o país em competições internacionais (mesmo não havendo a valorização da competição em mesma proporção), muitos dos alunos não participavam dela ou não buscavam pelo alto rendimento esportivo (BETTI, 2009).

E a EF? O que tem a ver com tudo isto?

Se o esporte cede espaço para formar um cidadão criativo, então utilizar uma pedagogia que estimule essa criatividade é uma ótima oportunidade para explorar as habilidades e a capacidade dos alunos com superdotação e que ainda não tiveram espaço para descobrir suas potencialidades (ALENCAR, 1992; CUPERTINO, 2008). Pensar na prática pedagógica do esporte e do movimento envolve estabelecer uma relação com seu aluno, conhecendo suas potencialidades e fragilidades (pois cada aluno terá as suas) e promovendo seu contato com o novo através do que ele já conhece, desenvolvendo suas capacidades e aperfeiçoando seu desempenho no esporte (LEONARDI et al., 2017). Além de Leonardi et al. (2017), Alencar (1992), Cupertino (2008) e Renzulli (2005) concordam em desenvolver pesquisas voltadas para o desenvolvimento da aluna ou do aluno com superdotação na área criativa-produtiva.

Nem todos os alunos com superdotação apresentarão um desempenho excelente em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, não se pode esperar que todos esses alunos se tornarão esportistas ou atletas excepcionais. Ainda, os alunos precisam se sentir motivados para praticar ou se iniciarem em algum esporte, e muitos fatores influenciarão nessa iniciação.

Segundo Thomas (1983 *apud* MARCO; JUNQUEIRA, 1995, p. 87): “Motivos não conduzem à ação. São situações em um determinado momento que despertam e estimulam motivos de modo a conduzi-los efetivamente à ação”. Marco e Junqueira (1995) destacam dois motivos básicos, sendo eles: “Biossociais – originam-se das necessidades biológicas e dos processos autorreguladores” (p. 87) e “Psicossociais – não têm base orgânica e funcional. São aprendidos e não inatos” (p. 88).³²

³²Esse último pode ser controlado pelos professores de Educação Física quando planejam suas aulas. O elemento lúdico contribui para que as atividades sejam prazerosas e motivadoras. Dessa forma, se o objetivo for adaptar as aulas de

No caso de alunos AH/SD, deve-se pensar em suas potencialidades e como explorá-las nas aulas de EFE diante de metodologias adaptadas e inclusivas, mas ao mesmo tempo, mantendo os alunos sem AH/SD ativos na aula (PEDRINELLI; VERENGUER, 2008). Nesse sentido, podemos pensar a adaptação para as áreas onde os comportamentos de superdotação podem se manifestar. Compatível com a teoria do enriquecimento curricular oferecida ao aluno com superdotação (REZZULLI, 2005), também a pedagogia do esporte considera as individualidades dos alunos, “consideraremos também seus interesses e vontades” (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008, p. 49).

Tais interesses podem se manifestar sob influência dos potenciais de inteligência que cada pessoa tem, em proporções que variam de indivíduo para indivíduo, segundo a teoria de Gardner (2001). Para Balbino e Paes (2005), o processo pedagógico do esporte tem como um de seus princípios favorecer com que os alunos tenham capacidade de solucionar problemas que se apresentam a eles, que podem ser resolvidos de diferentes formas por cada indivíduo.

Considerações finais

Ao associar as Inteligências Múltiplas à Educação Física Escolar (EFE), é quase imediato pensar na inteligência corporal sinestésica como fundamental para o desenvolvimento das aulas dessa matéria. Embora ela seja mais fácil de ser notada, considerando o trabalho das habilidades motoras, tanto finas

Educação Física para que atenda à diversidade de alunos, tanto os alunos com superdotação quanto alunos com deficiências físicas e/ou intelectuais, precisamos pensar nos princípios básicos da adaptação aplicados na pedagogia do esporte. Nesse caso, ela se dá pela necessidade da pessoa que não se encontra na população considerada como regular. Sua adaptação se dá por meio da busca pela interação com o meio onde ela se insere ou pretende se inserir, que em geral é um ambiente pensado para pessoas sem deficiências ou superdotação (OLIVEIRA FILHO; ALMEIDA, 2005).

como globais, cada inteligência apresenta características que podem ser notadas durante o desenvolvimento de JEC (Jogos Esportivos Coletivos), que é um dos principais elementos e conteúdos de EFE vigente (podendo facilmente ser aplicado em compreendido também aos outros conteúdos, a saber: danças, ginásticas, lutas etc), conforme Balbino e Paes (2005) organizaram, algumas delas são destacadas a seguir:

- ❖ Verbal linguística: apresenta facilidade com instruções passadas de forma verbal; facilidade para entender e transmitir ordens oralmente.
- ❖ Lógico-matemática: facilidade de “compreensão de diagramas, símbolos e códigos” (p. 147) utilizados para identificações de sistemas técnicos e táticos; facilidade de compreensão dos tempos, regras e as penalizações pelo descumprimento das mesmas.
- ❖ Musical: reações diversas aos sons presentes no ambiente de competição, sejam a torcida da plateia, a música do ambiente; “ritmo na execução de fundamentos do jogo” (p. 148).
- ❖ Espacial: facilidade para compreender imagens de táticas e se recorda com facilidade de instruções passadas pelo professor ou técnico através de imagens mentais; fácil compreensão do posicionamento tático de seus adversários, de seus parceiros e de si próprio.
- ❖ Interpessoal: “habilidade de mediação de conflitos entre os companheiros de equipe” (p. 150); boa interação e facilidade para se fazer entender com os colegas de equipe mesmo em situação de jogo.
- ❖ Intrapessoal: capaz de se automotivar para se manter em treinamentos e melhorar seu desempenho; reconhece e apresenta “comportamentos éticos e construtivos para a equipe” (p. 151).
- ❖ Naturalista: interesse pelos processos físicos e fisiológicos envolvidos nos treinamentos e jogos; “percepção das relações de interdependência entre os participantes” (p. 152).

É interessante pensar que alguns professores de Educação Física já exploram as Inteligências Múltiplas em seus planejamentos de aula sem perceber. Isso, no entanto, é

simultaneamente bom e ruim, pois, de alguma forma, ele está desenvolvendo e explorando as inteligências de seus alunos, mas não sabe exatamente o que observar para potencializar tais inteligências e identificar alunos com potenciais acima da média.

Exercitando olhares criativos, permite-se o enfoque sobre o fenômeno Esporte como um processo essencialmente educativo. A partir daí, cria-se a perspectiva de fazermos de sua prática um instrumento para o desenvolvimento do Homem, que se prepara para vencer os diversos desafios cotidianos. (BALBINO; PAES, 2005, p. 155).

Dessa forma, podemos então nos apropriar desse conhecimento aplicado da Pedagogia do Esporte, de forma prática para o contexto educacional, considerando basicamente as necessidades especiais e as potencialidades desses alunos AH/SD e realizando adaptações e ajustes, a fim de conseguir aderência, participação e colaboração desses indivíduos diante de toda a lógica e complexa dinâmica de uma classe de alunos na EFE regular.

Em relação aos conhecimentos sobre o tema, ainda que alguns professores tenham (ou já tiveram) contato com alunos superdotados, algumas dúvidas sobre o tema rondam os professores. Ainda assim, é preciso garantir que se possa incluir alunos com AH/SD nas aulas juntamente com os demais na classe regular, tomando cuidado para que ele não se sinta deslocado dos colegas, sendo que os espaços de aula e atividades da EFE permitam o desenvolvimento das potencialidades, respeitando-se as diversidades e o protagonismo de seus agentes em formação.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. A identificação e o atendimento ao superdotado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992. Disponível em: <<http://www>

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893199200010005>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240768115_Caracteristicas_socio-emocionais_do_superdotado_questoes_atuais>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BALBINO, Hermes Ferreira; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das Inteligências Múltiplas. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 137-155.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na Escola Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli et al. Breve histórico acerca das Altas Habilidades/ Superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p 23-42, jan./jun. 2017.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2.º grau – formação do professor.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). **Um olhar para as Altas Habilidades: Construindo Caminhos**. São Paulo: FDE, 2008.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382013000300005&scrypt=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 jul. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GAGNÉ, François. My convictions about the nature of abilities, gifts and talents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 22, n. 2, p. 109-136, 1999.

GARDNER, Howard. **Frames of mind**: the theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16590/18303>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

GUENTHER, Zenita Cunha; RONDINI, Carina Alexandra. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, p. 237-266, mar. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28889>>. Acesso em: 5 maio 2018.

HOWE, Michael J. A.; DAVIDSON, Jane W.; SLOBODA, John A. Innate talents: reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 21, n. 3, p. 399-407, 1998. Disponível em: <<http://eprints.whiterose.ac.uk/1533/>>. Acesso em: 6 maio 2018.

HUIZINGA, Johan. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEONARDI, Thiago José et al. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Pensar a Prática**,

Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar.2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/36744/pdf_1>. Acesso em: 9 set. 2018.

MARCO, Ademir de; JUNQUEIRA, Flávia Camargo. Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação desportiva. In: PICCOLO, Vilma Lení Nista (org.). **Educação Física Escolar: ser... ou não ter?**. Campinas: Unicamp, 1995. p. 87-106.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação Física Escolar brasileira: do Brasil Império até os dias atuais. **Revista Fafibe OnLine**, n. 4, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212850.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

MORAES, Rodolfo Lemes. **Educação Física escolar e Superdotação: as Concepções de Professores de Educação Física da Rede Pública na cidade de Bauru sobre Altas Habilidades/Superdotação**. (Monografia-TCC). Bauru-SP: Unesp, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física, 2018, 70p.

_____. (no Prelo) **As Concepções de Professores sobre Altas habilidades/ Superdotação e a utilização de exergames na Educação Física**. (Dissertação- Mestrado). Rio Claro-SP: Unesp, Programa de Pós Graduação Desenvolvimento Humano e Tecnologias, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, 2021, 140p.

NUNES, Ana Lúcia de Paula Ferreira et al. A formação de professores nas décadas de 1970 e 1980: sua importância para a docência. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 33-55, 2014. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/383>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

OLIVEIRA FILHO, Ciro Winckler de; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Pedagogia do Esporte: um enfoque para pessoas com deficiência visual. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira (orgs.). **Pedagogia do Esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 91-136.

PEDRINELLI, Verena Junghänel; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. Educação Física adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto

Fernandes da (orgs.). **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. Barueri: Manole, 2008. p. 2-27.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.1, p. 3-14, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/02.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2018.

RENZULLI, Joseph S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, Robert J., DAVIDSON, Richard J. **Conceptions of Giftedness**. Boston: Cambridge University Press, 2005. p. 217-245. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237668711_The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness_A_Developmental_Model_For_Promoting_Creative_Productivity>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SALVINI, Leila; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. “Guerreiras de Chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 303-311, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n2/1807-5509-rbefe-30-2-0303.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

SCHEIFELE, Marian. **El Niño Sobredotado em la Escuela Comun**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1964.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física**. Curitiba: Appris, 2018, 1. ed.

VENDITTI JUNIOR, Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “Jogo Possível”: Reflexões sobre a Pedagogia do Esporte, os fundamentos dos jogos desportivos e a aprendizagem esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.11, n.1, p. 47-58, jan./jul.

2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1796/3618>>. Acesso em: 9 set. 2018.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas habilidades/ Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Capítulo 7

Práticas de resolução de conflitos em sala de aula

Jussara Cristina Barboza Tortella

Ceres Chiarotto Ribeiros

Eliete Aparecida de Godoy

Introdução

Pesquisas indicam que os professores não se sentem seguros e muitas vezes impotentes ao se depararem com problemas de indisciplina, conflitos, violência, agressões verbais, físicas, insultos, furtos, desobediência, bullying, entre outros. Os educadores desconhecem uma maneira de intervir diante de brigas, atritos e conflitos de uma forma construtiva. Angustiam-se em saber que as resoluções estão sendo resolvidas de forma mais violenta, mas não se sentem preparados para realizarem uma intervenção diferente à punição, censura, ameaça, exclusão, acusação (VASCONCELOS, 2005; VINHA, TOGNETTA, 2009; LATTARO, 2013; RAMOS, 2013; VINHA, NUNES, MORO, 2019; VINHA, NUNES, 2020).

A concepção e a intervenção diante de conflitos realizada pelo professor podem interferir nas interações entre os alunos e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento socioafetivo. A contenção e as punições incentivam a delação, a culpa, levam à censura, medo, temor à autoridade entre outras atitudes e sentimentos; tais intervenções funcionam de forma temporária, reforçando a manutenção da heteronomia dos alunos. Em longo prazo contribuem para uma formação com baixo índice de habilidade social, formando jovens com dificuldades em emitir opiniões, argumentar, discutir diferentes perspectivas, tomar decisões, expor e falar sobre sentimentos e até mesmo na

instabilidade emocional de suas relações afetivas. (VINHA, TOGNETTA, 2009).

Em sala de aula os conflitos são inevitáveis, porém, quando há a perspectiva de se desenvolver um ambiente sociomoral positivo, os conflitos passam a ser compreendidos como necessários para o desenvolvimento das crianças, pois são vistos como a oportunidade de trabalhar valores e regras. O ambiente social positivo é aquele que ajuda a promover o desenvolvimento moral das crianças, pois as relações estabelecidas tendem a ser cooperativa, os alunos tomam decisões, fazem escolhas, realizam atividades em grupos e a coerção é minimizada. Também dizemos, por consequência, que o clima sociomoral da sala torna-se propício ao desenvolvimento moral.

Apesar de haver inúmeros estudos, não há um consenso entre os pesquisadores de uma única definição do conceito de clima da sala de aula, pois é um fenômeno complexo e possui grandes variações. No entanto, todos trazem em comum a ideia de que o clima da sala de aula se relaciona com a percepção dos sujeitos escolares sobre o ambiente e as relações estabelecidas (PERSSON, SVENSSON, 2017). Tal percepção influencia no comportamento dos grupos, o que sugere sua associação com a qualidade do processo ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais, na escola e conseqüentemente, na sala de aula. (MORO, VINHA, MORAIS, 2019).

O professor que propõe um ambiente sociomoral positivo possibilita que as crianças desenvolvam a habilidade para resolverem conflitos interpessoais, favorecendo a formação de sujeitos autônomos e aumentando a possibilidade de um bom desempenho escolar e fortalecimento das relações interpessoais.

Considerando tais aspectos, trazemos um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve por objetivo geral investigar o uso de procedimentos emateriais que poderiam contribuir para a melhoria do clima sociomoral da sala de aula e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade, em um processo colaborativo entre pesquisadora e docente. Nesse

artigo damos destaque a forma como são resolvidos os conflitos em sala de aula.

O artigo está organizado em três tópicos. Inicialmente abordamos as contribuições teóricas sobre o desenvolvimento sociomoral e o clima da sala de aula positivo, e, posteriormente, a descrição da pesquisa e os dados empíricos produzindo, exemplificando especificamente a relação entre a professora e seus alunos, mostrando qual era a relação predominante na sala de aula.

O clima sociomoral: diálogo e cooperação em sala de aula

Quando nos referimos ao conceito de moralidade nos vem à cabeça o sentido de princípio moral, individual ou coletivo, uma virtude, ser uma pessoa do bem, ser honesto. Além desses, existem outros que pesquisadores e professores necessitam compreender para o melhor entendimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

La Taille (2009) afirma que a moral se refere ao que eu devo ser e como eu devo agir, não necessariamente como eu realmente ajo perante o outro. A moralidade envolve regras as quais existem para que as pessoas possam conviver e, com o tempo, a criança percebe a necessidade de ela existir e as consequências do não cumprimento das regras. A autora, baseando-se nos estudos de Piaget, afirma também que a moralidade não pode ser ensinada, mas sim construída no cotidiano por experiências diárias das crianças em sua convivência com seus pares, sendo a escola o local ideal para esta troca e construção.

Partindo de uma breve explicação de Piaget (1932/1994), lembramos que a criança ao nascer é isenta de regras, ou seja, um bebê não sabe o que deve ou não fazer, ele desconhece as regras, tal fase é chamada de anomia. Mais tarde, a criança passa a perceber a si e aos outros, já sabendo de coisas que podem ou não serem feitas, ingressando no mundo das regras. Ela torna-se heterônoma a partir do momento em que percebe que há coisas certas e erradas, ditadas pelos adultos, ou seja, pelos mais velhos,

submetendo-se a essas regras entendendo que o adulto é o detentor de todo saber.

A criança passa a obedecer naturalmente considerando correto e verdade absoluta as pessoas as quais considera como autoridade (pais, algum responsável e professor, por exemplo). Ainda não compreende o sentido que as regras têm, mas obedece por respeitar as pessoas mais significativas para ela. Para a criança, na fase heterônoma, o amor a leva obedecer às regras impostas, também teme o castigo, a perda da proteção, amor, afeto e confiança da autoridade que respeita. Trata-se, portanto de um controle externo, uma aceitação de regras exteriores a ela. (VINHA, TOGNETTA, 2008).

Para um desenvolvimento moral bem sucedido é esperado que, com o tempo, o controle torne-se interno, que a obediência às regras não dependa mais do adulto, ou da autoridade, é esperado o autocontrole, a fase conhecida como autonomia. Piaget (1932/1994) nos explica que para chegarmos à autonomia, o sujeito tem um papel ativo na construção de valores, normas e regras de conduta, trata-se de um caminho no qual o indivíduo atua sobre o meio e o meio sobre ele.

É durante a convivência diária da criança com adultos, com seus pares, nas situações escolares, experimentando e agindo perante os problemas com os quais se defronta, que a criança tem a possibilidade de construir seus valores. Porém, devemos pensar na qualidade das relações que estão sendo estabelecidas na sala de aula, pois elas têm um papel fundamental no desenvolvimento da moralidade.

Existem dois tipos de relações sociais, a coerção ou coação, e a cooperação. A coerção pode ser definida como a relação entre dois ou mais indivíduos, em que há um elemento de autoridade. O sentimento de respeito o qual predomina é o chamado de unilateral. Ou seja, o respeito é direcionado a apenas um indivíduo o qual exerce autoridade sobre o outro, não havendo a reciprocidade; as ordens têm um sentido: elas partem da figura de

autoridade e são direcionadas àqueles que as devem respeitar. (PIAGET, 1932/ 1994)

Diferentemente, a cooperação é qualquer relação entre dois ou mais indivíduos iguais ou que se percebam como tal, não havendo uma figura representando qualquer tipo de autoridade; conseqüentemente, o sentimento de respeito é conhecido como respeito mútuo. (PIAGET, 1932/ 1994; SIQUEIRA, 2015).

Ao longo das últimas décadas diversos estudos e investigações abordaram as interações dentro da escola, como o clima e gestão da sala de aula, o comportamento do professor e sua eficácia, os conflitos, comportamentos de indisciplina, entre muitas outras temáticas têm sido alvo de pesquisas. (COUTO, ALENCAR, 2019; NUNES, BATAGLIA, 2019; LA TAILLE, 2019; VINHA, NUNES, MORO, 2019).

Ao nos debruçarmos sobre essas pesquisas, entendemos que se fosse possível apontar as características de uma sala de aula ideal, dando ênfase, essencialmente, aos aspectos relacionados aos alunos e o processo de ensino-aprendizagem, teríamos um local no qual as crianças e jovens gostariam de estar e aprender, estariam motivados, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo; quanto ao professor, este, desenvolveria diferentes abordagens de aprendizagem para contemplar todos os alunos da sala, não deixando de lado os que têm dificuldade; haveria respeito mútuo entre professores e alunos pois, a diversidade e a capacidade de cada um aprender seriam valorizadas; os alunos fariam as tarefas propostas em sala e teriam bons resultados pois a forma de avaliar o seu desempenho não seria centrada apenas nos resultados das provas. (FERNANDES, 2001; FERNANDES, 2008; MORO, VINHA, MORAIS, 2019).

Em uma sala de aula diversos acontecimentos inesperados podem auxiliar o professor a potencializar a dinâmica da aula, discutir situações, conflitos; mesmo sabendo que cada turma tem uma história específica e diferenciada cada professor pode desenvolver comportamentos proativos que o ajudem a antecipar

situações em vez de utilizar apenas comportamentos reativos. É uma maneira de criar e estabelecer relações emocionais de qualidade entre professor e aluno. (STRECH, 1998; SAMPAIO 2007, FERNANDES, 2008).

De acordo com Estrela (1992) a ausência de uma boa interação entre professor e aluno, dentre outros fatores, pode refletir em comportamentos de desmotivação e desinteresse, havendo a perturbação da aula, causando nos professores elevados níveis de ansiedade e estresse, afetando a relação professor-aluno e, conseqüentemente a aprendizagem.

Em uma análise do clima da sala de aula, Amado (2000, 2001) defende que o clima do grupo remete à existência de bons desempenhos e à satisfação pessoal de todos os membros, influenciando as dinâmicas educativas. O autor acredita que na realidade a maioria dos alunos, por não terem alternativa permanecem na escola, tratando-se de uma obrigação; o autor denomina esses alunos de devotos, resignados e revoltados, que compartilham esses comportamentos em sala de aula.

O clima positivo é essencial para um bom funcionamento da sala de aula, enquanto um negativo pode representar um risco para a qualidade de vida escolar, contribuindo para possíveis problemas comportamentais e até mesmo para o surgimento da violência. O clima, então, é um fator importante na qualidade da vida escolar, associado ao bem-estar e autoconfiança para realizar atividades escolares associadas a uma boa aprendizagem e rendimento escolar totalmente dependente das interações entre os pares, professores-alunos e outros sujeitos da instituição. (VINHA et al. 2016).

Referindo-nos especificamente às relações interpessoais e aos conflitos dentro da sala de aula, sabe-se que estes influenciam também a formação de um ambiente mais cooperativo ou mais coercitivo. Uma vez que o professor utiliza as relações de medo e coerção com seus alunos, poderá contribuir para a formação de um ambiente opressivo, com indivíduos conformistas e passivos.

Em um ambiente que se atenta à qualidade das relações estabelecidas entre os indivíduos, entendemos que há o incentivo

à educação sociomoral, como um processo educacional. Quando o professor compreende que além dos conteúdos conceituais há a necessidade de se trabalhar os atitudinais, encarando os conflitos como oportunidade para se trabalhar valores, conseqüentemente, o clima sociomoral tende a ser positivo. Utilizar-se das desavenças e conflitos como meio para discussão e possíveis resoluções com a participação dos alunos da sala, leva a um convívio mais saudável, favorecendo a construção das relações sociais entre todos daquele ambiente.

O conflito passa a ser um fator influente na aquisição de conhecimento, assim, o sujeito é motivado a refletir sobre diversas maneiras de restabelecer a reciprocidade, pensando na perspectiva do outro, não somente na sua. Mas, para que isso ocorra, o professor deve conduzir suas relações no diálogo, empatia e reciprocidade. (CASEIRO et al. 2017; VINHA et al. 2016).

Mas, como ter qualidade de vida escolar, dialogar diante dos conflitos e desavenças, desenvolver um bom clima sociomoral em uma sala na qual a professora age usando a coerção em praticamente todas as suas ações? Ou ainda, quando resolve conflitos da forma sem pensar em possíveis oportunidades para discussões e soluções conjuntas?

A pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, que investigou o uso de procedimentos emateriais que poderiam contribuir para a melhoria do clima sociomoral da sala de aula e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade, em um processo colaborativo entre pesquisadora e docente.

Participaram da pesquisa uma professora do 2º ano e seus alunos, 18 crianças entre 7 e 8 anos de idade, de uma Escola Municipal em uma cidade do interior de São Paulo. A escolha da docente foi de forma intencional. Fora solicitado à direção da escola que indicasse uma sala que a docente tivesse interesse em discutir as questões relacionadas à organização da sala para

melhoria do ambiente sociomoral, sendo que uma delas teve muito interesse em participar, visto que segundo seu relato, encontrava frequentemente situações em que não se sentia preparada e que, durante sua formação inicial não fora um tema discutido ou estudado.

Para atingirmos os objetivos apresentados percorremos o seguinte caminho: um estudo do cotidiano da sala de aula por meio da observação registradas em diário de campo por quatro meses (duas vezes por semana), narrativas da professora e encontros de formação como a docente (seis reuniões com a professora, duas vezes por mês, nas dependências da sala de aula), e tinham a duração de uma hora aproximadamente, propondo leituras de textos científicos sobre desenvolvimento moral, desenvolvimento de atividades com base em histórias infantis e posterior discussão sobre os problemas evidenciados e as diferentes formas de resolução dos conflitos. Todas as observações e diálogos de formação com a docente foram transcritos para posterior análise. Por ser um estudo de campo, além de passar pelo Comitê de Ética em Pesquisa³³ com seres humanos, todos os nomes contidos no artigo são fictícios a fim de preservar a real identidade dos envolvidos. Para a compreensão do material empírico produzido durante a pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

O uso da coerção na resolução de conflitos em sala de aula

O acompanhamento sistemático da sala de aula e a interação com a professora nos permitiu compreender as dificuldades enfrentadas por ela quanto a resolução de conflitos entre os alunos e organização de um ambiente sociomoral positivo. Cabe destacar que, ao tentar compreender o uso de procedimentos emateriais que pudessem contribuir para a melhoria do clima sociomoral, notamos a presença de cartazes em que se anotava os

³³Aprovação sob o número de 47953815.3.0000.5481

alunos “bagunceiros” e adesivos de premiação para os mais comportados; encontramos, ainda, várias situações em que a coerção foi o procedimento utilizado.

Alguns comportamentos foram observados: a professora que fala em voz alta; algumas crianças atendem aos seus pedidos enquanto outras simplesmente conversam ou até mesmo passeiam pela sala; enquanto a professora não olha ou está escrevendo na lousa, muitos brincam, dançam no fundo da sala, até mesmo ficam de ponta cabeça na cadeira e picotam folhas do próprio caderno.

Ao mesmo tempo, vimos um grande comprometimento da docente na formação dos alunos e em modificar tal prática. Em uma das narrativas, a professora Bel disse: “A partir de então minha maior dificuldade passou a ser lidar com a indisciplina. Comecei a perceber que assim como é fundamental repensar as propostas e práticas de alfabetização adotadas para, se não sanar, pelo menos minimizar as defasagens na alfabetização, deveria fazer o mesmo com a questão da indisciplina” (registro do diário de campo).

Nota-se que a docente clamava por um diálogo sobre algo que a incomodava. Ao dialogarmos sobre o uso da coerção com ela, notamos a relevância de o professor ter momentos de discussão, de troca com seus pares ou outras pessoas ligadas à educação sobre a resolução de conflitos de forma a contribuir com a formação autônoma dos alunos (VINHA et al. 2016; MORO, VINHA, MORAIS, 2019). A relação de confiança entre pesquisadora e professora e alunos foi sendo conquistada ao longo dos meses.

Os relatos apresentados nos mostram episódios em que algum conflito ocorria, o que a professora fazia para resolvê-los e nossa proposta para uma melhor intervenção na perspectiva de melhorar o clima da sala de aula e, conseqüentemente, possibilitar que as crianças tivessem oportunidade de refletir sobre suas ações e desenvolver a autonomia.

“Cansada, então, a professora disse: Ok Bela, então você tem dois lápis cor de rosa? “Vou telefonar para sua tia e perguntar se realmente você tem esses dois lápis” Imediatamente, Bela disse: Olha, esses dois lápis são mesmo meus, mas tudo bem, eu dou um para ele”. (registro do diário de campo).

O episódio relatado inicia a discussão daquilo que descrevemos como coerção. A professora sabia que Bela havia roubado o lápis de seu amigo, mas como fazer a menina devolvê-lo de forma “pacífica”? No início a professora se abaixou na altura das carteiras das duas crianças envolvidas e iniciou a conversa. Logo, os alunos perceberam que havia um conflito e todos se calaram para poder ouvir. Após várias tentativas, a menina devolveu o lápis e professora considerou o conflito resolvido e continuou sua aula.

Menin (2002) afirma que na moral heterônoma, a criança segue as normas e as regras fixadas pelas autoridades que a rodeiam, tais autoridades seriam os pais, irmão, amigos. No caso de Bela, podemos perceber que sua tia faz o papel da autoridade. A criança teme perder o afeto da pessoa amada ou mesmo ser castigada por ela e logo obedece. Além da tia que representa esta autoridade, temos a figura da professora a qual demonstra com sua ação, o predomínio do respeito unilateral ao resolver o conflito.

Percebemos que a professora resolveu o conflito de maneira rápida e prosseguiu com sua aula. Muitas vezes essa atitude é comum nas salas de aulas, assim como, em outros casos, os docentes podem restringir o horário do recreio ou retardar a saída dos alunos, punindo o aluno ou os alunos envolvidos em um conflito ou até mesmo a sala inteira. Segundo Couto e Alencar (2019), é muito comum que os docentes escolham uma punição expiatória para a situação de furto na sala de aula, podendo envolver a punição da turma toda, uma sanção injusta, a qual envolve a punição de inocentes.

Trata-se de procedimentos que funcionam temporariamente, lembrando que os alunos, sujeitos heterônomos, seguirão as

regras para não serem punidos ou não perderem o amor da pessoa que representa para eles a figura de autoridade (PIAGET, 1932/1994).

Para continuarmos a discussão da coerção, analisamos a seguinte situação:

“Quando fomos buscar os alunos, eles estavam todos alvoroçados! Pulando, suados e dois deles chorando: Vitor e Pedro. Fomos para a sala e lá a professora Patrícia pediu para sentarem e que conversariam sobre o ocorrido na hora do recreio. Ana Paula foi a escolhida para contar o que havia acontecido. Foi assim: Prô! O Vitor deu o salgado dele pro Pedro. Dai, o Pedro deu um pedaço para a Márcia...O Vitor ficou bravo e bateu nele!

Patrícia ouviu atentamente, com cara de brava e então disse: Vitor, preste atenção. Quando a gente dá alguma coisa para alguém, está dado! E isso serve para todos vocês! Prestem atenção! Quando damos algo para alguém, aquilo não nos pertence mais, está dado! Então você não pode bater em alguém. Se você deu, a pessoa faz o que quer com aquilo!” (registro do diário de campo)

Esta seria a oportunidade para que a professora fizesse uma intervenção questionando as crianças envolvidas para que falassem o porquê agiram de tal forma, como se sentiram. Para Souza e Hutz (2008), a amizade das crianças vai se caracterizar por afeto, diversão e reciprocidade, ou seja, a “mútua consideração, cooperação, bom manejo de conflito, benefícios equivalentes em trocas sociais; gostar um do outro, desejar passar mais tempo na companhia prazerosa um do outro” (p. 261). Ao pensarmos nesta questão da amizade, acreditamos que o conflito aconteceu por Vitor considerar Pedro seu amigo e Pedro teria traído sua confiança e, portanto, sua amizade, ao entregar o salgado dado à outra colega. Se houvesse o diálogo entre os envolvidos nesta situação, a professora poderia entender os sentimentos no conflito e orientá-los da melhor maneira a fim de promover a educação moral dessas crianças. O próximo episódio relata mais um momento de coerção na sala de aula:

“Sentado ao meu lado, fazendo suas atividades naquele dia, Vitor me disse: bom, pelo menos eu tô copiando, isso significa que estou fazendo alguma coisa e não vou ter que ir para o conselho tutelar. Eu pedi para que ele me explicasse melhor: Ah, quando você não faz nada na escola, não copia, vai para o conselho tutelar, não é?” (registro do diário de campo).

A criança sabe que existem coisas certas e erradas, mas para elas, são os adultos que as definem. Para os pequenos, as regras emanam dos mais velhos, a criança é governada por uma autoridade e considera certo obedecer às regras e ordens impostas por pessoas as quais considera autoridade. (PIAGET, 1932/1994; MENIN, 2002; VINHA, TOGNETTA, 2009). Quando dizemos autoridade, nos referimos aos pais, professores, irmão mais velho, ou seja, alguém que ela respeite. Sabemos que na heteronomia, o sujeito pode ou não obedecer à regra, pois depende de fatores exteriores a ele; em determinado momento o sujeito segue valores e em outros não, se o aluno, por exemplo, corre o risco de ser punido não age de determinada forma, mas, se não corre este risco não se importa em agir. Considera e trata com respeito algumas pessoas e outras não. (VINHA, TOGNETTA, 2009).

Percebemos novamente que a professora não conseguiu criar possibilidades para que os conflitos fossem geridos por uma convivência de respeito mútuo, pela conversa, e acabou usando sempre a ameaça, a coerção, para tentar conter a indisciplina e o não cumprimento das tarefas do dia. Neste episódio, não ficou claro quem exatamente disse isso ao aluno, se foi a própria professora ou se ele ouviu isso em casa. De qualquer forma, temos uma relação heterônoma, na qual a autoridade ameaça a criança impondo consequências ao não cumprimento das regras, no caso, de ir para o conselho tutelar se não realizar as atividades propostas em classe. Fato que essas consequências não têm uma relação direta com o ato, mas sim uma punição arbitrária.

“Sentada ali, ficamos conversando durante a atividade de matemática e reparei que uma das meninas que sempre gosta de conversar estava bem quieta, então eu perguntei o porquê. A minha dupla me disse que na quarta-feira a professora deu um gritão com ela porque ela não parava de conversar, por isso ela estava tão quietinha”. (Diário de campo).

Novamente percebemos uma resolução de conflito de forma simples e rápida. No caso, a menina foi punida com um grito da professora, o que perceptivelmente a deixou chateada. O educador, percebendo que sua turma está inquieta, pode usar estratégias básicas como, por exemplo, ser direto e objetivo, impondo uma limitação, sendo firme, não necessitando de gritos. (DEVRIES, ZAN, 1998).

A resolução de conflito requer do docente um trabalho cognitivo e afetivo, podendo utilizar estratégias as quais não ocorrem no momento do conflito e sim, antecipadamente, por meio do diálogo, reflexão, conversas com seus alunos, pois trabalhar a resolução do conflito é um processo diário que requer situações e reflexões cotidianas.

O episódio a seguir mostra novamente a ação coercitiva da docente. Ao perder a paciência por a sala estar agitada, a professora utiliza-se de uma forma de tentar controlar os alunos.

“Patrícia voltou. Ela fica com os alunos por meia hora, até a Educação Física. Passa a tarefa na lousa: fazer a multiplicação do 3, 4, 5, 6 e 7. Então um dos alunos disse: Pode copiar a tabuada? Toda classe deu risada, deixando Patrícia muito nervosa; ela disse que era para estudar e que na sexta-feira faria chamada oral e aí saberia quem não havia estudado.” (registro diário de campo).

A disciplina não tem a ver com punição e sim com ensino. Obter a disciplina dos alunos não acontecerá de um dia para o outro, pois é necessária paciência e a repetição. O grito, o nervosismo e a punição poderão prejudicar a criança que poderá

sentir intimidação e medo, sentimentos que levará para vida adulta. (ESTEVÃO, 2014).

Outro episódio que nos chama a atenção para a ação coercitiva da professora foi registrado no mesmo dia em que houve o conflito a respeito do roubo do lápis rosa. A docente tinha a prática de chamar os alunos para resolverem exercícios na lousa ou mesmo participarem oralmente da correção, o que fazia com que todos os alunos pudessem participar, mas, muitas vezes quando uma criança demorava muito tempo para responder, ela argumentava de modo coercitivo, exercendo certa pressão na criança:

“Uma das meninas não sabia e ficou pensando. Achei que a professora pressionou demais a menina para que ela falasse, mas a pequena não sabia, ao final, a professora falou o resultado; ela parecia nervosa”. (registro do diário de campo).

Além de pressionar, a docente demonstrou certa irritação por a menina não falar. Devemos salientar que pressionar também é uma forma de coagir o aluno, crianças são vulneráveis e necessitam ser orientadas no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como a autoestima, responsabilidade e autonomia. Muitas vezes a forma de coagir é tão intensa que passa a ser considerada como uma humilhação, o que prejudica o desenvolvimento da criança. (ESTEVÃO, 2014).

Há muitos outros episódios descritos no trabalho completo, trouxemos apenas alguns para ilustrar nossa discussão. Percebemos que a coerção fazia parte do dia a dia das crianças. Devemos lembrar que quando a coação se estende por muito tempo, não existe a queda do egocentrismo, da cooperação, da reciprocidade e por consequência, não há a presença da construção e desenvolvimento da autonomia.

Embora ressaltemos a importância de as crianças aprenderem a resolver seus problemas, em situações específicas a intervenção da professora se faz extremamente necessária. Na perspectiva construtivista as intervenções não enfatizam como resolver um

conflito, mas o processo, ou seja, o que os alunos poderão aprender com ocorrido, de que forma este problema será enfrentado. Ao resolverem seus próprios conflitos as crianças utilizam mecanismos impulsivos, submissos ou até mesmo agressivos, tendendo a orientar suas ações para que ganhem gratificações, ou mesmo evitar um castigo, o que demonstra valores morais interiorizados de maneira não significativa. (LEPRE, 2019; VINHA, 2006).

Mas, e o que fazer quando a professora sabe que a criança está mentindo e não quer assumir como no episódio em que Bela roubou o lápis rosa, ou mesmo quando há briga entre os alunos, como no episódio em que as crianças brigaram por causa de um salgado? As situações de mentira podem constituir oportunidades de uma reflexão sobre o elo de confiança. Já as agressões físicas ou verbais podem ser trabalhadas para o reconhecimento de sentimentos e o diálogo. Mas, para que ações pautadas no diálogo, reflexão, exposição de sentimentos do grupo possam acontecer, o passo inicial depende da conduta e ações praticadas pelo docente dentro da sala de aula, podendo contribuir, então, para o desenvolvimento sociomoral das crianças e, conseqüentemente, construir um bom clima sociomoral da sala de aula. Foram essas questões e os ocorridos durante as aulas observadas que eram pautas para as discussões dos encontros com a professora Patrícia.

Além disso, durante o tempo permanecido na turma do 2º ano a docente nos deu abertura de suas aulas para realizarmos discussões e atividades com o uso de histórias infantis, muitas das quais levavam o horário de aula todo para serem realizadas.

É natural que as pessoas não mudem suas atitudes apenas porque alguém lhes diz que será melhor, pois a teoria assim afirma. É necessário que as pessoas vivenciem as mudanças e apenas dessa maneira poderão perceber e refletir suas atitudes. Percebemos que a professora gostaria de ver mudanças em sua turma, mas que de certa maneira, em sua fala, era relutante em acreditar que uma roda de conversa, um diálogo, uma reflexão, a

cooperação, a discussão de regras, pudessem modificar o comportamento de seus alunos.

Ao final, a sala do 2º ano, antes “confusa”, agora parecia a “sala dos sonhos” de qualquer professor, mas, não se tratavam se alunos sentados em fila, calados, disciplinados, ou seja, de um ambiente coercitivo. Era uma sala na qual o trabalho era coletivo e cooperativo, a qual a autonomia das crianças começou a existir.

A utilização do cartaz da premiação ficou esquecida e mesmo os alunos que anteriormente cobravam os adesivos, nem lembravam que o cartaz existia. As crianças parecem ter aprendido e refletido mais sobre o respeito, pois ao final as brigas e discussões na sala quase não existiam. A professora Patrícia indicou que pretendia continuar utilizando todas as intervenções propostas ao longo deste tempo nos próximos anos em seu exercício docente, pois foi visível a mudança em alguns alunos que mais perturbavam a sala de aula.

Considerações finais

Com as informações apresentadas, nota-se que o clima sociomoral da sala estudada não era favorável. A experiência de acompanhamento e supervisão em salas de aula do ensino fundamental de escolas públicas nos permite afirmar as dúvidas e incertezas da professora de como atuar no campo da resolução de conflitos em sala de aula é recorrente em outras salas e contextos.

A utilização recorrente da punição, por exemplo, deixar as crianças sem aula de educação artística ou educação física, ameaçar com chamada oral ou a cópia de textos aleatórios, obrigar a decorar a tabuada, pode fazer com que elas permaneçam na heteronomia. O uso de procedimentos didáticos que ofereçam oportunidades aos diálogos e discussões sobre a vida cotidiana em sala de aula contribuem para a manutenção de um clima sociomoral favorável ao desenvolvimento da moral.

Como consequência do uso constante da coerção no ambiente da sala de aula existem problemas para além da dependência dos

alunos em relação à docente, como a dificuldade de aprendizagem ou mesmo o fracasso escolar. Destaca-se que a escola pode formar o aluno de maneira integral, valorizando além do aspecto cognitivo, a construção das relações interpessoais entre os membros da comunidade escolar. Estas relações iniciam-se primeiramente dentro da sala de aula tendo como o professor como um elemento chave. (DELL'AGLI, BRENELLI, 2015; SASTRE, MORENO, 2002).

O professor necessita estar atento à qualidade das relações que promove, incentivando a participação efetiva dos alunos na resolução dos conflitos, compreendendo-os como oportunidade para se trabalhar valores e um convívio mais saudável, favorecendo a construção de relações sociais.

Quando são criados ambientes cooperativos e reflexivos, que oportunizam o diálogo e a exposição de sentimentos, as crianças começam a pensar em estratégias mais justas e respeitadas para resolverem seus conflitos, assim a conduta do educador precisa se pautar em relações de diálogo, reciprocidade e empatia, não em uma figura autoritária e coercitiva. (VINHA, 2000). Essa foi a nossa intenção de realizar um trabalho em parceria com a docente da sala.

Entende-se que a pesquisa contribuiu para ampliar o olhar sobre o uso de procedimentos emateriais que contribuem para a melhoria do clima sociomoral da sala de aula e das práticas pedagógicas relacionadas com a construção da moralidade e que outras pesquisas podem dar continuidade a esse estudo indicando como fortalecer o processo colaborativo entre os profissionais que atuam em sala de aula na resolução de conflitos.

Referências

AMADO, J. **Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula**. Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA, 2000.

AMADO, J. **Compreender e construir a (In)disciplina**. Cadernos de Criatividade, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.

CASEIRO S. et al. O ambiente sociomoral: Implicações das concepções tradicional e construtivista. **Colloquium Humanarum**, v. 14, n. Especial, Jul-Dez, 2017, p. 523-528
Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324074787_O_AMBIENTE_SOCIOMORAL_IMPLICACOES_DAS_CONCEPCOES_TRADICIONAL_E_CONSTRUTIVISTA.
Acesso em: 16 de maio de 2020.

COUTO, L.; ALENCAR, H. Furto no contexto escolar: juízos de professoras sobre práticas docentes no Ensino Fundamental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 35-53, fev. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4229>>. Acesso em: 31 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4229>.

DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. Reações afetivas em sala de aula: situação lúdica e tarefa escola. **Schème**, v. 7, n. 1, p.133-148, 2015.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTEVÃO, S. **A gestão da dualidade: Afetos/Limites**, numa sala de 4 anos. Dissertação (Mestrado em educação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2014.

ESTRELA, M. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1992.

FERNANDES, L. **Apoios Educativos no 3º ciclo: o que pensam os alunos (Estudo Exploratório)**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2001.

FERNANDES, L. **Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos alunos de 3º ciclo**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Algarve, Faro, 2008.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. Moral e contemporaneidade. **Schème**, v. 11, p. 6-24, 2019.

LA TAILLE, Y. A deliberação moral: dimensões intelectuais e afetivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.1, p.5-14, 2019.

LATTARO, J. **Crianças difíceis**: conhecendo e intervindo. Trabalho de conclusão de curso(graduação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2013.

LEPRE, R. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, out. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/36436>>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

MENIN, S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, 2002.

MORO, A. VINHA, T., MORAIS, A. A avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, 2019.

NAKAYAMA, A. M. A. **Disciplina na escola**: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) IP/USP, São Paulo, 1999.

NUNES, V.; BATAGLIA, P. Trabalho com dilemas morais na resolução de conflitos entre escolares: fundamentos habermasianos à teoria kohlberguiana **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 1, p. 125-138, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducao/article/view/4236>>. Acesso em: 31 maio 2020. doi:<https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4236>.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994. (Originalmente publicado em 1932).

PERSSON, L.; SVENSSON, M. Classmate characteristics, class composition and children's perceived classroom climate. **Journal Public Health**, v. 25, p.473–480, 2017.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e não “difíceis” do ensino fundamental II: um olhar construtivista.** 2013. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2013.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. A psicologia e a educação moral. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000400002&lng=en&nrm=iso>. acesso em: 17 de maio de 2020.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de Conflitos e Aprendizagem Emocional.** São Paulo: Moderna, 2002.

STRECH, P. **Crescer Vazio: repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes.** Lisboa: Assírio & Alvim, 1998.

SIQUEIRA, F. **Juízo moral de crianças sobre a humildade na gratidão.** Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, L. K. de, HUTZ, C.S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 257-265, abr./jun. 2008.

VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio.** Apresentação de trabalho. ANPEP. Florianópolis, 2005.

VINHA, T. **O Educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA et. al. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas,** Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. A Construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L.R.P. Considerações sobre as regras existentes nas classes de

mocráticas e autocráticas. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45- 56, jan./abr. 2006.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – **EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas** – CLAVE. Curitiba: PUC, 2008.

VINHA, T. P. NUNES, C. A. A.; MORO, A., Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème**. v. 11, p. 153-158, 2019.

VINHA, TELMA PILEGGI; NUNES, CESAR AUGUSTO AMARA. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **EDUCACAO UNISINOS (ONLINE)**, v. 24, p. 1-13, 2020.

Capítulo 8

O que é o desempenho acadêmico/escolar e quais os seus fatores associados?

Egon Ralf Souza Vidal

Thatiana Helena de Lima

Bárbara Oliveira Costa

Glaucymara Dantas dos Santos do Amaral

Nos testes de avaliação da educação das últimas duas décadas, o Brasil foi visto, quase que invariavelmente, nos últimos lugares do ranking dentre os países avaliados nas pesquisas, ou com pouco ou nenhum avanço em indicadores de avaliação longitudinal nacionais. Tanto o Indicador de Alfabetismo Funcional, ou INAF (LIMA; RIBEIRO; CATELLI, 2016), quanto o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2016), revelam isto.

Não obstante, embora o bom desempenho acadêmico/escolar seja um dos principais objetivos da educação, pouco se sabe sobre os fatores que estão associados a esta variável e os estudos nesse sentido encontram-se desatualizados (SCHIEFELBEIN; SIMMONS, 2013). Ainda assim, um consenso tácito, quase intuitivo, beira os estudos que tomam esta variável como objeto de interesse, fazendo com que os pesquisadores: (1) sonheguem uma definição do termo, considerando-no auto-evidente; (2) definam-no arbitrariamente, ou; (3) utilizem definições preconcebidas do termo, tomando como válida esta ou aquela definição em função dos propósitos de suas pesquisas.

Desse modo, o presente estudo objetivou conceituar o que é o desempenho acadêmico/escolar e identificar quais os seus fatores associados. Ao que consta, apenas a pesquisa de Schiefelbein e

Simmons (2013) empreendeu esforços nesse mesmo sentido, ao compilar resultados de 26 estudos sobre determinantes do desempenho cognitivo realizados em países em desenvolvimento. Este estudo justifica-se, portanto, pela necessidade de integrar o que se entende por desempenho acadêmico/escolar num único conceito – abrangente, porém unitário – e conhecer, sob certos critérios, os fatores associados a esta importante variável, que é objeto de interesse não apenas de estudos no campo educacional, psicológico e de áreas afins, senão também foco de interesse governamental e de políticas públicas.

Método

O presente estudo é uma revisão integrativa. A revisão integrativa é um subtipo de revisão de literatura que fundamenta a Prática Baseada em Evidências (PBE) (COSCRATO; PINA; MELLO, 2010), que inclui revisão sistemática – um tipo de estudo científico que tem como principal objetivo a compilação, a descrição, a análise crítica e a síntese dos resultados encontrados em estudos diversos, mas que têm em comum o mesmo tema abordado (ZANARDO; MORO; FERREIRA; ROCHA, 2018) – aliada à proposição de um conceito geral para um fenômeno ainda difuso quanto à sua caracterização (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2010), neste caso, o desempenho acadêmico/escolar.

O protocolo para revisões sistemáticas utilizado nesta pesquisa foi o PRISMA (Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises) (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015; MOHER et al., 2015). A estratégia PICO (Paciente/problema, intervenção, comparação, outcome/resultado) (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007) foi utilizada como recurso à delimitação da pergunta de pesquisa, a qual consistiu em: ao que se refere aos estudos empíricos, o que é que se entende por desempenho acadêmico/escolar e quais os seus fatores associados?

Bases de dados consultadas

As pesquisas foram realizadas nas bases de dados ERIC, PubMed e PlosOne. A escolha por estas bases referiu-se: ao fato da ERIC ser a maior base de dados diretamente relacionada a conteúdos sobre educação; à indexação de pesquisas que avaliam fatores associados ao desempenho acadêmico, no PubMed; e à grande disponibilidade de estudos realizados em zonas geográficas distintas e variadas, com condições igualmente variadas, disponibilizados no PlosOne.

Definição dos termos de pesquisa

Em todas as bases de dados, foram utilizados quatro descritores em combinação com o operador booleano “OR”, quais sejam: “desempenho acadêmico”, “academic achievement”, “desempenho escolar” e “academic performance”.

Crerios de Inclusão

Os critérios para inclusão dos estudos foram: (1) artigos empíricos; (2) artigos em português ou inglês; (3) artigos nos quais uma das variáveis investigadas fosse o desempenho acadêmico, e; (4) artigos que tivessem sido publicados nos últimos cinco anos (2013-2018).

Crerios de Exclusão

Os critérios de exclusão estabelecidos baniram da revisão: (1) artigos teórico-conceituais e (2) artigos de validação, adaptação e análise de testes/instrumentos psicológicos, pedagógicos ou psicopedagógicos.

Procedimentos

Para a seleção dos artigos, dois juizes independentes conduziram as pesquisas em março de 2019. Na ferramenta “pesquisa avançada”, disponível nas bases PlosOne e PubMed, os descritores desta pesquisa foram indicados em caixas de texto distintas, separados pelo operador booleano “OR”. Na base de

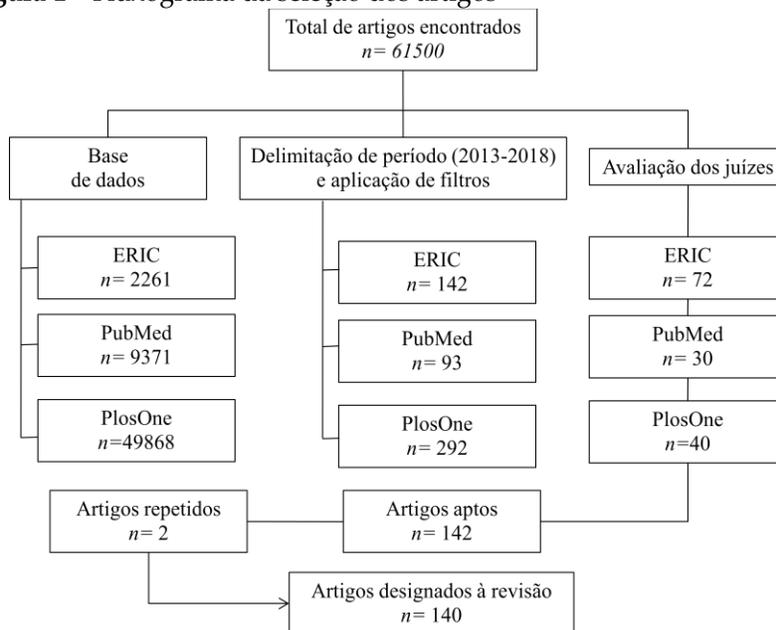
dados ERIC, os descritores foram indicados separados por vírgula. Um filtro estabelecendo o período das publicações foi utilizado em todas as bases de dados, em cujo período selecionado para as publicações foi de janeiro de 2013 a dezembro de 2018. Foram encontrados, somando o obtido nas três bases de dados, um total de 61.500 artigos.

Os demais filtros utilizados foram relativos às bases de dados, sendo eles: (a) para a base de dados ERIC: “texto completo disponibilizado” na própria base e “análises estatísticas”; (b) para o PubMed: “relato de caso”, “estudos clínicos”, “artigos clássicos”, “texto completo e de acesso livre” e “pesquisa com humanos”, e; (c) para o PlosOne: no campo “área da pesquisa”, foram selecionadas as áreas “psicologia” e “educação”.

Para determinar quais os artigos deveriam ser utilizados na revisão propriamente dita, os resumos dos artigos obtidos nas bases de dados, na fase de “delimitação do período e aplicação dos filtros” foram lidos e julgados independentemente pelos juízes. Os juízes utilizaram um formulário para a realização do julgamento, no qual havia os critérios de inclusão e exclusão. Os artigos indicados como aptos (n= 140) foram aqueles que obedeceram aos critérios de inclusão e exclusão assinalados num formulário de julgamento para a seleção dos artigos e que coincidiram quanto à indicação de aptidão na avaliação de ambos os juízes.

Para a análise de dados, seguiu-se à leitura dos artigos selecionados para a revisão, a partir da qual se buscou obter os seguintes dados, conforme delimitados pela pergunta de pesquisa: conceito de desempenho acadêmico/escolar, fator associado, contexto da avaliação, faixa etária dos participantes e sexo. Um resumo do processo de seleção dos artigos à revisão pode ser visto no fluxograma referente a figura 1.

Figura 1 – Fluxograma da seleção dos artigos



Resultados e Discussões

Foram analisados estudos que utilizaram métodos/desenhos de pesquisa: prospectivos ($n=8$), retrospectivos ($n=3$), transversais ($n=16$), longitudinais ($n=17$), correlacionais ($n=17$), exploratórios ($n=15$), comparativos ($n=4$), ex-post-facto ($n=5$), descritivos ($n=10$), de caso ($n=2$), experimental/quase-experimental ($n=5$), observacional ($n=3$) e ensaios clínicos randomizados ($n=10$). 25 artigos não tiveram os seus métodos/desenhos de estudo suficientemente esclarecidos ou informados.

A composição populacional ou amostral das pesquisas avaliadas variou de um mínimo de 09 a um máximo de 115.196 participantes. Ao todo, o universo amostral das pesquisas somou um total de 655.486 participantes, dos quais: 0,1% ($n=823$) eram professores; 0,01% ($n=108$) pais; e, 0,0003% ($n=2$) diretores/vice-diretores. Alunos de todos os graus de instrução

compuseram, portanto, 99,88% ($n=277.514$) das populações e amostras investigadas nos artigos.

Os estudos foram originados de todos os cinco continentes, dos quais 38 foram realizados na Europa, 32 na África, 33 em países de todo o continente americano, 28 na Ásia e 4 na Oceania. Dos 140 artigos avaliados, apenas um foi realizado em todos os continentes (ver DRUMMOND; SAUER, 2014). Em quatro artigos não foi identificado o local de realização do estudo. Além disso, nenhum estudo brasileiro foi identificado nas bases de dados utilizadas nesta pesquisa.

Quanto ao contexto de realização dos estudos, 6,42% ($n=9$) foram realizados na pré-escola (jardim de infância), 29,28% ($n=41$) no ensino fundamental (I e/ou II), 16,42% ($n=23$) no ensino médio, 1,42% ($n=2$) no ensino técnico, 42,85% ($n=60$) no ensino superior e 0,71% ($n=1$) na pós-graduação. Em 2,85% ($n=4$) dos artigos não estava informado o contexto de realização do estudo.

A idade dos participantes variou de 1 a 35 anos. Em 41,42% dos estudos a idade dos participantes não estava declarada ou suficientemente esclarecida. Quanto ao sexo, em 30,71% ($n=43$) dos estudos, o sexo feminino foi aquele que maior incidência teve dentre os participantes. Em contrapartida, 14,28% ($n=20$) dos estudos apresentaram maior incidência de homens como participantes na amostra. Apenas 2,85% ($n=4$) dos estudos tiveram composição proporcional entre homens e mulheres. Já em 52,14% ($n=73$) a distinção da amostra não foi esclarecida ou suficientemente informada.

Dos dados ora apresentados, pode-se observar que: (1) houve maior incidência dos estudos correlacionais em comparação com os demais desenhos ou métodos de investigação; (2) estudantes foram a população que mais participação teve em estudos realizados em contexto educacional; (3) Europa foi o continente em que mais pesquisas foram realizadas no contexto educacional; (4) o ensino superior é o grau de instrução que mais atenção tem recebido dos pesquisadores, e; (5) mulheres ilustram a parte preponderante das composições amostrais das pesquisas.

Os objetivos do presente estudo foram: (a) identificar e conceituar o desempenho escolar/acadêmico e; (b) identificar e agrupar os fatores associados ao desempenho escolar/acadêmico.

O que é desempenho acadêmico/escolar

Dos 140 artigos avaliados, apenas 4,3% ($n=6$) apresentaram definição para o desempenho acadêmico/escolar (ver tabela 1), enquanto que em 4,28% ($n=6$) não foi identificado nenhuma nomenclatura relativa ao construto ou o mesmo não esteve totalmente evidenciado. Diversas nomenclaturas estão associadas ao conceito de desempenho acadêmico/escolar, tais como academic achievement, academic performance, academic outcomes, scholar performance entre outras. Nos artigos avaliados, contudo, as nomenclaturas identificadas em 59,29% ($n=83$) dos estudos foi academic performance. Em 18,57% ($n=26$) dos estudos foi identificada a nomenclatura academic achievement e em apenas 0,71% ($n=1$) learning achievement. 15,71% ($n=22$) dos estudos fizeram o uso de academic achievement e academic performance como sinônimos, enquanto que 1,42% ($n=2$) combinaram nomenclaturas distintas ao mesmo tempo, como academic achievement, academic performance e school performance.

Tabela 1 - Artigo originário, conceito utilizado e caracterização do desempenho acadêmico/escolar

Artigo originário	Conceito utilizado	Caracterização do desempenho acadêmico/escolar
Arshad; Zaidi; Mahmood (2015)	Academic performance	O resultado da educação – a extensão da qual o estudante, o professor ou a instituição obtém seus objetivos educacionais.
Asencios-Gonzalez; Céspedes; Rosillo; Lopez-Odar; Vera-Horna	Academic achievement	Fruto da associação prévia entre a depressão e o presenteísmo e da percepção subjetiva do presenteísmo.

(2018)		
Bundotich; Kimaiyo (2015)	Academic performance	Faceta de muitas variáveis inter-relacionadas, incluindo o esforço do estudante, modelos de ensino, contexto escolar e habilidade do estudante.
Essien; Akpan; Obot (2016)	Academic performance	Fator dependente em grande escala da qualidade dos professores, seus ensinamentos e recursos disponíveis.
Jesús; Claudia; Rosalinda (2015)	Academic performance	Construto teórico, produto do processo escolar, cuja avaliação pressupõe a conquista ou não de alguns objetivos de aprendizado.
Sánchez-López et al. (2017)	Academic achievement	Processo psicológico básico envolvido na aprendizagem (inteligência, cognição, memória, atenção e percepção).

O uso de termos distintos para caracterizar o desempenho acadêmico/escolar dos alunos relativiza-se conforme a preferência dos pesquisadores e, supõe-se, pela própria falta de padronização do construto. Desse modo, sugere-se que se utilize o termo “desempenho acadêmico” (academic achievement ou academic performance) sempre que se referir ao contexto universitário ou de educação superior. Nesse mesmo sentido, que se utilize o termo “desempenho escolar” (school achievement ou school performance) todas as vezes que se estiver referindo ao contexto escolar – educação pré-escolar, fundamental e média.

Ademais, dos conceitos de desempenho acadêmico/escolar identificados nesta revisão, pode-se deduzir um único, suficientemente abrangente para abarcar as diferentes concepções ora identificadas. Sendo assim, propõe-se que o desempenho acadêmico/escolar refere-se ao nível objetivo de eficiência educacional oriundo da interação das dimensões biológica, psicológico-comportamental, socioambiental e espiritual. Este conceito será melhor esclarecido na apresentação do modelo teórico-conceitual de interação dos fatores, exposto mais adiante.

Fatores associados ao desempenho acadêmico

Diversos fatores foram identificados como associados ao desempenho acadêmico. Tais fatores foram organizados segundo as suas dimensões de origem. Para tanto, obedeceu-se a diretriz ontológica que considera o homem como ser biopsicossocioespiritual, que vive em um ambiente e que interage sobre o meio (SULMASY, 2002). Assim, foram delineadas quatro dimensões acomodativas dos fatores, quais sejam: a dimensão biológica, a dimensão psicológico-comportamental, a dimensão socioambiental e a dimensão espiritual.

Os fatores identificados, bem como as suas dimensões de origem e os estudos originários.

Assinala-se que a ordem de apresentação dos estudos originários obedeceu a sequência da disposição do fator associado ao desempenho acadêmico/escolar, que estão apresentados, por sua vez, em ordem alfabética. Além disto, os estudos que investigaram mais de um fator associado e este fator originavam-se de duas ou mais dimensões distintas, aparecem em ambas as dimensões a que o fator se refere.

Tabela 2 - Dimensão do fator, fator associado e estudo originário.

Dimensão do fator	Fator associado ao desempenho acadêmico/escolar	Estudo originário	F***	%
Biológica	Aptidão física	Chaddock-Heyman et al. (2015); Desai, Kurpad, Chomitz, & Thomas (2015); Gall et al. (2017)	3	2,47
	Capacidade motora	Schmidt et al. (2017)	1	0,82
	Concentração sérica de chumbo	Liu, Li, Wang, Yan, & Liu (2015)	1	0,82
	Crescimento fetal	Korzeniewski et al. (2017)	1	0,82
	Desnutrição	Gall et al. (2017)	1	0,82
	Efeito neuroprotetor da eritropoetina	Wehrle et al. (2018)	1	0,82
	Espessura cortical	Chaddock-Heyman et al. (2015)	1	0,82
	Etnia	Calzada et al. (2015)	1	0,82
	Idade	Navarro, García-Rubio, & Olivares (2015); Yigermal, (2017)	2	1,65
	Insegurança alimentar	Gall et al. (2017)	1	0,82
	Insônia	Haile, Alemu, & Habtewold (2017); Kim, Sim, & Choi (2017b)	2	1,65
	Níveis de consumo de álcool durante a gravidez	Alati et al. (2013)	1	0,82
	Prematuridade	ElHassan, Bai, Gibson, Holland, Robbins, & Kaiser (2018)	1	0,82
	Problemas de saúde avaliados por número de internações	Bortes, Strandh, & Nilsson (2018)	1	0,82
Redes cerebrais/neurais	Chaddock-Heyman et al. (2018)	1	0,82	

	Saúde reprodutiva	Alemu, Habtewold, & Haile (2017)	1	0,82
	Sexo (diferenças entre os sexos)	Adigun, Onihunwa, Irunokhai, Sada, & Adesina (2015); Akessa & Dhufera (2015); Ballen, Salehi, & Cotner (2017); Bortes, Strandh, & Nilsson (2018); Oluwatelure (2015); Turgut (2015); Yigermal (2017)	7	5,78
	Sintomas de concussão	Russell, Hutchison, Selci, Leiter, Chateau, & Ellis (2016)	1	0,82
	Tolerância ao metilfenidato	Zheng et al. (2015)	1	0,82
	Verme parasitário	Gall et al. (2017)	1	0,82
Psicológico-comportamental	Ansiedade	Ballen, Salehi, & Cotner (2017); Braham & Libertus (2018); Carey, Devine, Hill, & Szűcs (2015); Kuşçu (2017); Samanci (2015); Wang, Shakeshaft, Schofield, & Malanchini (2018)	6	4,95
	Atenção	Rabiner, Carrig, & Dodge (2016)	1	0,82
	Ato e frequência do plágio	Bavaharji, Ismail, & Letchumanan (2016)	1	0,82
	Autismo	Shmulsky, Gobbo, Donahue, & Banerjee (2017)	1	0,82
	Autocontrole	Honke, Ralston, & Tretter (2016)	1	0,82
	Autorregulação	Kathawala & Bhamani (2015)	1	0,82
	Autodeterminação	Chao & Chou (2017)	1	0,82
	Auto-estima	Alva (2017); Arshad, Zaidi, & Mahmood (2015); Duru & Balkis (2017)	3	2,47
	Bem-estar	Duru & Balkis (2017)	1	0,82
	Características familiares	Kakumbi, Samuel, & Mulendema (2016)	1	0,82
	Comportamento alimentar	Richmond et al. (2014)	1	0,82
Comportamento sedentário	Haapala et al. (2014); Lizandra, Devís-Devís, Pérez-Gimeno, Valencia-Peris, & Peiró-Velert (2016)	2	1,65	

Comportamento suicida	Kim, Sim, & Choi (2017b)	1	0,82
Consumo de álcool	Yigermal (2017)	1	0,82
Consumo de bebidas energéticas	Kim, Sim, & Choi (2017b)	1	0,82
Dependência à internet	Çeliköz & Iyitoğlu (2017)	1	0,82
Depressão, presenteísmo e absenteísmo	Asencios-Gonzalez, Céspedes, Diaz-Rosillo, Lopez-Odar, & Vera-Horna (2018)	1	0,82
Desatenção	Lundervold, Bøe, & Lundervold (2017)	1	0,82
Desempenho acadêmico/escolar antecedente	Amasuomo (2015); Calzada et al. (2015); Turgut (2015)	3	2,47
Deslocamento ativo para a escola	Domazet, Tarp, Huang, Gejl, & Bugge (2016)	1	0,82
Disciplina	Agak, Simba, & Kabuka (2016)	1	0,82
Distorção cognitiva	Gith, (2018)	1	0,82
Educação precoce	Blair & Raver (2014)	1	0,82
Estado funcional em crianças com TDAH**	Efron et al. (2014); Egeland, Aarlien, & Saunes (2013)	2	1,65
Estado do funcionamento cerebral	Korzeniewski et al. (2017)	1	0,82
Estilo de vida	Willeboordse et al. (2016)	1	0,82
Efeitos do bullying, cyberbullying e percepções dos seus efeitos	Ada, Okoli, Obeten, & Akeke (2016); Muzamil & Shah (2016)	1	0,82
Estilo parental	Mekonnen (2017)	1	0,82
Estratégia/estilos de estudo/aprendizagem	Ahmed & Ahmad (2018); Deane & Murphy (2015); Köseoğlu (2016); Lusweti, Kwena, & Mondoh (2017)	4	3,30

Estratégias/técnicas/métodos de ensino/instrução	Abubakar & Njoku (2015); AbdulRaheem, Yusuf, & Odutayo (2017); Ebele & Olofu (2017); Faisal, Rehman, Bahadur, & Shinwari (2016); Foutz (2018); Yang, Xiao, Cao, Li, Yan, & Wang (2018)	6	4,95
Estresse	Kim, Sim, & Choi (2017b)	1	0,82
Exposição à segregação racial	Bottia, Giersch, Mickelson, & Stearns (2016); Schmidt et al. (2017)	1	0,82
Fatores associados ao absenteísmo	Balkis, Arslan, & Duru (2016)	1	0,82
Funções/habilidades cognitivas e metacognitivas	Domazet, Tarp, Huang, Gejl, & Bugge (2016); Egeland, Aarli, & Saunes (2013); Korzeniewski et al. (2017); Li & Geary (2017); Richmond et al. (2014); Wright et al. (2016); Zheng et al. (2015)	7	5,78
Hábito de estudo	Alva (2017)	1	0,82
Hábito da leitura	Arshada, Ullaha, Mehmooda, Arshadb, & Khanc (2016)	1	0,82
Habilidade e qualidade de aprendizagem	Martirosyan, Hwang & Wanjohi (2015)	1	0,82
Habilidade de pensamento de nível superior	Tanujaya, Mumu, & Margono (2017)	1	0,82
Horas de estudo	Yigermal (2017)	1	0,82
Instrução metacognitiva	Safari & Meskini (2016)	1	0,82
Inteligência	Hanafi & Noor (2017); Liu, Li, Wang, Yan, & Liu (2015)	2	1,65
Julgamento moral e pensamento crítico	Tuncer & Doğan (2015)	1	0,82
Método de avaliação	Sarka, Lijalem, & Shibiru (2017)	1	0,82

Método de leitura	Bello, Ibi, & Bukar (2016)	1	0,82
Meditação/mindfulness	Galante et al. (2016)	1	0,82
Motivação	Trajkovic, Malinovski, Vasileva-Stojanovska, & Vasileva (2018); Torres-Roman et al. (2018)	2	1,65
Necessidades educacionais especiais e/ou deficiências	Ocansey & Gyimah (2016)	1	0,82
Níveis de alfabetização	Zubrick, Taylor, & Christensen (2015)	1	0,82
Nível de educação parental	Yigermal (2017)	1	0,82
Nível de instrução escolar parental	Akessa & Dhufera (2015); Alva (2017); Mekonnen (2017)	3	2,47
Níveis de habilidades pré-escolares	Zubrick, Taylor, & Christensen (2015)	1	0,82
Nível de qualificação do professor	Abere & Musau (2015)	1	0,82
Percepção do desempenho acadêmico/escolar	Bundotich & Kimaiyo (2015)	1	0,82
Percepção dos fatores que afetam o desempenho acadêmico	Aghimien, Olatunji, & Oke (2016)	1	0,82
Percepção dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos	Regasa & Taha (2015)	1	0,82
Percepção sobre o uso de tablets e tecnologias na sala de aula	Sözen & Coşkun (2017)	1	0,82
Perfil/características dos estudantes	Coffey et al. (2016)	1	0,8

	Personalidade	Haapala et al. (2014); Köseoğlu (2016); Lourinho, Ferreira, & Severo (2017); Uguma & Timothy (2015); Zhang et al. (2015)	5	4,13
	Prática de atividade física/esportiva	Domazet, Tarp, Huang, Gejl, & Bugge (2016); Resaland et al. (2016); Sánchez-López et al. (2017); Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska, & Vasileva (2018); Wright et al. (2016)	5	4,13
	Procrastinação	Duru & Balkis (2017); Yilmaz (2017)	2	1,65
	Proficiência em inglês	Uguma & Timothy (2015)	1	0,82
	Proficiência em matemática	Ballen, Salehi, & Cotner (2017); Yigermal (2017)	2	1,65
	Qualidade de vida e percepção da qualidade de vida	Rezende, Lemos, & Medeirosa (2016)	1	0,82
	Rúbrica	Francis (2018)	1	0,82
	Saúde psicológica/mental	Aboalshamat, Hou, & Strodl (2015); Alemu, Habtewold, & Haile (2017); Pearson et al. (2016)	3	2,47
	Satisfação do estudante	Afrah & Dhaqane (2016)	1	0,82
	Satisfação dos pais sobre a educação especial	Naveed & Kasana (2017)	1	0,82
	Significado da aprendizagem	Paudel, Nepal, Shrestha, Panta, & Toth (2018)	1	0,82
	Sintomas internalizantes	Patalay, Deighton, Fonagy, & Wolpert (2015)	1	0,82
Socioambiental	Aplicativo/ambientes digitais de aprendizagem	Akpinar & Demir (2018); Al-Dheleai & Tasir (2017); Karal (2015); Amadu, Muhammad, Mohammed, Owusu, & Lukman (2018)	4	3,30
	Castigo escolar ou dos pais sobre a criança	Khuwaja et al. (2018)	1	0,82

Comportamento psicossocial	Idris & Umar (2018)	1	0,82
Contato face a face e contato on-line	Olivier (2016)	1	0,82
Dinâmica de grupo	Theobald, Eddy, Grunspan, Wiggins, & Crowe (2017)	1	0,82
Educação musical	Cogo-Moreira, Ávila, Ploubidis, & Mari (2013)	1	0,82
Ensino a distância (EAD)	Gossenheimer, Bem, Carneiro, & Castro (2017)	1	0,82
Espaços verdes/vegetação	Sivarajah, Smith, & Thomas (2018); Wallner et al. (2018)	1	0,82
Exercício do estágio	Blicblau, Nelson, & Dini (2016)	1	0,82
Feedback do estudante sobre o método de ensino do professor	Agboola & Olajide (2015)	1	0,82
Investimento financeiro	Abdul-Rahaman, Ming, Rahaman, & Amadu (2018)	1	0,82
Par sexual	Yigermal (2017)	1	0,82
Presença de um tutor	Rovira, Puertas, & Igual (2017)	1	0,82
Programa de coach	Aboalshamat, Hou, & Strodl (2015)	1	0,82
Promoção de saúde	Abrahamse, Jonkman, & Harting (2018)	1	0,82
Recurso da apresentação da aula (oral, power point, prezi)	Moulton, Turkay, & Kosslyn (2017)	1	0,82
Segurança escolar visível	Fisher & Tanner-smith (2015)	1	0,82
Separação conjugal	Nusinovici et al. (2018)	1	0,82
Serviços de aconselhamento	Bolu-Steve & Oredugba (2017)	1	0,82
Solidão	Angelkovska, Grncarovska, & Stankovska (2015)	1	0,82
Status socioeconômico	ElHassan, Bai, Gibson, Holland, Robbins, & Kaiser (2018); Gall et al. (2017); Koban-Koç (2016); Navarro, García-Rubio, & Olivares (2015)	4	3,30
Status do trabalho parental	Akessa & Dhufera (2015); Koban-Koç (2016)	2	1,65

	Tipo de mesa	Joubert, Kilgas, Riley, Gautam, Donath, & Drum (2017)	1	0,82
	Técnicas de estimulação à leitura	Bello, Ibi, & Bukar (2016)	1	0,82
	Temperatura em sala de aula	Haverinen-Shaughnessy & Shaughnessy (2015); Sullivan, Ballen, Cotner (2018)	2	1,65
	Treinamento aritmético	Park, Bermudez, Roberts, & Brannon (2016)	1	0,82
	Treinamento de professores	Essien, Akpan, & Obot (2016)	1	0,82
	Uso de chats, mídias ou redes sociais	Acheaw & Larson (2015); Angelkovska, Grncarovska, & Stankovska (2015); Idris & Umar (2018); Muhingi et al., (2015); Yigermal (2017)	5	4,13
	Uso de internet	Kim, Kim M-D, Park, Kim, & Choi (2017a)	1	0,82
	Uso de smartphones	Foennng, Hassan, Mohammad Nor, & Malek (2017); Martínez, Tobar, & Taramasco (2017)	2	1,65
	Uso de videogame/jogos	Drummond & Sauer (2014); Trajkovik, Malinovski, Vasileva-Stojanovska, & Vasileva (2018)	2	1,65
Espiritual	Religião	Akessa & Dhufera (2015)	1	0,82

Ao todo, 121 fatores foram identificados em associação ao desempenho acadêmico/escolar. Destes, 20 foram fatores da dimensão biológica, 69 da dimensão psicológico-comportamental, 31 da dimensão socioambiental e 1 da dimensão espiritual. Evidenciou-se um predomínio dos estudos acerca de fatores psicológico-comportamentais associados ao desempenho acadêmico/escolar.

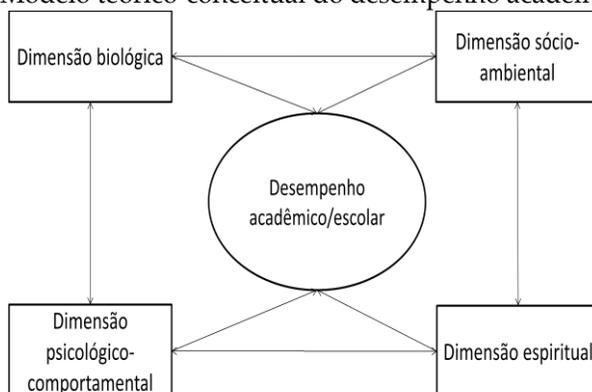
Modelo teórico-conceitual do desempenho acadêmico/escolar

Adicionalmente à exposição dos fatores, propõe-se aqui um modelo teórico-conceitual que representa sumariamente o modo pelo qual as dimensões que comportam os fatores interagem com o desempenho acadêmico/escolar. O modelo baseia-se na própria definição de desempenho acadêmico/escolar apresentada, acrescido da exposição dos fatores que foram identificados.

Ao analisar os estudos que investigam fatores de mais de uma dimensão, percebe-se que as dimensões influenciam-se mutuamente e impactam, umas mais do que outras, sobre o desempenho acadêmico/escolar dos estudantes. Esta influência recíproca dá-se desde o desenvolvimento dessas dimensões na vida humana, mas supõe-se que haja certa hierarquia, ao menos inicialmente, da dimensão biológica sobre as demais, e da dimensão socioambiental sobre as subseqüentes – ao menos até que haja maior independência da criança ao contexto e às pessoas do seu entorno, ou à medida que expresse maior autonomia (ver. BORNSTEIN; LAMB, 1999).

À medida que a psique se desenvolve, contudo, num processo dialeticamente orientado e no contato com a realidade – social, cultural, histórica e espiritual –, e há também maior ou menor expressão de autonomia, a influência sobre o desempenho pode transitar de uma dimensão à outra. Em trabalhos futuros pretende-se explorar mais esses aspectos. Uma síntese do que aqui se propõe está apresentada na figura 2.

Figura 2 – Modelo teórico-conceitual do desempenho acadêmico/escolar



O modelo ilustra o modo pelo qual as dimensões nas quais os fatores se incluem relacionam-se e interagem com o desempenho dos estudantes. Não há, nesse sentido, primazia de uma dimensão sobre a outra, embora se deva levar em conta alguns dos argumentos supramencionados. Como traduz o modelo, todas as dimensões contribuem para o desempenho acadêmico/escolar, enquanto interagem entre si.

A revisão ora proposta não se deteve no nível de associação entre os fatores identificados e desempenho acadêmico/escolar. Desse modo, carece de razões conclusivas para afirmar qual dos fatores está em maior associação com o desempenho de crianças, jovens, adultos e idosos, como também não pode afirmar se os fatores de maior impacto ao desempenho acadêmico/escolar destas populações são relativizados ou diferenciados ao que concerne ao fator de maturação neurobiológica e aos impactos que tal maturação tem sobre o desenvolvimento pessoal, embora haja esta suposição.

Não obstante, na análise dos determinantes do desempenho cognitivo de estudantes de países em desenvolvimento proposta por Schiefelbein e Simmons (2013), pode-se notar que há certa primazia de fatores que estão organizados, nesta revisão, nas dimensões socioambiental e psicológico-comportamental, quais

sejam: recursos e processos escolares; atributos do professor, e; características do aluno. Embora tenham analisado 20 estudos que procederam a rigorosas análises multivariadas, os autores indicam que os determinantes ali propostos são determinantes apenas teoricamente, mas não necessariamente na prática.

Pesquisas internacionais, tais como o PISA (OCDE, 2016), consideram que as habilidades de leitura e matemática (habilidades elencadas na dimensão psicológico-comportamental, nesta pesquisa) associam-se com o desempenho acadêmico/escolar geral. Tal pesquisa considera, também, que tais habilidades são preditoras não apenas do desempenho acadêmico/escolar, senão também do desempenho profissional.

De modo similar, o estudo nacional para a identificação dos índices de alfabetismo no Brasil, o INAF (LIMA; RIBEIRO; CATELLI JR., 2016), considera que habilidades como leitura e matemática podem prever o desempenho geral dos estudantes em outras disciplinas. Estes autores consideram, também, que tais habilidades têm impacto sobre a atividade profissional e econômica de pessoas e países.

Lima (2015) também salienta que a habilidade de compreensão de leitura está em forte associação com o desempenho acadêmico/escolar de estudantes. Isto sugere, em certo sentido, que os fatores de ordem psicológico-comportamental tenham maior impacto sobre o desempenho de estudantes, embora seja possível considerar que o desenvolvimento de tais fatores possa estar, em alguma medida, condicionado pelo desenvolvimento de fatores de outras dimensões, como o desenvolvimento neurobiológico, e pelas características socioambientais nas quais se encontram um estudante. Schiefelbein e Simmons (2013) abordam sutilmente este assunto.

Sobretudo, os dados aqui apresentados fornecem maior consistência à atividade investigativa de pesquisadores e à atividade governamental, em especial ao que se refere à necessidade de elucidação dos fatores associados ao desempenho de estudantes. Estudos que avaliem o impacto dos fatores aqui elencados e distingam o caráter preditor de tais fatores sobre o

desempenho acadêmico/escolar podem ser uma alternativa para melhor compreender quais os fatores são preponderantes sobre o desempenho educacional e assim permitir que novas políticas educacionais emergjam a partir de um entendimento mais bem orientado e baseado em evidências científicas.

Referências

ARSHAD, M.; ZAIDI, S. M.; MAHMOOD, K. Self-Esteem and academic performance among university students. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 1, p. 156-162, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083788>. Acesso em 17 fev. 2019.

BORNSTEIN, M. H.; LAMB, M. E. **Developmental psychology: An advanced textbook**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3070/307023858017.pdf>. Acesso em 17 fev. 2019.

DRUMMOND, A.; SAUER, J. D. Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading. **PLoS ONE**, v. 9, n. 4, p. 1-5, 2014. doi:10.1371/journal.pone.0087943.

ESSIEN, E. E.; AKPAN, O. E.; OBOT, I. M. (2016). The Influence of in-service training, seminars and workshops attendance by social studies teachers on academic performance of students in Junior secondary schools in cross river state, Nigeria. **Journal of Education and Practice**, v. 7, n. 22, p. 31-35. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1112947>. Acesso em 17 fev 2019.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. D. S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015. doi: 10.5123/S1679-49742015000200017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). Sistema de avaliação da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 17 fev 2019.

JESÚS, A. V. M.; CLAUDIA, D.; ROSALINDA, C. C. Academic progress depending on the skills and qualities of learning in students of a business school. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 14, n. 3, p. 1-8, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1067702>. Acesso em 17 fev 2019.

LIMA, A.; RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR, R. **Indicador de Alfabetismo Funcional–INAF: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Ação Educativa & Ação Social do IBOPE, 2016.

LIMA, T. H. **Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: o teste de Cloze como alternativa de avaliação**. Tese de doutorado, Universidade São Francisco, Programa de Pós-Graduação Stricto Senso, Itatiba, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/666024783450523.pdf>. Acesso em 17 fev 2019.

MOHER, D.; SHAMSEER, L.; CLARKE, M.; GHERSI, D.; LIBERATI, A.; PETTICREW, M.; ...; STEWART, L. A. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015. Disponível em: <https://systematicreviewsjournal.Biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/2046-4053-4-1>. Acesso em 17 fev 2019.

SÁNCHEZ-LÓPEZ, M.; PARDO-GUIJARRO, M. J.; CAMPO, D. G.; SILVA, P.; MARTÍNEZ-ANDRÉS, M.; GULÍAS-GONZÁLEZ, R.; DíEZ-FERNÁNDEZ, A.; FRANQUELO-MORALES, P.; MARTÍNEZ-VIZCAÍNO, V. Physical activity intervention (Movi-Kids) on improving academic achievement and adiposity in preschoolers with or without attention deficit hyperactivity disorder: study protocol for a randomized controlled Trial. **Trials**, v. 16, n. 456, p. 1-10, 2017. doi: 10.1186/s13063-015-0992-7.

SANTOS, C. M. C.; PIMENTA, C. A. M.; NOBRE, M. R. C. (2007). A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, p. 1-4. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt_v15n3a23.pdf. Acesso em 17 fev 2019.

SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 35, p. 53-71, 2013. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1649>. Acesso em 17 fev 2019.

SULMASY, D. P. A biopsychosocial-spiritual model for the care of patients at the end of life. **The gerontologist**, v. 42, n. 3, p. 24-33, 2002. doi: doi.org/10.1093/geront/42.suppl_3.24.

ZANARDO, G. L. P.; MORO, L. M.; FERREIRA, G. S.; ROCHA, K. B. Factors Associated with Psychiatric Readmissions: A Systematic Review. **Paidéia**, v. 28, n. e2814, p. 1-10, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2814>

Capítulo 9

Perspectiva de tempo futuro (PTF) e sua relação com a permanência e desempenho no ensino superior

Francielle Nascimento Merett

Katya Luciane de Oliveira

José Aloyseo Bzuneck

Introdução

Pesquisas das últimas décadas têm evidenciado que as aspirações sobre futuro exercem influência no comportamento e na motivação atual dos indivíduos. (LENS, 1993, SIMONS et al. 2004; HUSMAN; HILPERT; BREM, 2016). Para compreender esse fenômeno, foi elaborada a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF). Trata-se de uma teoria contemporânea, de base epistêmica cognitivista que foi pensada desde a década de 1930 por Lewin e desenvolvida na década de 1980 pelo seu principal precursor Lens, e em seguida, aprimorada por colaboradores como Husman.

De acordo com Husman, Hilpert e Brem (2016), durante 40 anos, Willy Lens liderou a investigação sobre perspectivas de tempo em contextos acadêmicos, argumentando que o sucesso do aluno é influenciado por sua capacidade de entender o valor de suas ações no passado, presente e futuro.

Dessa forma, Lens (1993), assim como Lewin, define a PTF como sendo a integração do futuro cronológico no momento presente na vida do indivíduo. Consiste na perspectiva ou representação mental em relação a algo mais ou menos distante, porém, não coincide com o tempo real compartilhado por todos. Segundo autor, engloba necessidades pessoais futuras que estão ligadas ao planejamento de ações no presente. Lee et al. (2010) apontam os aspectos mais discutidos pelos pesquisadores sobre

metas futuras são: a instrumentalidade das tarefas atuais para se atingir metas futuras; a regulação interna ou externa do comportamento para o alcance de metas futuras e o conteúdo das metas futuras. Esse último aspecto, segundo os autores, é o que tem recebido menor destaque nas pesquisas.

Segundo Shell e Husman (2008) e Schmitt (2010) há uma carência de produção relacionada à PTF no campo educacional, uma vez que, as pesquisas com PTF são mais voltadas para outros contextos. Dessa maneira, buscou-se nesse estudo, apresentar uma revisão de literatura nacional e internacional sobre PTF e Ensino Superior a fim de compreender quais conhecimentos têm sido produzidos acerca dos universitários, bem como, contribuir com pesquisas futuras acerca do tema. Num primeiro momento, serão considerados as definições da Perspectiva de Tempo Futuro e seus componentes de acordo com os autores que as desenvolveram.

Na sequência serão apresentados os estudos desenvolvidos sobre o assunto e por fim destacam-se as considerações finais e nela são tecidas algumas indicações sobre os avanços e limitações no desenvolvido do construto no Brasil

Perspectiva de tempo futuro

Para se delinear a concepção de tempo futuro há que perpassar os conceitos acerca do tempo. Segundo Zimbardo e Boyd (2015), o tempo presente consiste em uma integração entre os outros tempos, passado e futuro. Assim, eventos que já aconteceram ou que ainda vão acontecer têm impacto no comportamento atual, na medida em que eles são reais no atual pensamento cognitivo. Trata-se de um processo inconsciente, no qual fluxos contínuos de experiências pessoais e sociais são atribuídos a categorias temporais ou à prazos que auxilia o indivíduo a atribuir coerência e significado a esses eventos.

Sendo assim, construções cognitivas de eventos passados e imaginativas do futuro residem em representações concretas e empiricamente centradas no tempo presente e inclusive

influenciar em tomadas de decisões. Zimbardo e Boyd (2015) possuem um modelo conceitual próprio de pensar a Perspectiva de Tempo, a qual o abrange cinco perspectivas temporais: Passado Positivo, Passado Negativo, Presente Hedonista, Presente Fatalista e Futuro.

Shell e Husman (2008) classificam quatro dimensões que são parte do conjunto estável da PTF, sendo elas: valência, extensão, velocidade e ligação. Partindo do pressuposto de que se trata de uma variável individual, tais dimensões, apesar de serem consideradas estáveis a curto prazo, podem mudar e dependem do contexto social e cultural de cada indivíduo, inclusive no espaço acadêmico. A valência consiste na importância, no valor que os indivíduos atribuem às metas que desejam para o futuro.

A dimensão denominada ligação diz respeito à capacidade do indivíduo de fazer ligações entre as suas atividades do presente e suas metas futuras. Já a extensão, diz respeito a como o quão longe o indivíduo consegue projetar seus pensamentos. Essa dimensão busca explicar as metas possíveis dentro do tempo, que, quando parecem mais perto tendem a ter maior importância do que as metas mais distantes. Outra dimensão da PTF é a velocidade, que diz respeito à capacidade cognitiva do indivíduo de antecipar e planejar o seu futuro. (SHELL; HUSMAN, 2008).

Lens (1993) descreve três níveis da Perspectiva Futura (PF), sendo elas: Perspectiva Futura Extensa, Perspectiva Futura Restrita e Perspectiva Futura Alongada. Eles se referem à relação que os adolescentes ou jovens fazem entre o tempo presente e seus objetivos a curto, médio ou longo prazo. Aqueles que estabelecem objetivos à longo prazo têm uma PF extensa. Já os que estipulam objetivos para um futuro próximo, são dotados de uma PF restrita, ou seja, limitada ao tempo cronológico de curto prazo.

Nessa perspectiva, indivíduos que têm uma PF extensa têm a capacidade de esperar gratificações e são capazes de perceberem as distâncias temporais como mais curtas do que aqueles que são orientados pela PF restrita. Logo, os indivíduos com PF extensa antecipam melhor as consequências futuras de suas ações do

presente e transformam planos em comportamentos, pois, conseguem atribuir valor aos objetivos mesmo que distantes e ficar motivados para alcançá-los (LENS, 1993). A PF alongada é característica daqueles que conseguem esperar o tempo que é necessário para alcançar seus objetivos, bem como, adiar quando necessário suas necessidades imediatas.

Percebe-se que a PTF tem relação com o constructo da motivação, pois, a motivação consiste em uma tendência do indivíduo em direção a algo, e essa busca depende da relação que ele tem com o seu objetivo em questão (NUTTIN, 2014). Conforme defende Schmitt (2010), a PTF se difere de outras por trazer para o campo da motivação uma dimensão de temporalidade. Sendo assim, o envolvimento implica no dinamismo entre a necessidade, plano de ação e o objetivo, o desejo e o plano de ação. Logo, o objetivo e o projeto de ações se relacionam com a noção de perspectiva futura, de tempo futuro.

Simons et al. (2004) afirmam que a PTF é um conceito cognitivo-motivacional, pois, os estudantes com uma PTF alongada podem ter uma motivação diferente que os que possuem uma PTF restrita, ou seja, o engajamento e a motivação do aluno, em parte, dependem do que se espera para o futuro. Nesse sentido, estudantes são orientados por diferentes metas, sejam intrínsecas, extrínsecas, imediatas ou futuras. Por isso, Nuttin (2014) afirma que possuir uma perspectiva futura robusta é de extrema importância para que os indivíduos realizem suas tarefas do presente com maior envolvimento, atribuindo mais valor a elas e relacionando-as com seu objetivo maior.

Para De Volder e Lens (1982), a motivação em função da PTF contempla dois componentes: o aspecto dinâmico e o cognitivo. O primeiro é formado pela capacidade de se atribuir um valor às metas em um futuro distante, o que significa o componente de valência, ou seja, disposição do indivíduo em atribuir um valor aos objetos em um futuro próximo ou distante. (DE VOLDER; LENS, 1982). Já o aspecto cognitivo de instrumentalidade envolve a percepção da ligação entre as ações do presente e os objetivos

futuros, ao passo que o indivíduo consegue antecipar não apenas o efeito imediato de uma ação em potencial, mas compreender as consequências dela a longo prazo (FRYER et al. 2016).

Por exemplo, um jovem que se dedica nos estudos para passar no vestibular e ingressar em uma universidade compreende o valor instrumental das ações que envolvem o estudo para alcançar o objetivo de ingressar no ensino superior. Quando se têm metas futuras, como neste exemplo, torna-se mais fácil adiar recompensas, gratificações ou até renunciar por reconhecê-las como menos importantes.

Portanto, nessa perspectiva existe o conceito de valor de instrumentalidade ou valor de utilidade de certo comportamento, que inclui o conceito de ligação ou conexão: os comportamentos presentes devem ser vistos como ligados à meta futura, em termos de instrumento para atingi-la. De acordo com Malka e Covington (2005) e Simons et al. (2004), um indivíduo tende a ser mais motivado para um objetivo futuro quando há a combinação entre a valorização e percepção da ligação entre o objetivo e seus comportamentos atuais.

Percebe-se que a instrumentalidade é uma das variáveis relacionadas diretamente com a PTF, no entanto, é considerada de forma distinta em cada situação, uma vez que, depende dos objetivos traçados pelos indivíduos, o valor que eles atribuem e a compreensão das consequências dos seus comportamentos para o futuro. Para Miller e Brickman (2004), a percepção de instrumentalidade de uma tarefa de aprendizagem é conceituada como sendo a percepção que os adolescentes e jovens têm sobre as atividades acadêmicas que consideram fundamentais para o seu futuro. Esta percepção os faz transferir o valor do objetivo futuro e das metas menores para as tarefas próximas que enfrentam. Isto é mais comum quando os estudantes entendem que submetas próximas levam a objetivos futuros que são valorizados.

Miller e Brickman (2004) também compartilham da premissa que o desenvolvimento da PTF é individual, uma vez que, é no contexto sociocultural que ela se desenvolve, juntamente com o

significado de instrumentalidade de metas próximas por influência da escola e da família. Os autores acrescentam que, a influência dos pais, professores e de outras pessoas pode fazer com que o adolescente ou jovem desenvolva a percepção de instrumentalidade das tarefas de curto prazo como necessárias para o alcance de objetivos de longo prazo, possibilitando que eles se engajem mais facilmente no estudo e conseqüentemente no cumprimento de tarefas escolares imediatas.

Diante do exposto, verifica-se que a PTF é uma teoria particular, que investiga como os eventos passados e aspirações futuras podem influenciar no comportamento atual dos indivíduos. Dessa forma, o tempo é considerado numa perspectiva temporal integradora (passado-presente-futuro), que está diretamente relacionado à motivação, uma vez que, o grau com que o indivíduo considera suas experiências passadas e compreende suas metas futuras, implicam na sua motivação do presente, conforme mencionado durante esse tópico pela literatura.

Face ao exposto, considerou-se relevante um mapeamento dos estudos acerca das perspectivas de tempo futuro em âmbitos nacional e internacional. Para a revisão de literatura foi feita uma busca de pesquisas desenvolvidas nos últimos dez anos (a partir de 2010), em âmbito nacional e internacional que tratam da Perspectiva de Tempo Futuro no contexto acadêmico. Os sites de busca de dados escolhidos foram: Scielo, LILACS, Periódicos da CAPES e ERIC, utilizando os buscadores: Perspectiva de Tempo Futuro, *Future Time Perspective*, *Perspectiva Futura*, *Future Perspective*.

A escolha dos estudos para compor a revisão foi feita em algumas etapas. Num primeiro momento, foi realizada a busca por meio das palavras-chaves, na sequência, a leitura do resumo dos estudos a fim de já excluir aqueles que não atendiam os critérios pré-estabelecidos, como, o tema central voltado para o Ensino Superior. Posteriormente, todos os artigos desenvolvidos sobre a Perspectiva Tempo Futura (PTF) ou Perspectiva Futura com universitários no cenário nacional ou internacional foram lidos na íntegra e resumidos.

No Scielo foram encontrados 41 estudos. Desse total, três se enquadraram nos critérios da revisão, que foram os estudos de Alcará e Guimarães (2010), Daura (2017) e Ortuño, Paixão e Janeiro (2011). Na plataforma Eric foram encontrados 895 estudos com a palavra-chave Perspectiva de Tempo Futuro, ao inserir “Ensino Superior” esse número caiu para 105. Desse total, seis foram selecionados: Eren (2017), Gutiérrez-Braojos (2015), King (2016), Luyckx et al. (2010), Phan (2015) e Usar e Romero (2014),

No Portal de Periódico da CAPES foram encontradas 1445 pesquisas com o termo PTF, ao incluir o termo “Universitários” o número caiu para 671. Cinco estudos foram selecionados, porém, já tinham sido encontrados nas bases anteriores. Na base de dados Lilacs com as palavras-chaves foram encontrados 63 estudos, no entanto, foi verificado que não atendiam aos critérios, ou seja, não eram sobre a Perspectiva de Tempo Futuro no Ensino Superior.

No total, foram encontrados nove estudos cujo conteúdo era pertinente com o objetivo da revisão, sendo eles: Alcará e Guimarães (2010), Daura (2017), Eren (2017), Gutiérrez-Braojos (2015), King (2016), Luyckx et al. (2010), Ortuño, Paixão e Janeiro (2011), Phan (2015) e Usar e Romero (2014). Tratam-se de estudos nacionais e internacionais, e foram separados em três tópicos: Estudos de medidas internacionais, estudos correlacionais internacionais e estudos correlacionais nacionais.

O estudo de Usar e Romero (2014) contemplaram dois tópicos e foram encontradas pesquisas de medidas nacionais. Cada tópico foi organizado em ordem cronológica. Esse mapeamento realizado será apresentado na sequência.

Estudos de Medidas – Internacionais

Este tópico é composto por apenas um estudo, de Usar e Romero (2014), que teve como objetivo validar os itens que compõem cada fator da Perspectiva Temporal (PT) e compará-lo a resultados de estudos anteriores. A etapa de verificação da PT foi feita com 250 universitários espanhóis que cursavam a faculdade

híbrida. A etapa de validação foi realizada por meio da análise fatorial confirmatória do instrumento em uma amostra diferente, composta por 316 universitários. A justificativa pelas duas amostras é devido às mudanças ocorridas no Ensino Superior espanhol que as fizeram ser híbrido para atender às necessidades dos universitários.

O instrumento utilizado foi o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI (1999) composta por 56 itens em escala Likert de 5 pontos e cinco fatores, sendo eles: Passado negativo (PN), Passado positivo (PS), Presente Hedonista (PH), Presente fatalista (PF) e Perspectiva tempo futuro (PTF). Porém, para essa amostra foi usada a versão espanhola de Díaz-Morales (2006). Todos participantes responderam ao instrumento de forma *online*, disponibilizado em uma plataforma a fim de que todos estudantes, das três modalidades, tivessem acesso.

Usart e Romero (2014) analisaram num primeiro momento a estrutura fatorial da versão espanhola do ZTPI, comparando-a com os estudos de Díaz-Morales (2006) e Zimbardo e Boyd (1999). De acordo com as autoras, alguns itens coincidem com a análise de Díaz-Morales (2006), mas são diferentes da estrutura original do ZTPI em inglês. Essas coincidências na versão em espanhol de Díaz-Morales devem-se às peculiaridades culturais do contexto espanhol em comparação com o norte-americano dos estudos originais do ZTPI.

Os resultados do fator presente hedonista coincidem totalmente com os dois estudos anteriores (Díaz-Morales, 2006 e Zimbardo; Boyd, 1999), descartando dois itens de baixo carregamento ($<0,32$). Para o fator *Future Time Perspective* (Futuro), existem algumas diferenças importantes em três itens quando comparados aos estudos anteriores. Portanto, foi necessário retirar dois deles e o alfa de Cronbach subiu de $\alpha = 0,50$ para $\alpha = 0,63$. Segundo Usart e Romero (2014), os itens de passado positivo não coincidiram totalmente com estudos anteriores, pois, existem duas frases que não coincidem com Zimbardo e Boyd (1999) e uma diferença com Díaz-Morales (2006), por exemplo, no item 5

“Minhas decisões são principalmente influenciadas por pessoas e coisas ao meu redor”, no estudo de Díaz-Morales foi percebida como positiva, enquanto nos EUA são vistas como sentenças negativas. Assim, o alfa de Cronbach medido mais alto para o fator PP foi de $\alpha = 0,47$.

No fator presente fatalista, a mesma divergência anterior, quatro itens vistos como positivos ou negativos, dependendo da amostra. Contudo, nesse fator as autoras deixaram, visto que, Zimbardo e Boyd (1999) aponta que há uma correlação negativa entre uma alta orientação para o futuro e uma visão fatalista da vida com base no destino. Os itens de passado positivo não coincidiram totalmente com estudos anteriores e o alfa de Cronbach medido mais alto para o fator foi de $\alpha = 0,47$. Para o fator presente fatalista, em comparação com o estudo anterior do ZTPI em espanhol e o alfa de Cronbach sobe de $\alpha = 0,66$ para $0,71$ quando retirado um item que se difere nos estudos, positivo e negativo dependendo da amostra.

Ao realizar a análise fatorial confirmatória (via estimativa de máxima verossimilhança) nos dados da segunda amostra ($N = 316$), Usart e Romero (2014) verificaram que todos os 45 itens apresentaram uma relação significativa com o fator latente no qual eles deveriam carregar de acordo com a EPT. Assim, todos os itens apresentam uma pontuação padronizada acima de $0,35$, exceto 3 itens. Após a análise fatorial e o estudo de confiabilidade interna do ZTPI em espanhol, Usart e Romero (2014) mediram a relação entre TO (orientação temporal) e idade para as três diferentes modalidades de aprendizagem. As autoras verificaram que o passado negativo diminui significativamente com a idade, pois, os jovens têm um PN maior que os estudantes mais velhos $F(3,249) = 5,63$; $p < 0,001$. A análise de Díaz-Morales (2006) não conseguiu encontrar uma diminuição significativa da NP com a idade.

Foi verificado também que a perspectiva de presente hedonista diminui com a idade, como no estudo de Díaz-Morales (2006), mas não de forma significativa. No entanto, existem diferenças significativas entre as universidades, em particular, os

estudantes *online* e de ensino misto apresentam uma taxa significativamente ($p < 0,05$) mais baixa de PH do que no local. Em relação ao fator Futuro, não foram encontradas diferenças significativas com faixa etária, resultado diferente do encontrado na amostra de Díaz-Morales (2006). Sobre o passado positivo, foi demonstrado uma diminuição com a idade em geral, porém, esse decréscimo só foi significativo para os estudantes da educação *online*. Para o presente fatalista não houve diferenças significativas com a idade em geral. Contudo, universitários da modalidade presencial local apresentam um fator de PF significativamente maior do que os *online* e estudantes da aprendizagem híbrida. (USART, ROMERO, 2014).

Conclui-se a estrutura fatorial e a confiabilidade interna do ZTPI em sua versão em espanhol de Usart e Romero (2014) e a confirmação da validade externa do instrumento entre duas amostras diferentes de estudantes adultos espanhóis. As autoras acrescentam que, no que diz respeito à relação entre a idade dos estudantes e o TO, os resultados do seu estudo possibilitam um indicativo para ajudar as instituições a adaptar sua oferta de cursos *online*, presenciais e híbrido aos diferentes perfis dos estudantes, com base na TO.

Estudos de Correlação – Internacionais

Este tópico é composto por oito estudos internacionais de correlação entre a Perspectiva de Tempo Futuro com outras variáveis, como o desenvolvimento da identidade, a orientação de metas, engajamento, autoeficácia, estratégias de aprendizagem, escolha de carreira, o senso de responsabilidade pessoal, entre outras. O primeiro é o de Luyckx et al. (2010, que teve como objetivo verificar se o planejamento do futuro e o desenvolvimento da identidade se desenvolvem simultaneamente. Para tanto, foi feito um acompanhamento longitudinal a curto prazo, de 4 meses, com 371 estudantes

universitários ingressantes belgos de uma universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

Para avaliar os estilos de identidade e comprometimento, Luyckx et al. (2010) utilizaram o *Inventory Style Inventory* de Smits et al. (2008) composto por três estilos de identidade (estilos orientados a informações, normativos e evitadores difusos) e comprometimento. O referido instrumento é de escala *Likert* de 5 pontos variando de 1 (nada como eu) a 5 (muito parecido comigo). Para avaliar a PTF foi utilizado o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo (ZTPI; Zimbardo & Boyd, 1999) para avaliar as perspectivas de tempo presente hedonista, presente fatalista e a perspectiva de futuro, trata-se de um instrumento de escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (Muito pouco característico) a 5 (Muito característico).

Por meio dos resultados da análise de correlação e análise de caminho com modelagem de equações estruturais, verificou-se que o presente hedonista e o presente fatalista diminuíram com o tempo, enquanto a perspectiva para o futuro, o estilo de identidade orientada à informação e comprometimento aumentaram. Luyckx et al. (2010) também constataram que o futuro hedonista e o presente fatalista estavam negativamente relacionados à perspectiva futura, e que o comprometimento estava positivamente relacionado ao estilo orientado e negativamente ao estilo difuso. Os autores também relatam que a perspectiva de presente hedonista estava relacionada positivamente ao estilo evitador difuso e o presente fatalista relacionado ao estilo e comprometimento orientado à informação e positivamente ao estilo difuso. A perspectiva de futuro foi relacionada de forma positiva ao estilo orientado à informação e de maneira negativa ao estilo esquivo. (LUYCKX et al. 2010).

A PTF foi relacionada ao comprometimento com a identidade voltada ao estilo orientado às informações, bem como, foi relacionada negativamente com o estilo evitador difuso ao longo do tempo. O presente hedonista previu negativamente o estilo inovador ao longo do tempo nas análises longitudinais.

Os resultados também indicaram que os participantes do estudo indicam que ser normativo – ao invés de ter um estilo informativo e orientado - geralmente não leva a criação uma identidade forte e compromissada. Já a perspectiva de presente hedonista previu negativamente o estilo normativo, a perspectiva presente fatalista previu positivamente o estilo evitador difuso e a perspectiva orientada para o futuro previu positivamente o estilo orientado à informação e o comprometimento da identidade, e negativamente o estilo evitador difuso. O estilo orientado à informação e o comprometimento da identidade previram positivamente a perspectiva orientada para o futuro, o comprometimento da identidade previu negativamente a perspectiva atual hedonista e, finalmente, o estilo evitador difuso previu positivamente a perspectiva atual fatalista.

Luyckx et al. (2010) concluem que a formação da identidade e a perspectiva do tempo são processos de desenvolvimento interdependentes que se reforçam mutuamente ao longo do tempo. Pensa-se que a perspectiva do tempo seja um processo psicológico fundamental adquirido em tenra idade por influências culturais, psicossociais e familiares. E apesar do curto intervalo de tempo entre as duas coletas de dados, os estudantes mais novos da amostra tornaram-se mais orientados para o futuro e menos orientados para o presente (e especialmente menos orientados para o presente fatalismo) ao longo do tempo.

O estudo português de Ortuño, Paixão e Janeiro (2011) teve por objetivo principal explorar, por meio de um estudo transversal, a evolução da Perspectiva Temporal (TP) ao longo dos anos em indivíduos que cursam o Ensino Superior. A amostra foi composta por 346 universitários, do curso de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sendo 186 estudantes pertencentes ao 1º ano do curso, 77 do 2º ano e 77 do 3º ano.

Quatro instrumentos foram utilizados para a coleta de dados. O primeiro deles foi o Questionário Sociodemográfico, elaborado pelos autores para caracterizar a amostra. O Inventário de Perspectiva Temporal de Janeiro (2006), composto por 32 itens em

escala Likert de 7 pontos que abordam as quatro dimensões temporais (Passado, presente, futuro e visão negativa do futuro), porém, nesse estudo foram usados apenas os itens relativos à dimensão de Visão Negativa do Futuro.

Outro instrumento foi o Inventário de Perspectiva Temporal de Zimbardo – ZTPI, que possui 56 itens em escala *Likert* de 5 pontos que representam cinco dimensões temporais e o último foi a *Transcendental-Future Time Perspective Scale* – TFTP de Boyd e Zimbardo (1997), constituída por 10 itens de escala *Likert* de 5 pontos sobre a dimensão do Futuro Transcendental.

Verificou-se que os universitários do 1º ano obtiveram os escores mais elevados no passado negativo, no presente fatalista, no presente hedonista e no futuro negativo. Já os universitários que cursam o 3º ano obtiveram os escores mais elevados na perspectiva de futuro e os valores mais baixos no futuro transcendental. Os autores ressaltam que o valor do passado positivo não apresentou variações significativas e manteve-se num nível considerado moderado/alto. Diante desses resultados, Ortuño et al. (2011) concluíram que na medida em que os indivíduos avançam no curso, a tendência é que a PT se torne mais adaptativa e funcional, por isso, os autores inferem o efeito positivo da frequência no Ensino Superior no desenvolvido de uma PT. Em relação ao decréscimo constatado no futuro transcendental ao longo dos anos, os autores afirmam que é um resultado condizente com outros na literatura, e que reflete a diminuição das crenças e práticas religiosas no decorrer dessa etapa de ensino.

O terceiro estudo que compõe esse tópico é australiano e foi realizado por Phan (2015). O objetivo principal foi avaliar o impacto da Perspectiva de Tempo Futuro no compromisso com as escolhas de carreira e com as conquistas na disciplina de Psicologia Educacional através das crenças pessoais de autoeficácia e esforço. Para tanto, participaram do estudo 256 estudantes do primeiro ano que responderam a quatro instrumentos na coleta de dados.

A PTF foi avaliada com a subescala Orientação Futura do Inventário da Perspectiva Temporal de Zimbardo com 13 itens em escala *Likert* de 7 pontos. A autoeficácia pessoal foi avaliada com a subescala de oito itens do Questionário de Estratégias Motivadas para a Aprendizagem (MSLQ) de Pintrich et al. (1991) em escala *Likert* de 7 pontos. Para avaliar o esforço dos participantes foram utilizados dois itens de Elliot, McGregor e Gable's (1999), por exemplo "me esforcei bastante na preparação para o exame" e dois itens do MSLQ, como "Eu trabalho duro para me sair bem nesta aula, mesmo que não goste do que estamos fazendo". Por fim, para verificar o comprometimento dos participantes na escolha de carreira, foram utilizadas duas subescalas, o VEC (Exploração e Comprometimento Vocacional) com 19 itens e o TTF (tendência para encerramento/exclusão) com 9 itens, que avalia em que medida os indivíduos limitam as opções de carreira, ambos de escala *Likert* de 7 pontos.

Phan (2015) utilizou procedimentos da análise de caminhos e elaborou um modelo de equações estruturais. Um modelo teórico-conceitual foi proposto para teste com três principais variáveis: PTF, crença de autoeficácia pessoal e compromisso com a escolha de carreira. Como resultados, cinco relações estruturais foram discutidas pelo autor: PTF para autoeficácia pessoal e TTF; autoeficácia pessoal para VEC e desempenho acadêmico; VEC para o desempenho acadêmico. Em contrapartida, as despesas de esforço não se relacionaram com nenhuma das cinco variáveis.

Os resultados apontam que a PTF influenciou o desempenho acadêmico na disciplina de psicologia educacional através da autoeficácia e da VEC. A importância da PTF também implica sua associação com o compromisso com a escolha de carreira. Phan (2015) constatou que a PTF está relacionada negativamente à própria tendência de encerramento. Outro dado relevante demonstrado pelo autor é que, nessa amostra, os participantes que antecipam suas metas futuras têm menor probabilidade de tomar decisões prematuras sobre a escolha de carreira. Sobre a autoeficácia, foi verificado seu importante papel nos contextos

educativos, pois, nesse estudo, ela prevê o VEC e as escolhas de carreira. A exploração vocacional contribuiu positivamente para a previsão de desempenho acadêmico. Essa descoberta sugere que universitários abertos à explorações e conhecimentos de variadas alternativas em termos de desenvolvimento profissional são mais propensos a ter sucesso em seus estudos (PHAN, 2015).

Usart e Romero (2014) investigaram a Perspectiva Temporal em 161 estudantes de duas universidades catalãs, sendo uma na modalidade *online* e outra mista (híbrida). A amostra foi composta por dois grupos distintos, sendo 105 estudantes do mestrado *online* em ensino e pedagogia, e 56 estudantes do curso presencial de Psicologia Educacional. O instrumento utilizado foi a versão espanhola do questionário de ZTPI de Diaz-Morales (2006) com 56 questões em escala *Likert* de 5 pontos.

Os resultados gerais da pesquisa de Usart e Romero (2014) evidenciam que os participantes têm uma alta pontuação para PTF (M=3,83) e passado negativo (M=3,68). A pontuação presente hedonista foi menor (M= 3,21), seguido de passado negativo (M=2,79) e presente fatalista apresentou os menores escores (M=2,80). Contudo, ao avaliar cada grupo separadamente, as autoras constataram algumas diferenças significativas, como por exemplo, a PTF dos universitários que cursam presencial é mais alta em relação aos estudantes dos cursos da modalidade *online*, a perspectiva de passado negativo é significativamente maior para estudantes *online* do que estudantes presenciais.

Diferenças significativas de idade também foram avaliadas pelo teste de *Tukey*. Usart e Romero (2014) estabeleceram três grupos, de 18 a 27, de 28 a 37, 38 a 47, e 48 a 57 anos. Este teste revelou resultados significativos para faixas etárias e fatores. A perspectiva de passado negativo diminui com a idade, assim como o passado positivo. O presente fatalista diminui com a idade, mas essa tendência não é significativa em nessa amostra. O presente hedonista diminui significativamente com a idade nos três primeiros grupos etários. A PTF mostra um aumento significativo nos três primeiros grupos etários, mas diminui a

partir da idade de 48. Para as autoras, esse último dado indica que conforme os indivíduos ficam mais velhos, se concentram mais no presente e na aplicação imediata do que aprendem, ao contrário dos mais novos, que precisam pensar e planejar um futuro.

Um estudo espanhol realizado por Gutiérrez-Braojos (2015) analisou os efeitos diretos e indiretos da PTF e as concepções de aprendizagem sobre as estratégias metacognitivas, autoeficácia, esforço e desempenho acadêmico. A amostra foi composta por 100 estudantes universitários espanhóis matriculados no curso de Ciências Sociais entre 18 a 49 anos ($M = 22,02$; $DP = 3,68$) que responderam a quatro instrumentos. Como referencial teórico, o autor utilizou o modelo de Aprendizagem Autorregulada (SRL) de Zimmerman e a Abordagem dos Alunos para à Aprendizagem (SAL).

Para medir a perspectiva Temporal Futura dos participantes foi utilizado a escala FTPS que contém 13 itens. Para verificar a autoeficácia foi aplicada a escala de Autoeficácia dos Estudantes de Bandura (2006), composta por nove subescalas: autoeficácia no recrutamento de recursos sociais; autoeficácia para realização acadêmica; autoeficácia para SRL; autoeficácia nas habilidades de lazer e atividades extracurriculares; Autorregulador eficácia; autoeficácia para atender às expectativas dos outros; autoeficácia sociais; autoeficácia assertiva e autoeficácia para alistar pais e comunidade. Também foi utilizado o Inventário Metacognitivo de estado de O Neil & Abedi (1996) de escala Likert de 20 itens composto por quatro subescalas: planejamento, automonitoramento, estratégias cognitivas e metacognitivas.

Outro instrumento aplicado foi o Questionário de Concepção de Aprendizagem (CONAPRE, 2004) de escala Likert de 14 itens composta por cinco categorias com fatores: uma concepção profunda ou qualitativa da aprendizagem e uma superfície ou concepção quantitativa de aprendizagem. Já o esforço de estudo percebido foi medido por uma pergunta: Como você avalia seu esforço em relação à aprendizagem neste curso de graduação? Os estudantes responderam em escalas de 0 a 10 pontos, onde '0'

significava falta de esforço acadêmico e '10' significava principal esforço acadêmico.

Para medir o desempenho acadêmico realização, foram utilizadas as médias de notas (GPA). Os GPAs podem variar de 0 a 10 pontos.

Após a coleta de dados, foi realizada a análise correlacional exploratória e em seguida, várias medidas de qualidade de ajuste foram usadas para avaliar o modelo teórico. Posteriormente, foi feita a análise de *clusters* para identificar possíveis padrões de aprendizado com respeito às variáveis: PTF, concepções de aprendizado, crenças de autoeficácia, estratégias metacognitivas, esforço e engajamento.

De modo geral, os resultados confirmam parcialmente a influência da PTF nos processos construtivos de aprendizagem e conquista acadêmica, pois, demonstram que as crenças de autoeficácia e a PTF estão significativamente relacionadas uma a outra. Contudo, Gutiérrez-Braojos (2015) afirmam que a PTF não é uma variável tão relevante para explicar o restante das variáveis, pelo menos neste estudo, pois, não mostrou correlações significativas com estratégias metacognitivas, esforço de estudo e desempenho acadêmico. A influência que a PTF tem nessas variáveis é mediada pela autoeficácia, contudo, seu impacto é baixo.

Em relação à teoria de SAL, os resultados da análise de trajetória do estudo de Gutiérrez-Braojos (2015) demonstraram que as concepções de aprendizagem estão significativa e positivamente ligadas, indo na contramão de estudos desenvolvidos até então. Porém, na análise de caminho, foi verificado que apenas a concepção profunda é uma variável que explica as variáveis envolvidas nos processos construtivos da aprendizagem e de desempenho acadêmico. Também foi verificado relação positiva entre concepção profunda e crença de autoeficácia.

Na análise de *cluster* Gutiérrez-Braojos (2015) encontrou três padrões de aprendizagem. O autor denominou o primeiro de “padrões superficiais de aprendizado”, composto por universitários

que concebem a aprendizagem como um processo reprodutivo que afeta sua autoeficácia para a autorregulação, bem como, seu uso de estratégias metacognitivas, seu esforço de estudo e seu desempenho acadêmico. O segundo *cluster* foi chamado de “padrões profundos de aprendizado”, pois, os estudantes que o compuseram, apresentam notas altas em todas as variáveis, exceto na concepção de aprendizagem superficial. Também consideram a aprendizagem um processo construtivo que positivamente influencia suas crenças de autoeficácia para SRL.

O terceiro *cluster*, segundo Gutiérrez-Braojos (2015) apresentou uma relação positiva incomum entre concepções profundas e superficiais. Os universitários pertencentes a esse padrão desempenham uma coexistência das duas concepções de aprendizagem e uma perspectiva temporal orientada para o futuro.

O autor sugere a coexistência de um padrão estratégico, uma vez que, padrões desse tipo, podem se manifestar de maneiras diferentes, dependendo sobre a influência das características histórico-culturais das práticas de aprendizagem na educação contextos internacionais (GUTIÉRREZ- BRAOJOS, 2015).

Em um outro estudo internacional, realizado com estudantes filipinos, King (2016) propôs-se examinar a influência da Perspectiva de Tempo Futuro sobre engajamento acadêmico no estudo de língua estrangeira *versus* ausência de envolvimento (*disengajament*) e sobre desempenho acadêmico nessa disciplina. Também foi objetivo avaliar a influência de avaliações de vivências positivas ou negativas no passado, bem como uma avaliação hedonística ou fatalista do presente.

Participaram da pesquisa 211 universitários filipinos de diferentes cursos, sendo a maioria deles do primeiro ano de faculdade. No contexto destes universitários, o inglês é uma disciplina acadêmica obrigatória para todos os estudantes da universidade. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos. Um deles foi o Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo, com 56 itens em escala *Likert* de 5 pontos e o outro foi a Escala de Autorrelato de Engajamento e Desafeição de

Skinner, de 2008, escala *Likert* de 4 pontos. Esse último instrumento contém quatro subescalas: envolvimento comportamental, envolvimento emocional, insatisfação comportamental e insatisfação emocional. As questões foram levemente modificadas para pertencer às aulas de inglês.

Outro dado que foi coletado consistiu nas notas dos participantes na disciplina. Para a referida amostra, as escalas que medem formas de envolvimento e descontentamento e perspectivas de passado negativo e presente hedonista tiveram confiabilidade aceitável. Porém, as escalas que medem passado positivo, presente fatalista e futuro tiveram os alfas de *Cronbach* inferiores a $\alpha = 0,70$. (KING, 2016). Na escala de engajamento e descontentamento, os itens Engajamento comportamental e Envolvimento Emocional tiveram correlação significativa, assim como os itens de Insatisfação comportamental e descontentamento emocional. Por isso, King (2016) agregou o emocional com comportamental em uma escala geral de engajamento, e descontentamento emocional e insatisfação comportamental em outra escala geral de descontentamento.

Os resultados do estudo mostram que a PTF e o passado positivo foram associados positivamente com engajamento e negativamente à insatisfação. Já as perspectivas de passado negativo e presente fatalista foram associadas à insatisfação. Por outro lado, o presente fatalista também foi associado ao descontentamento. O engajamento previu positivamente o desempenho acadêmico, enquanto o descontentamento o previa negativamente.

Engajamento e descontentamento tiveram correlação negativa, resultado já esperado conforme aponta King (2016). Outros resultados mostraram que o passado positivo foi relacionado positivamente aos resultados adaptativos, como engajamento e conquista. Em contrapartida, o passado negativo mostrou uma má adaptação, sendo positivamente associado ao descontentamento. Um dado curioso foi em relação ao presente hedonista, que não foi associado significativamente a qualquer

uma das variáveis educacionais (engajamento, descontentamento ou realizações), enquanto o presente fatalista demonstrou um padrão positivamente relacionado ao engajamento, descontentamento e resultados.

Com bases nas hipóteses dos primeiros resultados, King (2016) construiu um modelo de equação estrutural no qual as perspectivas de tempo foram postas como antecedentes distais, engajamento e descontentamento como mediadores e desempenho acadêmico como variável de resultado. O efeito do desempenho acadêmico anterior foi controlado. Engajamento e o descontentamento foram designados como construções latentes sustentadas pelos componentes comportamental e emocional. Perspectivas de tempo e desempenho acadêmico foram como variáveis manifestas. Eles não foram postulados como construções latentes, dada a tamanho limitado da amostra do estudo.

A influência das variáveis de perspectiva temporal sobre engajamento foi avaliada pelo método estatístico denominado Modelagem das Equações Estruturais. Com esse modelo, entre outros resultados, a medida em engajamento afetou positivamente o resultado por notas na disciplina, enquanto que a ausência de engajamento teve efeito negativo. Como dado mais importante, a perspectiva de tempo futuro foi a medida que mais influenciou positivamente, em nível significativo, o engajamento, ao mesmo tempo que teve influência negativa e significativa sobre ausência de engajamento. Isto é, os estudantes com uma PTF tiveram resultados superiores de desempenho acadêmico, tinham mais probabilidade engajar-se na disciplina e menor probabilidade de falta de engajamento (esse modelo estatístico mostrou que engajamento foi a variável mediadora entre PTF e desempenho).

Em um estudo argentino desenvolvido por Daura (2017), objetivou-se avaliar a relação existente entre a perspectiva Temporal na vida presente e a Perspectiva Futura Transcendente em estudantes de nível superior, analisar a relação que essas perspectivas temporais têm com variáveis demográficas e verificar a ação norteadora do orientador acadêmico e a sua influência no

desenvolvimento do projeto de vida do universitário. A amostra foi composta por 351 estudantes argentinos que frequentaram entre 2013 e 2014 cursos de graduação e pós-graduação com média de 26 anos. Daura (2017) coletou dados por meio de três instrumentos. Um deles foi um questionário sociodemográfico, o outro foi o inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo (ZTPI) de 56 itens sobre os cinco fatores temporais (PN, PP, PH, PF, F), e por fim, o Questionário sobre Perspectiva Temporal Futura Transcendente (TFTPS) de Body e Zimbardo (1997) com 10 itens e escala *Likert* de 5 pontos. Nesse estudo, 4 itens foram excluídos após a análise fatorial.

Por meio da análise descritiva dos dados coletados com as duas escalas de perspectivas temporais, a autora verificou que os participantes têm uma perspectiva temporal equitativa em que predomina uma visão positiva do passado, um presente hedonista para a satisfação de um nível baixo de necessidades sensíveis do presente fatalista e um futuro positivo em que os universitários se veem alcançando os objetivos de vida. A autora destaca como principais resultados a correlação a positiva e significativa entre passado negativo e presente hedonista e fatalista. A correlação também positiva e significativa entre passado positivo com presente hedonista e com o futuro. (DAURA, 2017).

Outro destaque feito por Daura (2017) foi em relação ao presente fatalista, essa variável correlacionou-se de forma negativa e significativa com o futuro transcendente. Em relação ao futuro, percebeu-se que esse fator está correlacionado positiva e significadamente com o fato de Futuro transcendente. Com os dados sociodemográficos foi realizada a análise de variância, e um dos resultados apontam que as mulheres tiveram escores menores em relação à fatores do passado positivo, futuro e futuro transcendente, enquanto os homens alcançaram média mais alta no fator presente hedonista. Outro resultado mostrou que universitários com até 21 anos tiveram a pontuação mais alta para presente hedonista, enquanto os que têm mais de 40 anos pontuaram mais no futuro transcendente.

O último estudo que compõe esse tópico é o de Eren (2017), cujo objetivo foi verificar se o senso de responsabilidade pessoal, perspectivas de tempo e satisfação na escolha de carreira são significativamente relacionados às aspirações profissionais de futuros professores. A amostra foi composta por 511 estudantes universitários da Turquia que cursavam o programa de bacharelado de quatro anos em faculdades de educação, cuja idade média foi de 20 anos.

Para avaliar o senso de responsabilidade pessoal foi usado o TRS - *Teacher Responsibility Scale* de Lauermann e Karabenick (2013), cujos itens abordam: responsabilidade pessoal pelo desempenho do aluno, motivação do aluno, relacionamento entre professor e aluno e ensino. As opções de respostas para a escala variaram de 0 (de forma alguma responsável) a 100 (completamente responsável) em incrementos de 10 pontos.

Outro instrumento foi o Inventário de Perspectiva de Tempo de Zimbardo. Para avaliar a satisfação da escolha de carreira foi utilizado uma versão de três itens da *Carrer Choice Satisfaction Scale* de Richardson e Watt (2006) de escala *Likert* de 7 pontos, sendo 1 nada e 7 extremamente.

Também foi utilizada a escala PECDA -*Professional Engagement and Career Development. Aspirations* de Watt e Richardson (2008) para avaliar as aspirações profissionais em termos dos quatro fatores específicos: esforço planejado, persistência planejada, aspirações de desenvolvimento e aspirações de liderança. A escala era tipo *Likert* de 7 pontos, variando de 1 (nada) a 7 (extremamente). Para a análise dos dados, foi feita uma correlação e uma série de regressão múltipla. Nas análises de regressão, as aspirações profissionais foram determinadas como variáveis dependentes, enquanto senso de responsabilidade pessoal, tempo perspectivas e satisfação na escolha de carreira foram determinados como independentes variáveis. Com base nos resultados da análise de regressão, um modelo estrutural foi criado para examinar os papéis mediadores do tempo futuro e satisfação na escolha da carreira de maneira

mais confiável. A Modelagem Estrutural Análise (MEV) foi realizada para investigar se o modelo tinha um ajuste aceitável.

Os resultados da análise de correlação mostraram que a satisfação na escolha profissional dos participantes está forte e positivamente relacionada às suas aspirações profissionais, com exceção das aspirações de liderança, que não foi relacionada a nenhuma variável. Esse fato por der explicado com base no objetivo principal dos programas de formação de professores na Turquia, que conforme Eren (2017), tem o foco na formação de professores eficazes em seu trabalho em sala de aula, e não no preparo para posições de liderança.

Outro resultado relevante apontou que as aspirações profissionais dos participantes, o senso de responsabilidade e a satisfação na escolha da carreira estavam relacionados à perspectiva de tempo futuro, assim como os quatro aspectos do senso de responsabilidade pessoal estavam positivamente relacionados ao esforço planejado, persistência planejada, aspirações de desenvolvimento profissional e satisfação na escolha de carreira.

De um modo geral, os resultados da análise de regressão do estudo de Eren (2017) mostraram que a satisfação pela escolha de carreira e PTF são variáveis com grande potencial para desempenhar papéis de mediação nas relações entre senso de responsabilidade pessoal e aspirações profissionais. Em contrapartida, a responsabilidade pelo aluno, perspectiva de realização e perspectiva de PP não previam aspirações. Por meio das análises de regressão, Eren (2017) criou um modelo estrutural para examinar os papéis mediadores da PTF e a satisfação na escola da carreira.

Os resultados demonstraram que a relação entre responsabilidade pela motivação do aluno e esforço planejado, o relacionamento entre responsabilidade pelo ensino e o esforço planejado, foram parcialmente mediados pela PTF. Segundo Eren (2017), esse resultado se justifica mediante ao papel mediador da

PTF quando os estudantes pensam na profissão docente dentro de uma perspectiva futura.

Outro dado importante do estudo mostrou que as relações entre responsabilidade pela motivação dos alunos e aspirações profissionais, bem como pela relação entre responsabilidade pelo ensino e aspirações profissionais, foram completamente mediadas pela satisfação na escolha de carreira. Isso evidencia que o papel mediador dessa variável foi mais proeminente do que o papel mediador da PTF. Eren (2017) também destaca que o senso de responsabilidade pessoal e o relacionamento com alunos estavam diretamente relacionados à persistência planejada. Sendo assim, o autor considera que o papel mediador não significativo da PTF e da satisfação na escolha da carreira nas relações entre responsabilidade pelo desempenho do aluno e aspirações profissionais podem ser explicados pelo fato da falta de experiência dos universitários com a docência, o que os levou a considerar “desempenho do aluno” suas próprias posições atuais na universidade.

Estudos de correlação – Nacionais

Somente uma pesquisa compõe esse tópico, a de Alcará e Guimarães (2010). As autoras analisaram no cenário brasileiro as orientações motivacionais de estudantes do curso de Biblioteconomia de uma universidade pública do norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Perspectiva de Tempo Futuro. A amostra foi composta por 143 universitários de diferentes etapas do curso. Participaram do estudo 143 universitários das quatro séries do curso. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de uma escala de 80 itens que abrangeu sub escalas dos constructos a serem investigados.

Uma das subescalas foi composta por 26 itens de 7 pontos que se referiam às razões pelas quais os estudantes vão à universidade,

denominada Escala de Motivação Acadêmica que foi elaborada e validada no Brasil por Guimarães e Bzuneck (2008). Abrangeu itens sobre desmotivação, motivação intrínseca, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada, integrada e identificada. A outra subescala foi composta por 19 questões, também de 7 pontos, que avaliou a Perspectiva de Tempo Futuro e as orientações dos universitários quanto ao futuro profissional. Tratou-se de uma versão adaptada da escala de Shell e Husman (2001).

A instrumentalidade e a valorização das atividades acadêmicas foram avaliadas por sete itens de 6 pontos. Ao responder essas questões, os participantes deveriam pensar em uma disciplina específica. O alfa dessa subescala foi de 0,84. Outros 19 itens de 5 pontos avaliaram o uso de estratégias de aprendizagem. O alfa de Cronbach foi de 0,86 para as estratégias de profundidade e 0,62 para as estratégias de superfície.

Como resultados principais, Alcará e Guimarães (2010) verificaram que os universitários demonstraram uma tendência para a motivação extrínseca e por regulação introjetada, identificada e para motivação intrínseca. As autoras também ressaltam os resultados positivos em relação à motivação intrínseca, visto que não é uma orientação comum no contexto acadêmico. Sobre o emprego de estratégias de aprendizagem, o desempenho entre as de profundidade e superfície foram parecidos. A relação entre a motivação e o uso das estratégias evidenciou que motivação intrínseca está relacionada à estratégias de profundidade, e as orientações menos autônomas, com as de superfície.

Já sobre a Perspectiva de Tempo Futuro, Alcará e Guimarães (2010) inferem que os participantes do seu estudo estabelecem e valorizam metas a longo prazo, pois, a grande maioria da amostra demonstrou intenção de permanecer no curso até a sua conclusão, ou seja, um indicativo de persistência de acordo com as autoras, um indicador de motivação. Também foi evidenciada a utilidade das atividades do presente para a sua atuação futura, ou seja, os participantes atribuem valor de instrumentalidade. Um dado curioso apontado por Alcará e Guimarães (2010) foi a falta de relação entre

PTF e intenção de permanecer no curso, e que por isso, devem ser consideradas outras variáveis não bordadas no estudo que funcionam como preditoras das orientações motivacionais.

Foi evidenciada uma relação positiva entre essa percepção e a PTF com motivação autônoma (identificada e intrínseca). Contudo, os dados também evidenciaram que conforme eles avançam nas séries do curso, essa percepção de instrumentalidade diminuiu. Sobre a percepção de desempenho, Alcará e Guimarães (2010) notaram que os universitários têm um bom nível de desempenho acadêmico, correlacionado de modo negativo com desmotivação e regulação externa. De um modo geral, as autoras enfatizam que, para os universitários do seu estudo, o estabelecimento de metas futuras pode prever de maneira positiva a valorização das atividades exigidas no presente e a motivação autônoma.

Considerações finais

Verificou-se que a PTF é um constructo autônomo que possibilita investigações no contexto universitário que busquem verificar de que maneira e em que grau os comportamentos do presente são influenciados por eventos passados e/ou metas e aspirações futuras, em outras palavras, permite examinar de que maneira a integração do tempo cronológico (passado-presente-futuro) implica diretamente em comportamentos dos estudantes no seu processo de formação. Nesse sentido, constata-se que a PTF tem relação com o constructo da motivação, pois, sendo uma tendência do indivíduo em direção a algo, com a PTF, lhe é atribuída uma dimensão de temporalidade.

Por meio da revisão de literatura apresentada, verificou-se que no cenário internacional o tema é explorado, contudo, cabe salientar que em muitos estudos ele é investigado através de uma articulação entre a Perspectiva Temporal, ou seja, as metas futuras são um componente de uma noção mais ampla de tempo e não investigadas como variáveis de uma teoria particular.

Também foi possível constatar que diversas variáveis são abordadas nos estudos internacionais, como, estratégias de aprendizagem, motivação, engajamento, autoeficácia, carreira, entre outras, em suas relações com a PTF. Já no cenário nacional, há uma escassez de pesquisas, o que evidencia novas possibilidades de estudos, pois, trata-se de um constructo pertinente ao Ensino Superior juntamente com as variáveis que permeiam esse contexto, conforme demonstrado nos estudos internacionais, que, ao serem constatadas e estudadas, podem indicar a necessidade de novas intervenções educativas que garantam a permanência do universitário e a conclusão do curso.

Com isso chama a atenção que a PTF é um tema que merece atenção no ensino superior brasileiro, considerando tratar-se de um comportamento que se desenvolve entre os universitários, poderá ser um fator salutar para a manutenção e permanência na universidade. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam atendimento ao estudante, por isso ao se investir no mapeamento de variáveis sócio-emocionais como a PTF, a motivação, a adaptação, o engajamento e a evasão poderiam ajudar as IES a traçarem políticas de permanência mais efetivas.

Nessa perspectiva, parece relevante mencionar que como indicações para estudos futuros seriam a construção de medidas nacionais ou a busca de evidências de validade para medidas estrangeiras para que possam ser empregadas na realidade do contexto universitário brasileiro; buscar traçar estudos que analisem relações com outros constructos sócio-afetivos, sem contudo deixar de lado a busca de relações entre as possíveis diferenças de PTF entre os anos do curso e entendimento das possíveis relações também com o desempenho acadêmico ou engajamento do estudante. Posto isto, entende-se que o presente tenha oferecido uma base inicial para aqueles que desejarem adensar os estudos sobre o assunto.

Referências

- ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. Orientaciones de motivación de alumnos de la facultad de biblioteconomía. **Psicología escolar e educacional**, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2010.
- DAURA, F. T. Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa. **Educación y Educadores**, v. 20, n. 3, p. 403-418, 2017.
- DE VOLDER, M.L.; LENS, W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 3, pp. 566-571, jul./sep.1982.
- EREN, A. Professional aspirations among pre-service teachers: personal responsibility, time perspectives, and career choice satisfaction. **The Australian Educational Researcher**, v. 44, n. 3, p. 275-297, 2017.
- FRYER, L. K. et al. Understanding students' instrumental goals, motivation deficits and achievement: Through the Lens of a Latent Profile Analysis. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 226, 2016.
- GUTIÉRREZ-BRAOJOS, C. Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. **Educational Psychology**, v. 35, n. 2, p. 192-212, 2015.
- HUSMAN, J.; HILPERT, J. C.; BREM, S. K. Future time perspective connectedness to a career: the contextual effects of classroom knowledge building. **Psychologica Belgica**, v. 56, n. 3, p. 210, 2016.
- SELL, D. F.; HUSMAN, J. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. **Learning and Individual Differences**, v. 18, n. 2, p. 166-175, 2008.
- KING, R. B. Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. **Educational Psychology**, v. 36, n. 7, p. 1264-1284, 2016.
- LEE, Jie Qi et al. The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation

perspective. **Contemporary Educational Psychology**, v. 35, n. 4, p. 264-279, 2010.

LENS, W. La signification motivationnelle de la perspective future. **Revue québécoise de psychologie**, vol. 14, n.1, pp.69-83, jan./mai. 1993.

LUYCKX, K. et al. Time perspective and identity formation: Short-term longitudinal dynamics in college students. **International Journal of Behavioral Development**, v. 34, n. 3, p. 238-247, 2010.

MALKA, A.; COVINGTON, M. V. Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. **Contemporary Educational Psychology**, v. 30, n. 1, p. 60-80, 2005. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X04000268>>. Acesso em: 01 set. 2019.

MILLER, R. B.; BRICKMAN, S. J. A model of future-oriented motivation and self-regulation. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 1, p. 9-33, 2004.

NUTTIN, Joseph. **Future time perspective and motivation: Theory and research method**. Psychology Press, 2014.

ORTUÑO, V.; PAIXÃO, M. P.; JANEIRO, I. Tempo e Universidade: A Evolução da Perspectiva Temporal ao Longo do Percurso Universitário. L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. Pinto e A. Silva, **Carreira, Criatividade e Empreendedorismo**, p. 217-225, 2011.

PHAN, H. P. The impact of FTP on commitment to career choices: situating within a social cognitive perspective. **Higher Education Research & Development**, v. 34, n. 2, p. 368-382, 2015.

SCHMITT, R. E. Teoria da perspectiva de tempo futuro: Aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino superior. **Educação Por Escrito**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/7351/0>>. Acesso em: 02 set. 2019.

HUSMAN, J.; SHELL, D. F. Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. **Learning and individual differences**, v. 18, n. 2, p. 166-175, 2008.

SIMONS, J. et al. Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 2, p. 121-139, 2004. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>>.

Acesso em: 02 set. 2019.

USART, M.; ROMERO, M. Construcción y validez de una versión española del Zimbardo time perspective inventory en estudiantes de enseñanza superior. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 12, n. 2, p. 483-508, 2014.

ZIMBARDO, P. G.; BOYD, J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. In: **Time perspective theory; review, research and application**. Springer, Cham, 2015. p. 17-55.

Capítulo 10

O gestor escolar e o Programa Saúde na Escola: espaços educativos para a promoção da saúde coletiva no contexto educacional

Larissa Carvalho Magalhães

Naissa Maria Silvestre Dias Hippler

Rubens Venditti Júnior

Apresentação

Programas de Educação em Saúde podem ser uma das possibilidades de melhorar a saúde dos educandos e contribuir para a formação cidadã e crítica dos educandos. Aprimorar as políticas públicas de promoção da saúde, de acordo com as dificuldades enfrentadas por seus agentes, pode contribuir para que as etapas dessas iniciativas sejam cumpridas com mais eficiência e surjam espaços efetivos de diálogo em saúde para contextos escolares.

Assim sendo, o trabalho teve como finalidade apresentar o “Programa Saúde na Escola” [PSE] do governo federal, por meio de análises de documentos produzidos pelos Ministérios da Saúde e da Educação do Governo Federal e identificar quais as possíveis dificuldades e obstáculos enfrentados pela Gestão Escolar das unidades escolares no processo de implementação e manutenção dos projetos.

A análise da literatura, realizada por Magalhães (2020) evidencia problemas relacionados à falta de uma formação específica para a atuação no PSE, que dificulta o caráter intersetorial previsto nos documentos e a falta de participação das equipes gestoras. É possível concluir que a função mediadora dos gestores escolares poderia facilitar a inter-relação entre as equipes

de trabalho, além de melhorar a supervisão das etapas de execução e avaliação do Programa Saúde na Escola, possibilitando assim o desenvolvimento de espaços de reflexão e diálogo sobre aspectos da saúde e saúde coletiva em contexto educacional.

Introdução teórica

Saúde conceitualmente está mais relacionada ao estilo de vida das pessoas do que as suas determinações genéticas ou biológicas. Alguns hábitos prejudiciais, tais como o consumo de álcool, tabaco e alimentação não saudável, aliados a falta de atividade física, sobrecarga de trabalho e uma vida cotidiana estressante com muitos compromissos, são fatores intimamente relacionados ao surgimento das popularmente chamadas doenças modernas, tais como a pressão alta, diabetes, obesidade, doenças cardiorrespiratórias, ansiedade e depressão.

Os riscos a essas enfermidades são ampliados em populações mais pobres, pois o contexto em que se encontram carece de boas perspectivas no que diz respeito a suas condições de vida (BRASIL, 2002).

Entre os anos de 2013 e 2014, um estudo realizado a partir da coleta de dados da Pesquisa Nacional de Saúde [PNS] concluiu que as desigualdades socioeconômicas influenciam na longevidade saudável da população, mostrando resultados invariavelmente piores em grupos socialmente desfavorecidos. O quadro geral da saúde da população mundial torna essencial o desenvolvimento de estratégias locais que prestem assistência a todas as pessoas que necessitam de cuidados e também que apoiem as políticas de prevenção e adoção de comportamentos saudáveis, princípios básicos para alcançar a longevidade com qualidade (SZWARCOWALD *et al.*, 2017).

O bem-estar físico, mental, emocional e os aspectos sociais e culturais, são componentes que definem o estado de saúde, que neste caso é compreendida como um estado positivo e dinâmico de busca de bem-estar, integrando aspectos físicos, mentais,

ambientais, pessoais e sociais (MACHADO *et al.*, 2007). Sendo assim, não é coerente negligenciar os conteúdos que abordam temas referentes ao lazer e ao prazer.

Pensar este conceito plural de saúde gera a necessidade pungente de se pensar a Educação em Saúde por meio de programas e políticas públicas, as quais, supostamente, desempenham papel fundamental para a melhoria da saúde do público em situação de maior vulnerabilidade. A elaboração de ações pedagógicas com o objetivo de ampliar o conhecimento e capacidade crítica das pessoas pode contribuir significativamente com mudanças no estilo de vida, intimamente ligadas à saúde dos indivíduos.

Os termos “Educação em Saúde” e “Promoção da Saúde” podem ser considerados conceitos complementares, sendo estes precursores de iniciativas que garantam a participação consciente de cada indivíduo em suas próprias decisões cotidianas e não apenas atingir as pessoas sob-risco aparente de adoecerem.

O presente estudo apresenta o Programa Saúde na Escola [PSE], uma política pública federal do Ministério da Saúde, decretada em dezembro de 2007, cuja proposta é baseada no conceito de Gestão Compartilhada.

Esse programa é executado através de Grupos de Trabalho Intersetoriais [GTIs] e se caracteriza obrigatoriamente pela participação das Secretarias de Educação e Saúde dos municípios participantes, podendo contar também a participação de outras secretarias, como a Cultura e Lazer por exemplo.

O enfoque deste texto foi analisar documentos e estudos sobre as diretrizes, estruturação e experiências dos agentes do PSE em diferentes municípios, compreender de que maneira as ações são executadas e avaliadas. Além de identificar quais as possíveis dificuldades e obstáculos enfrentados pela Gestão das UEs [unidades escolares] no processo de implementação e manutenção dos projetos, mostrando a importância da gestão escolar e a necessidade de se refletir sobre a Saúde no contexto escolar.

Análise Documental e Estudos Prévios da Temática

Magalhães (2020) apresenta um levantamento de documentos e portarias por meio de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, que mostra possibilidades para as reflexões deste texto. De acordo com Silva *et al.* (2009), a análise documental é uma boa maneira de adquirir informações que se aproximam da realidade social. Por esta forma de análise dos diferentes tipos de documentos produzidos pelas pessoas, é possível compreender indiretamente a realidade dos processos que permeiam a sociedade (SILVA *et al.*, 2009). A escolha dessas informações não é imparcial, mas sim dependente das concepções epistemológicas que fazem sentido ao investigador (SILVA *et al.*, 2009).

Magalhães (2020) destaca que foram selecionados diversos documentos e pesquisas publicadas, com alusão e referência à relação entre o PSE, educação, saúde, política pública, formação dos profissionais agentes do PSE, gestão escolar e intersetorialidade.³⁴

³⁴ Primeiramente, Magalhães (2020) selecionou as bases de dados: “SciELO”; “Google Scholar”; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES]; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia [BDTD Ibtct]; Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense [RIUFF] e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná [BDTD da Unioeste], além de plataformas em sites oficiais do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e de Imprensa do Governo do Estado de São Paulo. A pesquisa inicial feita nas bases de dados selecionadas considerou os documentos produzidos no período entre os anos de 2007 a 2020, com as palavras-chaves: “programa saúde na escola”; “educação”; “educação em saúde”; “saúde”; “política pública”; “gestão pública”; “gestão escolar”; “projeto interdisciplinar”; “intersectorialidade”; “projeto pedagógico”; “infância”; “formação profissional específica” (nos idiomas português, inglês e espanhol). Os 4 documentos selecionados como referenciais para apresentação e estudo do PSE trouxeram informações pertinentes sobre os objetivos, normas, formato e diretrizes do programa, sendo eles: “Passo a passo PSE Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersectorialidade” (2011); “Manual Instrutivo do Programa Saúde na Escola (2013), Caderno do Gestor do PSE” (2015) e

A autora realizou detalhadamente uma análise crítica e reflexiva dos dados encontrados, considerando as correlações existentes, comparando os documentos e analisando seus conteúdos. Resumidamente, encontrou três artigos científicos na temática, quatro dissertações e três documentos produzidos pelos Ministérios da Saúde e Educação.

A análise do conteúdo dos dados encontrados nas dissertações, artigos e documentos reguladores do programa, teve início com um conjunto amplo de informações que posteriormente evidenciou elementos menos complexos e mais manipuláveis, passíveis de serem interpretados sob os eixos citados anteriormente (SILVA *et al.*, 2009).

O método de pesquisa documental aplicado no estudo (MAGALHÃES, 2020) contribuiu para o aprofundamento e reflexão a respeito da aplicabilidade do PSE, a formação dos profissionais que atuam nas ações de promoção da saúde, a participação da equipe gestora escolar e identificar congruências e divergências com a proposta presente nos documentos.

Discussões e reflexões: aprofundamentos sobre o PSE

O PSE (Programa Saúde na Escola) é uma política pública intersetorial dos Ministérios da Saúde e Educação, instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286 no ano de 2007, com o propósito de

“Documento Orientador: Indicadores e padrões de avaliação – PSE ciclo 2017/2018” (2017), todos disponibilizados pelo Ministério da Saúde [MS] e Ministério da Educação [MEC]. A segunda etapa, de acordo com Silva *et al.* (2009) foi a análise de conteúdo. Esta tem por finalidade atender aos questionamentos da pesquisa e, por isso exige que o investigador faça uma análise reflexiva e criativa, tanto da compreensão do problema, quanto de suas possíveis relações com o contexto, além da elaboração e comunicação das conclusões (SILVA *et al.*, 2009). Após a comparação dos documentos, foram definidos três eixos norteadores para a análise do conteúdo, sendo eles: (a) dificuldades para implementação ou desenvolvimento do PSE; (b) formação específica e conhecimentos necessários para atuação dos profissionais; e (c) a participação da gestão escolar.

melhorar a qualidade de vida da população brasileira em situação de vulnerabilidade através de ações nas instituições públicas de educação básica. Em seu artigo 1º o Decreto especifica a prioridade do PSE ao citar que a finalidade norteadora do programa é a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica através de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde.

Esta perspectiva corrobora com a concepção apresentada no caderno intitulado Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional, Série Mais Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD] do MEC, em que se compreende a Educação Integral como prática de ampliação de tempos, espaços e conteúdos em busca de uma educação cidadã com apoio de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2009). Portanto, partir da concepção utilizada pelo MEC, o PSE mostra-se como uma importante ferramenta na Educação Integral, principalmente por dispor das escolas como espaço de ação.

A Educação em Saúde no atual contexto da saúde pública se apresenta como uma das principais ferramentas para mudar padrões de comportamento, iniciar novas práticas, disseminar conhecimentos, desenvolver o autocuidado e o autoconhecimento e adquirir capacidade crítica de decisão sobre atitudes que trazem diariamente consequências à própria saúde e de outras pessoas. Contemporaneamente a Educação em Saúde tem como responsabilidade, além de prevenir doenças, preparar o indivíduo para a busca de uma vida mais saudável. Com essa nova perspectiva espera-se que a população seja estimulada a tomar decisões sobre a própria vida, criando uma espécie de autogoverno (OLIVEIRA, 2005).

As equipes gestoras das unidades educacionais participantes do PSE, comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem sob o viés da Educação em Saúde, desempenham papel fundamental na articulação do programa. As decisões devem partir da compreensão de que a criança aprende valores, normas

de conduta, características específicas da condição humana e torna-se capaz de se expressar de maneira autônoma diante do mundo, desde os primeiros anos de vida (BISSOLI, 2014).

É interessante que o planejamento pedagógico abranja e estimule práticas que promovam a descoberta de hábitos que contribuam com a saúde dos indivíduos, sendo exploradas não apenas em diferentes atividades cotidianas, mas também em projetos amplamente estruturados e organizados como o PSE, com o objetivo de apresentar, informar e esclarecer temas específicos das diferentes áreas da saúde.³⁵

O Programa Saúde na Escola, inicialmente, era dividido em três componentes e dentro de cada um deles existiam ações obrigatórias e outras ações livres a critério dos GTIs e de acordo com a realidade de cada localidade (BRASIL, 2013):

Componente I – Avaliação das Condições de Saúde. *Tem como objetivo verificar a saúde dos educandos e encaminhar para atendimento e acompanhamento aqueles que apresentarem algum tipo de alteração (BRASIL, 2013).*

Componente II – Promoção da Saúde e Prevenção de Agravos. *Tem como objetivo contribuir para que os educandos sejam capazes de fazer melhores escolhas para sua saúde, tornando-se protagonistas desse processo e esse aprendizado deve ocorrer por meio de metodologias participativas e ativas, unindo profissionais da saúde e educação na abordagem dos temas de promoção e prevenção de doenças e agravos (BRASIL, 2013).*

Componente III – Formação. *Tem como objetivo a formação contínua e permanente dos gestores e das equipes de saúde e educação que atuam no PSE, esta formação deve partir das dificuldades e potencialidades dos trabalhos das equipes, por*

³⁵Considerando a importância das iniciativas públicas em atender um maior número de pessoas, desde 2013 todos os municípios que desejarem participar do PSE podem fazer o cadastramento de acordo com o período estipulado, suas ações incluem todos os níveis de ensino da educação básica e também não restringe a participação de equipes de Atenção Básica (da saúde) (BRASIL, 2013). Em 2017, por meio da Portaria Interministerial No 1.055, de 25 de abril de 2017, que teve como objetivo simplificar e fortalecer o programa (BRASIL, 2017a), foram feitas algumas modificações na estrutura, financiamento e sistema de monitoramento do PSE. Portanto, considerando que o resultado dessas mudanças não é imediatamente mensurável e tendo em vista que os estudos utilizados na análise documental ocorreram em período anterior à reestruturação, é coerente apresentar as características iniciais de maior influência para a análise documental e as modificações.

tanto é necessário dar voz aos envolvidos para então planejar um cronograma de discussões, troca de saberes e definição de ferramentas que visem à qualificação do trabalho (BRASIL, 2013).

Com a reestruturação esses três componentes deram lugar a doze ações a serem realizadas durante ciclo e de acordo com as demandas e prioridades de cada região, tornando as atividades mais flexíveis.

São elas:

I. Ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*; II. Promoção das práticas corporais, da atividade física e do lazer nas escolas; III. Prevenção ao uso de álcool, tabaco, crack e outras drogas; IV. Promoção da cultura de paz, cidadania e direitos humanos; V. Prevenção das violências e dos acidentes; VI. Identificação de educandos com possíveis sinais de agravos de doenças em eliminação; VII. Promoção e avaliação de saúde bucal e aplicação tópica de flúor; VIII. Verificação e atualização da situação vacinal; IX. Promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade infantil; X. Promoção da saúde auditiva e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração; XI. Direito sexual e reprodutivo e prevenção de DST/AIDS; e XII. Promoção da saúde ocular e identificação de educandos com possíveis sinais de alteração (BRASIL, 2017b).

Outra mudança importante para o gerenciamento das ações do PSE foi a definição de apenas um único sistema para os registros com o propósito de simplificar o processo, garantir um melhor monitoramento e diminuir as chances de não acompanhamento dos escolares atendidos pelo PSE (BRASIL, 2017b). Inicialmente eram utilizadas duas plataformas virtuais a depender de qual componente eram as informações: Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC) e Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica (SISAB) (BRASIL, 2015), sendo a última a escolhida como único espaço para os registros após a reestruturação.

Quadro 1 Quadro ilustrativo disponível no Documento Orientador: Indicadores e padrões de avaliação – PSE ciclo 2017/2018, que resume as mudanças ocorridas no PSE entre os ciclos de 2017 e 2018 (BRASIL, 2017b).

Portaria anterior	Portaria nº 1.055/2017
Incentivo federal de R\$ 3.000,00 para envolver até 599 estudantes	Incentivo federal de R\$ 5.676,00 para envolver até 600 estudantes, acrescido de R\$ 1.000,00 a cada intervalo entre 1 e 800.
Repasse em duas parcelas: 20% na adesão e 80% ao final	Repasse único do recurso a cada ano do ciclo
Ciclo de adesão com duração de 1 ano	Ciclo de adesão com duração de 2 anos
Ações por nível de ensino, sem envolver todos os alunos da escola pactuada.	Ações prioritizadas desenvolvidas em toda a escola
Ações divididas em componentes, sem possibilidade do município incluir outras ações.	Conjunto de 12 ações que podem ser prioritizadas conforme demanda da escola, indicadores de saúde e demais indicadores sociais (violência, gravidez na adolescência, evasão escolar, etc.). No ato da adesão o município pode incluir ações
Dois sistemas para registro das ações: SISAB (MS) e Sistema de Informação no SIMEC (MEC).	Registro unificado no SISAB

Nos documentos de apresentação do PSE, está explícito que o caráter intersetorial deve ocorrer em todas as esferas que englobam o programa, sendo de responsabilidade dos Ministérios da Saúde e Educação a nível federal e das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Educação (podendo abarcar outras áreas de forma não obrigatória) nos níveis subjacentes (BRASIL, 2011). Essa gestão compartilhada se dá através dos Grupos de Trabalho Intersectoriais e cabe ao Grupo de Trabalho Intersectorial Municipal [GTI-M] a maioria das responsabilidades referentes às etapas de planejamento, execução, avaliação e supervisão das ações práticas do PSE nas instituições de ensino.

Dentre as responsabilidades do GTI-M algumas se destacam por estarem intimamente ligadas às funções de gerenciamento e supervisão, o que as aproximam da rotina do gestor escolar. As responsabilidades principais são a garantia dos princípios e diretrizes do PSE no planejamento, monitoramento, avaliação e gestão do recurso de maneira integrada entre as equipes das escolas e das Unidades Básicas de Saúde/Programa Saúde da Família; propiciar a inclusão dos temas das ações do PSE nos

projetos político-pedagógicos das escolas; dar suporte no planejamento das propostas de educação permanente dos profissionais de saúde e da educação básica, dando sequência a implementação das ações do PSE e supervisionar o preenchimento do sistema de monitoramento SIMEC³⁶ pelas escolas e pelas equipes de Saúde da Família (BRASIL, 2011).

O Caderno do Gestor do PSE de 2015 sugere que o GTI-M seja composto por representantes das secretarias de Saúde e da Educação, das equipes de Atenção Básica e dos educadores que atuarão nas ações do programa, além de representantes das escolas, dos jovens e das pessoas da comunidade local (BRASIL, 2015). O GTI-M recebe destaque no presente estudo, pois a partir do que é proposto para sua composição, é sugestivamente positiva a participação do gestor da unidade escolar no mesmo, tendo em vista sua posição de representatividade e como importante mediador da comunicação entre equipes de saúde e comunidade escolar.³⁷

A partir da descrição das atribuições, é possível compreender que analisar estes documentos e dados disponíveis, pode permitir identificar falhas no processo pedagógico, fazer análises diagnósticas, incorporar propostas que ajudem no orçamento da instituição e ter uma visão ampla sobre gestão pública. Ou seja, todos estes aspectos são pertinentes à rotina da equipe gestora, sendo esta também a principal responsável por incorporar iniciativas e projetos de Educação em Saúde na rede básica de ensino.

³⁶ A Portaria Interministerial No 1.055, de 25 de abril de 2017 estabeleceu o SISAB como o novo sistema.

³⁷ Considerando os artigos 3º e 5º (parágrafo III), do capítulo II, do Decreto Nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que define as atribuições dos Profissionais de Educação do município de São Paulo como um exemplo para as prováveis responsabilidades da gestão escolar, faz parte da função da equipe gestora administrar e coordenar recursos e ações curriculares definidas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade escolar, além disso, é de responsabilidade do Diretor de Escola o acompanhamento e implementação de programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais (SÃO PAULO, 2013).

A interdisciplinaridade, citada anteriormente, está entre as principais alternativas possíveis para que o PSE seja colocado em prática nas escolas, porém esta é uma das últimas etapas a ser preparada, antes é necessário garantir que os Ministérios e Secretarias das diferentes áreas mantenham a articulação em todas as fases em cumprimento das diretrizes do programa. Entretanto, embora seja apresentado o modelo de gestão compartilhada do GTI-M nos documentos referentes ao programa, fica evidente, a partir da análise dos trabalhos selecionados, que há uma fragilidade na execução eficiente da intersetorialidade por parte dos membros, observada não apenas no GTI-M, mas também nas relações entre escola, Unidade Básica de Saúde e suas respectivas equipes de trabalho.

Chiari *et al.* (2018) apresentou um estudo realizado no ano de 2015 no município de Belo Horizonte-MG, no qual foi avaliada a estrutura processual do PSE nas etapas de implantação e execução por meio de pesquisa de documentos e aplicação de um questionário que interpretou a percepção dos gestores municipais do PSE a respeito da intersetorialidade do mesmo.

Alguns dos problemas citados pelos entrevistados eram relacionados à falta de conhecimento do programa, seus objetivos e atuação dos setores, falha de comunicação generalizada envolvendo os diferentes setores, os níveis de gestão e os profissionais que atuam diretamente nas ações, além de aspectos da rotina, como incompatibilidade de agendas, excesso de tarefas, prazos e metas, número de profissionais insuficiente e posturas centralizadas e conservadoras entre os responsáveis pelos planejamentos (CHIARI *et al.*, 2018).

Lopes, Nogueira e Rocha, 2018, após revisar 38 artigos sobre o PSE, também evidenciou a dificuldade de ações conjuntas entre os profissionais das duas áreas, saúde e escolar, dessa vez justificada pela maneira como esses conteúdos e práticas são colocadas pelos profissionais da saúde que acabam praticando ações verticalizadas e desvinculadas dos conteúdos do planejamento pedagógico da escola, tendenciados a apenas

comunicar o que deve ser feito pelos professores (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018). Observamos mais uma forma de desrespeito ao princípio da relação intersetorial do PSE.

Para que as propostas de articulação intersetorial no campo das políticas públicas cumpram seus objetivos, parece necessário o entendimento por parte dos gestores, servidores e população, de que esta é uma nova concepção e que exige novos modelos de planejamento e serviços.

Porém, buscar novas formas de atuação com mudanças na cultura organizacional aparece como tarefa arriscada frente à resistência de grupos de interesses contrariados. Esta seria, portanto, uma atitude ousada, sustentada pela união daqueles que, através de seus serviços, querem incrementar a qualidade de vida do cidadão, dentro e fora da administração pública (JUNQUEIRA, 2005).

Conforme destacado anteriormente, a gestão intersetorial é uma das diretrizes principais do PSE, entretanto, apesar da existência de diferentes documentos com sugestões para sua possível configuração nos diferentes níveis de GTI, estas aparentam ser insuficientes. Um estudo prévio mais aprofundado por parte dos ministérios a respeito dos aspectos atuais que dificultam esse modelo de gestão na prática, talvez trouxesse indícios para o planejamento eficiente de ações compartilhadas, buscando oferecer suporte tecnológico permanente, além de condições estruturais, organizacionais, operacionais e de recursos humanos que possibilitem uma execução condizente com a proposta do PSE.

O modelo de gestão por setores, compartimentada e centralizada, constitui historicamente as políticas públicas brasileiras que são criadas e implementadas de forma isoladas, sem planejamento em conjunto e sem ações articuladas. A consequência desse modelo presente nos diferentes níveis dos serviços públicos é notada na desarticulação, fragmentação e sobreposição das ações, o que expõem os indivíduos atendidos por essas políticas a um paralelismo de intervenções (WANDERLEY *et al.*, 2020).

Tentar identificar as limitações do PSE e os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares no que diz respeito ao seu planejamento e execução de acordo com as diretrizes e objetivos propostos pelos ministérios, depende de uma compreensão mais ampliada dos diferentes contextos e realidades enfrentadas por esses profissionais. Compreender os contextos significa levar em consideração as condições socioeconômicas em que cada instituição está inserida e, principalmente, quais os recursos (materiais, operacionais e humanos) disponíveis para que as ações do programa ocorram de forma intersetorial nas práticas pedagógicas.

A implementação do PSE pressupõe algumas mudanças na abordagem das equipes da saúde e das escolas, o que torna possível a ocorrência de conflitos inerentes a tal processo. A preocupação com um sistema de avaliação constante e estruturado seria uma forma de buscar as soluções para estes conflitos, da mesma forma que as decisões deveriam partir do conhecimento do ambiente e do trabalho que é realizado (CAVALARI NETO, 2019).

A fragilidade da relação intersetorial entre os profissionais da saúde e professores é um dos aspectos citados com frequência nos estudos selecionados para essa pesquisa, os quais também apontam que este problema se mostra intimamente ligado à falta de formação e preparação adequada desses grupos de profissionais para que consigam transpor o modelo setorial de serviços e consigam estabelecer parcerias e a articulação de saberes visando práticas em conjunto.

Cavalari Neto (2019) realizou um estudo em duas etapas, sendo a primeira através de análise documental e uma segunda composta por entrevistas semiestruturadas com os profissionais do programa, sendo esses os gestores, diretores, professores e profissionais da saúde, além de observações com presença nas reuniões dos grupos de trabalho e das ações realizadas em uma das unidades escolares.

O estudo apresentou mais evidências sobre as falhas que perpassam a intersetorialidade e a falta de uma formação adequada dos profissionais envolvidos no programa, conforme as informações expostas a seguir.

A pesquisa buscou identificar informações referentes à atuação do GTI-M na gestão dos anos de 2017 e 2018 no município de Niterói no estado do Rio de Janeiro. Dentre os objetivos, constava compreender a percepção dos profissionais da saúde e da educação com relação as suas próprias práticas no PSE. De acordo com a análise das respostas dos entrevistados que desenvolveram ações referentes ao programa na educação infantil, suas percepções sobre a formação inicial a respeito do tema saúde do escolar foram mínimos, tanto para os profissionais da saúde quanto para os professores, porém nas escolas havia a tentativa de superar este problema com trabalho coletivo e cooperação (CAVALARI NETO, 2019).

A intersetorialidade é apontada pelos profissionais como o aspecto mais potente do PSE; apesar disso, criticam a forma apressada e desorganizada com que as ações ocorrem e pressupõem que práticas desse tipo contribuam para a falta de sintonia entre os profissionais da saúde e educação com relação aos objetivos do programa, reforçando o distanciamento entre os dois setores (CAVALARI NETO, 2019).

Pensar a respeito de uma formação específica para a atuação no PSE é algo bastante complexo, tendo em vista não apenas o caráter intersetorial do próprio programa, mas também todos os processos que envolvem a formação do indivíduo enquanto docente.

A criação de conteúdo sobre a saúde do escolar, com o intuito de direcioná-lo a um conjunto de profissionais com a expectativa de que estes sejam capazes de articular e contextualizar esse conhecimento sob o viés de uma nova proposta baseada na cooperação, planejamento em conjunto, troca de experiências e em objetivos mútuos, parece ser uma estratégia falha, ou talvez, incapaz de suprir todas as demandas exigidas nas diretrizes.

A construção de uma formação, sobretudo a formação dos professores, precisaria levar em consideração as suas experiências enquanto professor e indivíduo, alguém que traz em suas práticas os padrões e atitudes construídos ao longo de sua história, habituado com as especificidades dos alunos. A formação técnica e disciplinar é evidentemente, necessária, porém estreitar as relações, dar voz a esses profissionais, compreender suas aflições, parecem ser aspectos primordiais no planejamento de uma formação para professores e profissionais da saúde envolvidos no PSE.

Por isso, o processo de formação de professores (compreendido tanto em cursos de licenciatura quanto em cursos de formação continuada) deve considerar a experiência adquirida por esses indivíduos, tendo como referência suas práticas já existentes, é, pois, a reflexão sobre elas que possibilitará uma ressignificação dos saberes e suas novas elaborações (PIMENTA, 1997).

O desenvolvimento de uma formação coerente com os princípios da Educação em Saúde apresentados no PSE, ganha sentido somente quando ambientado pela gestão democrática, pois se mostra inviáveis ações intersetoriais com produção e articulação dos saberes, sem que antes exista uma cultura organizacional escolar que propicie o trabalho cooperativo, em que a participação coletiva seja a base para a tomada de decisão.

Nesse sentido, para a construção de uma cultura organizacional que favoreça a ação coletiva, as condutas adotadas pelo gestor escolar frente ao conjunto de fatores que envolvem o cotidiano das escolas, mostram-se determinantes. Aos gestores cabe compreender a influência desses fatores na constituição do modo de ser e fazer da escola, considerando a forma como as pessoas reagem e enfrentam esses desafios, para então serem capazes de influir nos processos educativos da escola (LÜCK, 2017).

A pesquisa de Gomes (2016) realizada em um município do Vale do Rio Pardo no Rio Grande do Sul teve como parte de seus objetivos analisar a formação acadêmica e continuada de profissionais que atuavam no PSE e identificar quais as dificuldades para a realização do programa apontadas por elas.

Foram entrevistadas, no ano de 2015, 4 profissionais de instituições escolares e 4 da área da saúde e, de acordo com as respostas das profissionais da educação, a formação oferecida no curso superior não foi suficiente para atuação com Educação em Saúde nos moldes do PSE.

Já no caso das profissionais da saúde, apesar de afirmarem que a formação foi suficiente, as mesmas receberam, da Orientadora Pedagógica, apontamentos de falhas relacionadas à sua didática com os escolares (GOMES, 2016). A pesquisa apresentada torna, mais uma vez, notória a complexidade do programa e o quanto uma formação específica para atuação no PSE seria capaz de contribuir com a execução de práticas mais efetivas.

A falta de formação para trabalhar com os diferentes assuntos sugeridos na proposta do programa foi uma das dificuldades colocada pelas profissionais que, na tentativa de sanar essas lacunas, buscam conhecimento por iniciativa própria e lançam mão de suas experiências práticas e formação informal, além de citarem a participação de universitários em ações nas escolas (GOMES, 2016). Mello (2018) desenvolveu um estudo descritivo com abordagem quantitativa no município de Cascavel, Paraná, no qual foram utilizados dados do ano de 2015. Esses dados faziam parte do controle do próprio PSE, através do banco de dados da Secretaria Municipal de Saúde e do sistema virtual do SIMEC.

Para o desenvolvimento do texto, faz-se necessário destacar a caracterização das ações voltadas para formação dos sujeitos envolvidos no programa e os dados apresentados demonstraram que os profissionais da saúde não se sentem seguros para abordar todas as questões envolvendo a Promoção da Saúde devida a falta de capacitação (MELLO, 2018). Esta problemática é apontada pelos profissionais da educação que dizem ser insuficiente a capacitação recebida no âmbito da saúde, apesar disso a temática foi trabalhada com os escolares. A falta de uma proposta de formação específica econdizente com as necessidades dos profissionais atuantes no PSE esteve novamente entre as lacunas de não cumprimento dos componentes do programa.

Na mesma direção, o estudo fez uma constatação importante ao observar que não foi realizada nenhuma proposta de formação para os profissionais das duas áreas (MELLO, 2018). Outra possibilidade para essa constatação é a de que as informações não foram atualizadas no sistema (MELLO, 2018), o que, de qualquer maneira, revela um descuido e o descumprimento das regras de controle e avaliação das atividades do PSE. A falta dessas informações foi verificada no SIMEC referentes ao município de Cascavel-PR.

A fiscalização do cumprimento das atividades e etapas do PSE é de responsabilidade do GTI-M, conforme o apresentado nos documentos de introdução ao programa e descrito anteriormente. Portanto, incentivar a participação dos diretores e gestores escolares no referido grupo, poderia ser uma maneira de garantir a demanda de cada unidade escolar, no que se refere ao andamento do PSE nos três componentes. Uma equipe gestora comprometida e envolvida com as propostas pedagógicas, com a formação humana e com o ambiente de trabalho, também poderia reforçar o acompanhamento e reivindicação da execução correta dos programas, cada qual na sua comunidade escolar.

Moretti *et al.* (2010) em seu artigo sobre a intersectorialidade em determinadas ações de promoção de saúde realizadas no município de Curitiba-PR, destacou o quanto é importante que gestores de diferentes níveis assumam a responsabilidade perante novas propostas de governança, tentando evitar que sejam reproduzidas práticas antigas, sem interseção entre setores. A mudança deveria começar com investimentos na formação de profissionais direcionados para a responsabilização da saúde da população e incentivo a educação continuada (MORETTI *et al.*, 2010). Nota-se que a subjetividade de cada gestor, a forma como cada um interpreta novos projetos e a sua visão sobre educação em saúde, são fatores que podem influenciar a direção de iniciativas importantes dentro das instituições, inclusive nas escolares.

Os autores do mesmo artigo também reforçam que para ocorrer o desenvolvimento rotineiro de ações intersectoriais entre os agentes do PSE, fica evidente a importância de processos

avaliativos e a construção de indicadores e protocolos que tenham como fundamento a Promoção da Saúde em todas as atividades (MORETTI *et al.*, 2010). Apesar de o PSE ser uma política pública nacional, é notória a responsabilidade do gestor escolar com relação à organização e controle das ações realizadas nas instituições, sendo sua participação nos processos avaliativos do programa praticamente indispensável para o sucesso e continuidade do mesmo.

Dando ênfase ainda na participação da gestão escolar no PSE, Santos (2017) apresentou um estudo qualitativo realizado em 2016 no município de Teresina-PI, analisando o processo de implementação do PSE através de entrevistas semiestruturadas feitas com enfermeiros das equipes de Saúde da Família e gestores das escolas municipais. O estudo levantou apontamentos relevantes sobre a opinião dos profissionais da saúde com relação às dificuldades enfrentadas para a execução da intersetorialidade nas ações do programa.

Dentre as dificuldades apontadas por esses profissionais, destacam-se: a falta de colaboração da escola, podendo ser justificada pelo despreparo e ausência de formação nos temas relacionados à saúde ou por desinteresse pelas ações devido ao acúmulo de tarefas e funções dos profissionais da educação; falta de tempo suficiente para o planejamento e execução das atividades; falta de recursos humanos e materiais; sobrecarga de atendimentos na UBS, sendo necessário dar prioridade aos atendimentos de emergência; e a falta de assistência e apoio da direção escolar em diferentes aspectos relacionados à atuação dos profissionais da saúde nas escolas, os quais mencionaram inclusive casos de violência e ameaças feitas pelos escolares contra a integridade física desses profissionais (SANTOS, 2017).

O planejamento e implementação de políticas públicas educacionais, sobretudo as que têm como finalidade contribuir para a autonomia e a formação cidadã na educação básica, merecem prudência, atenção e o comprometimento dos envolvidos nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.

Respeitar os profissionais, suas limitações de formação e dificuldades e ao mesmo tempo contribuir com sua capacitação, interpretar a realidade de cada região, seus problemas e suas demandas e considerar as crianças e jovens enquanto agentes do processo tornam-se premissas para o início de projetos com a magnitude do PSE.

O êxito de propostas inovadoras em políticas educacionais depende diretamente do efetivo envolvimento do gestor e dos membros internos da escola nesse processo (SCHNECKENBERG, 1999). Considerando as diretrizes do PSE, a forma como o programa deveria acontecer nas escolas (principalmente as ações referentes ao Componente II) e as dificuldades apresentadas pelos estudos analisados, é possível perceber que a intersetorialidade fica bastante prejudicada entre os profissionais da saúde e da educação, tanto na fase de planejamento quanto na fase de execução.

A dificuldade apresentada parece estar relacionada com o não cumprimento do Componente III, o qual diz respeito à formação dos profissionais³⁸ e/ou pela forma descontextualizada e ineficaz que é realizada.

O não envolvimento dos gestores com o programa, por vezes, se mostrou como um dos agravantes possíveis para a falta de integração entre as equipes atuantes nas ações, as quais acabam solucionando os problemas cotidianos sem o apoio e supervisão de um responsável pela instituição, o que gera certa descontinuidade das etapas e ausência de avaliação dos resultados.

³⁸ A partir de 26 de março de 2020, foi disponibilizado na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem do Sistema Único de Saúde (AVASUS) o curso virtual em formato texto *“Implementando o Programa Saúde na Escola – PSE”*, dividido em três unidades: (1) Saúde e Educação: articulação na história e construção de contexto favorável à criação do PSE. (2) Programa Saúde na Escola (início, objetivos, princípios e diretrizes; aspectos estruturantes e implementação do PSE). (3) Aspectos do Planejamento Intersetorial: processos preparatórios da adesão e monitoramento do PSE. O curso é aberto ao público e atualmente pode ser acessado através do link: <https://avasus.ufrn.br/local/avasplugin/cursos/curso.php?id=321>. Acesso em: 3 de março 2021.

Uma gestão democrática e participativa precisa de competência cognitiva e afetiva, embasada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos, as atitudes coletivas partem da formação da equipe escolar com objetivos comuns (FREITAS, 2000).

A equipe gestora escolar, tendo consciência de suas funções e responsabilidades, consegue assumir sua posição como mediadora das inter-relações entre os profissionais atuantes no PSE. A maneira de liderar do gestor, seu comprometimento e a vontade de envolvimento, são determinantes para as relações estabelecidas entre a comunidade e o sucesso escolar, o que exige desse gestor pró-atividade e dedicação à instituição (FREITAS, 2000).

O PSE no contexto da pandemia de covid-19

Reconhecer as mudanças estruturais, os atuais hábitos incorporados na sociedade para o enfrentamento da Pandemia de Covid-19 e as adaptações necessárias para a realização de políticas públicas como o PSE, torna fundamental o planejamento de novas estratégias que possibilitem a continuidade das ações de educação em saúde, não apenas no que diz respeito às tecnologias e equipamentos, mas também repensar todo um projeto em que seus agentes irão atuar em uma realidade inédita e desafiadora. Os primeiros casos de infecção pelo Coronavírus (2019-nCoV) ocorreram na China e rapidamente novos casos começaram a surgir em outras partes do mundo (MARQUES *et al.*, 2020), levando a OMS a declarar estado de emergência global em 30 de janeiro de 2020, após reunião com especialistas (VALENTE, 2020).

O anúncio de emergência de saúde pública de interesse internacional mobilizou o Ministério da Saúde a declarar, através da Portaria No. 188, de 3 de fevereiro de 2020, “Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)” (BRASIL, 2020a, pg. 1). Essa portaria impôs o estabelecimento do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-

nCoV) para a gestão coordenada (BRASIL, 2020b) das ações em resposta ao agravamento da pandemia no país.

De acordo com esse documento, mais especificamente em seu Art. 3º, inciso IV, é competência do COE-nCoV “divulgar à população informações relativas à ESPIN” (BRASIL, 2020a), o que coloca ao PSE a responsabilidade de informar, esclarecer e orientar a população sobre a infecção pelo Coronavírus (2019-nCoV) e seus agravos. Diante das medidas de isolamento social para contenção do vírus, as instituições de ensino tiveram que encontrar novos meios para cumprir o projeto pedagógico e as ações do PSE também sofreram adaptações. Nesse sentido duas iniciativas merecem destaque:

1. Elaboração da Nota Técnica N° 1/2020/PG-EBS/IOC-FIOCRUZ³⁹, de 31 de julho de 2020 (e mais dois documentos complementares), que teve como objetivo dar subsídio aos gestores e profissionais da educação para organização dos espaços na fase de pós-pandemia, o qual contou com a colaboração, dentre outros, do Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ), diretores pedagógicos do Colégio Pedro II e gestores do Programa Saúde na Escola (PSE) (IOC/Fiocruz, 2020) e;

2. Os trabalhos da equipe responsável pelo PSE do município de Campos de Goytacazes no estado do Rio de Janeiro, durante a pandemia resultaram em diversas ações através da internet, uma delas é o projeto “Escuta Ativa” em que psicólogos realizam atendimento de suporte emocional gratuito; também deram início a pesquisas em parceria com o campus Macaé da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre saúde alimentar e mental da população (LOURENÇO, 2020).

³⁹ PG-EBS/IOC-FIOCRUZ: Sigla referente ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz.

Considerações finais

O estudo revelou que o Programa Saúde na Escola é um projeto inovador e com potencial para melhorar a saúde dos brasileiros, porém a intersetorialidade, um dos principais componentes do programa, não ocorre de maneira eficaz entre os agentes. A falta de uma formação específica para a atuação no PSE é um dos pontos mais citados pelos profissionais da saúde e da educação. A demanda de tarefas, incompatibilidade de horários, o desconhecimento das diretrizes, equipes desinteressadas em superar o modelo setorial de serviços e a falta de suporte nas escolas, também estão entre os apontamentos.

Com reestruturação imposta pela Portaria Interministerial No. 1.055 de abril de 2017 é esperado resultados positivos relacionados à implementação, monitoramento, avaliação e execução de ações mais correspondentes às demandas locais, para isso é importante acompanhar o processo de adaptação dos municípios e dos agentes.

A partir da análise dos resultados, fica evidente a falta de participação e envolvimento das equipes gestoras nas etapas de planejamento, execução e avaliação das ações do programa. Assumir a função mediadora do PSE é, talvez, uma tarefa importante da gestão escolar, que poderia dar suporte e auxiliar na inter-relação entre as equipes de trabalho, além de supervisionar as etapas do programa previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A análise desses dados poderá contribuir com o trabalho dos gestores no sentido de nortear suas ações à frente de programas intersetoriais e buscar maior garantia de eficácia dos mesmos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). **Caderno do Gestor do PSE**, 2015. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). **Documento Orientador: Indicadores e Padrões de Avaliação – PSE ciclo 2017/2018**, Brasília, DF, 2017b. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/indicadore_padroes_avaliacao_PSE_17_18.pdf>. Acesso em 24 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). **Manual Instrutivo: Programa Saúde na Escola**, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_06_2013_16.21.18.880166244cb983df2c85e0bcc746a73b.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). **Passo a Passo para adesão ao Programa Saúde na Escola**, 2020b. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/pse/PSE_Passoapasso.pdf>. Acesso em 22 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). **Passo a passo PSE Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**, 2011. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_06_2012_8.13.50.02f4c19b11c220cda082aa69e36deb86.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Promoção da Saúde**, 2002. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/>> Acesso em: 20 de abr. 2020.

BRASIL. Portaria Interministerial Nº 1.055, de 25 de abril de 2017. Redefine as regras e os critérios para adesão ao Programa Saúde na Escola – PSE por estados, Distrito Federal e municípios e dispõe sobre o respectivo incentivo financeiro para custeio de ações, 2017a. **Jus Brasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/144369655/dou-secao-1-26-04-2017-pg-36>>. Acesso em: 24 de março de 2021.

BRASIL. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência de Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN)

em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), 2020a. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 27 de março de 2021.

BISSOLI, M. de F. *et al.* Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-73722163602>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJgw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CAVALARI NETO, R. **As Práticas intersetoriais no Programa Saúde na Escola (PSE) de Niterói-RJ**. Dissertação de Mestrado em saúde Coletiva. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil, 2019. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/>>. Acesso em: 16 maio 2020.

CHIARI, A. P. G. *et al.* Rede intersetorial do Programa Saúde na Escola: sujeitos, percepções e práticas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 1-15, 10 maio 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00104217>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/d9GHPC4rRF9WJKQxyqmbZCG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FREITAS, K. S. Uma inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev. 2000. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2636/2374>. Acesso em: 07 maio 2020

GOMES, A. L. **Formação dos trabalhadores de educação e saúde do Programa Saúde na Escola em um município do Vale do Rio Pardo**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <https://repositorio>.

unisc.br/jspui/bitstream/11624/1313/1/Andreza%20Legramanti%20Gomes.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

INSTITUTO OSWALDO CRUZ (IOC/Fiocruz). Covid-19: documento sugere ações para a promoção da saúde no ambiente escolar. **Portal Fiocruz**, 2020. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-documento-sugere-acoes-para-promocao-da-saude-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 28 de março de 2021.

JUNQUEIRA, L. A. P. Articulações entre o serviço público e o cidadão. In: X Congresso Internacional del Centro Latino-Americano de Administração para o Desenvolvimento sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 2005, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: 2005. p.1-8.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 773-789, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104201811819>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/SNsdFnbvBdfdh76GQYGDtM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LOURENÇO, Renata. PSE Campos tem grande adesão em pesquisas e se destaca no Estado. **Portal Oficial da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes**, 2020. Disponível em: <https://www.campos.rj.gov.br/exibirNoticia.php?id_noticia=58491>. Acesso em: 28 de março de 2021.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 5ed. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, Brasil, 2017.

MACHADO, M. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 335-342, abr. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232007000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DtJwSdGWKC5347L4RxMjFqg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MAGALHÃES, L. C. **A participação do gestor escolar no programa saúde na escola. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do título de especialista em Gestão Escolar.** Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, 2020.

MELLO, M. A. F. C. **Ações do Programa Saúde na Escola em Município da Região Oeste do Paraná.** 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Biociências e Saúde, Programa de Pós-Graduação Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3790/5/Manoela_Mello2018.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

MORETTI, Andreyra Cristina; TEIXEIRA, Fabrício Farias; SUSS, Fabiane Maria Bortoloso; LAWDER, Juliana Aparecida de Campos; LIMA, Luciane Silveira Miranda de; BUENO, Roberto Eduardo; MOYSÉS, Samuel Jorge; MOYSÉS, Simone Tetu. Intersetorialidade nas ações de promoção de saúde realizadas pelas equipes de saúde bucal de Curitiba (PR). **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 1827-1834, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232010000700095>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/JGYgiZypv9L8dZrPFWzvbvm/?lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2020.

OLIVEIRA, D. L. A 'nova' saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação. **Latino-am Enfermagem** 13(3): 423-431, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Nuances Estudos Sobre Educacao. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 11 maio 2020.

SANTOS, Lúcia de Fátima da Silva *et al.* **As ações do Programa Saúde na Escola na perspectiva dos profissionais da saúde e da educação.** 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Saúde e Comunidade, Programa de Pós Graduação, Universidade Federal

do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1011/As%20a%c3%a7%c3%b5es%20do%20Programa%20Sa%c3%bade%20na%20Escola%20na%20perspectiva%20dos%20profissionais%20da%20sa%c3%bade%20e%20da%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1>. Acesso em: 07 maio 2020.

SÃO PAULO. Decreto n. 54.452, de 10 de outubro de 2013. **Institui na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo, 2013.** Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=149f4894-d9fa-4810-bdbb-4768a44cd15c>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SCHNECKENBERG, M. **A implementação do PROEM como política educacional no cotidiano da gestão escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil, 1999. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/> Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, L. R. C. da *et al.* Pesquisa Documental: Alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso nacional de educação [EDUCERE] e III encontro sul brasileiro de psicopedagogia, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2009, Curitiba. **Anais [...]** . Curitiba: Pucpr, 2009. p. 4554-4566. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 18 maio 2020.

SZWARCWALD, Célia Landmann; MONTILLA, Dália Elena Romero; MARQUES, Aline Pinto; DAMACENA, Giseli Nogueira; ALMEIDA, Wanessa da Silva de; MALTA, Deborah Carvalho. Inequalities in healthy life expectancy by Federated States. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 51, n. 17, p. 1-11, jan. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1518-8787.2017051000105>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/Gvx3dWbwXCgknGyLnkTBKVq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

VALENTE, Jonas. OMS declara estado de emergência global em razão do coronavírus. **Agência Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-01/oms-declara-estado-de-emergencia-global-em-razao-do-coronavirus>>.

Acesso em: 27 de março de 2021.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore *et al.* Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], v. 137, n. - 2020, p. 7-13, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.198>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/DPfFVvJzjDFYSzB9NWWHv7z/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 11 jan. 2021.

Posfácio

Três questões para pensarmos a Educação na Contemporaneidade

O livro “Educação em diferentes perspectivas: conceitos, aplicações e interdisciplinaridade no contexto pedagógico”, organizado por Andréia Osti e Rubens Venditti Júnior, composto por 10 capítulos, 24 autores, nove Instituições de Ensino Superior e quatro estados, trata de temáticas vinculadas a pandemia, alfabetização, inteligências múltiplas, inclusão, ambiente socioemocional, cognição, desempenho acadêmico, desempenho no ensino, programa saúde na escola e emoções no processo ensino-aprendizagem (autoeficácia).

A coletânea organiza-se em **quatro polos**: *educação* (alfabetização, pandemia, resolução de conflito), *processos de ensino e aprendizagem* (aprendizagem, autoeficácia, processo de inclusão, inteligências múltiplas, emoções), *saúde* (educação física, programa saúde na escola) e *avaliação* (desempenho acadêmico/escolar; desempenho no ensino superior).

Dessa forma, as perspectivas apresentadas não deixam de perpassar um percurso formativo do que tem engendrado a educação, a formação humana, a escola e o trabalho docente nos últimos 500 anos. Assim sendo, convidamos o(a) leitor(a) para uma reflexão em **três temas** que podem dialogar com os capítulos no sentido de fazer pensar o que estamos fazendo e na assunção de um compromisso social.

Da Ratio Studiorum a Didática Magna

A educação no Brasil foi terceirizada pelo rei de Portugal aos jesuítas [denominada também de Companhia de Jesus (1534), ela foi fundada por um grupo de estudantes da Universidade de

Paris sob a liderança do basco Inácio de Loyola] de 1539 a 1759. No período de 1549 a 1599, os jesuítas desenvolveram o *Ratio Studiorum*, plano de estudos, pautado nas artes liberais (trivium + quadrivium), uma espécie de curso propedêutico para quem iria entrar na universidade, assim como tomando como guia as orientações de Thomas de Aquino e como referência Aristóteles.

Os colégios jesuíticos, Período Colonial⁴⁰, dividiam a formação em cursos de humanidades e cursos universitários. No colégio de humanidades eram ensinados o *trivium* [retórica, lógica (dialética) e gramática], o *quadrivium* (aritmética, música, geometria, astronomia), latim e grego, a língua vernácula, cultura literária e retórica, enquanto a classe superior de dialética era destinada à transição ao nível universitário.

Como formação, os membros da Companhia de Jesus eram recrutados entre os mais pobres, mas também na elite, por ocasião da catequese. O professor jesuíta deveria ter dois anos de noviciado, três anos de filosofia, alguns anos de magistério onde ocorria o estágio – prática de ensino, quatro anos de teologia, e um segundo noviciado. Na organização geral da ordem tanto os provinciais e assistentes como os professores de teologia deveriam ser professores. Porém, os professores desse nível mais alto deveriam ser doutores.

Como polo norteador dessa formação, mas também de orientação de uma prática profissional estava o método pedagógico dos jesuítas. O *Ratio Studiorum* era essencialmente ativo e o professor e o aluno trabalhavam em conjunto, pois aos estudantes era solicitado uma colaboração contínua. Para o estudante protagonista da sua aprendizagem era exigido um caráter ativo, personalizador e autoformativo, evitando a passividade, o desinteresse e a indiferença. Nesta direção, o trabalho do professor era precedido do auxílio dos alunos, pois o

⁴⁰ O Período Colonial brasileiro estendeu-se entre 1530 e 1822. Os Jesuítas, no entanto, foram expulsos do território em 1759, no âmbito das Reformas Pombalinas.

ato educativo era intercomunicativo e a aprendizagem mútua entre educador e educando.

Na organização da profissão docente estava a ordem religiosa e no controle do trabalho pedagógico (regulação) os votos (pobreza, castidade, obediência). Assim, a questão da educação como um bem que não podia ser comercializado, o ideal de pobreza como uma escolha e a atenção às crianças acabaram por estigmatizar o trabalho com o ensino, pois ele se tornava uma missão e o professor era assumido como um missionário. Com a Paidéia Cristã ganha espaço a criança e a mulher.

Paralelo a pedagogia jesuíta, não podemos esquecer de Comenius (Iohannes Amos Comenius – 1592-1670), pastor e bispo da Igreja Moravia, educador, escritor e cientista tcheco; autor da *Didactica Magna* (1627 – *Didáctica Tcheca*; 1638 – *Didáctica Magna* ao ser traduzida para o latim), a “*Arte de Ensinar tudo a Todos*”, defendia a universalidade da educação

Cabe ressaltar que a mudança do foco da didática do conteúdo para o método já vinha ocorrendo desde o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, do qual Comenius aproveitou o ensino progressivo, introduzindo temas simples aos alunos, bem como indo do mais fácil para o mais complexo.

Dessa forma, Comenius inaugura na didática moderna, a reestruturação curricular das artes liberais, o ensino na língua nativa e não em latim e uma didática que envolve uma síntese de práticas, teorias e métodos. Soma-se ao conhecimento uma função utilitarista, assim como explora-se o raciocínio crítico e no lugar da memorização o raciocínio lógico. Defende-se a fraternidade entre os povos e as igrejas (do qual a UNESCO tomou como inspiração), mas também o acesso à escola das mulheres e das crianças pobres, abrindo caminho para a educação inclusiva.

Concluindo, no Brasil, os duzentos anos de período jesuíta (1539-1759) marcam a consolidação de uma pedagogia e de um tipo de sistema de ensino cuja marca é a moralidade, mas também uma Pedagogia de Tradição Humanista. Os jesuitas foram expulsos pelo Marquez de Pombal em 1759. A pedagogia

pombalina (1759-1827) contrapôs-se ao predomínio das ideias religiosas, defendendo a laicidade inspirada no Iluminismo, instituindo o privilégio do Estado em matéria de instrução, correspondendo aos primeiros ensaios de uma educação pública estatal. No entanto, a reforma instaurada destruiu uma organização educacional e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional nos próximos 40 anos. Desse modo, os próximos duzentos anos marcam a tentativa de organização dessa educação pública estatal, organizando-se como sistema de ensino apenas nos anos 70 do século XX.

Da Revolução Francesa a Educação Pública Estatal no Brasil: Modelo Pedagógico-Didático X Modelo dos Conteúdos Culturais Cognitivo

Educação para todos: redimir a humanidade de sua ignorância...

Este foi um dos motes da Revolução Francesa (1789), além dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. Porém, o cineasta polonês Krzysztof Kieslowcki derramar ácido em sua dura crítica ao estado burguês, republicano, em trilogia a partir das cores da França, colocando que “A liberdade é branca”; “A igualdade é azul”; “A fraternidade é vermelha”.

Da mesma forma, Martin Luther King, pastor protestante, ao se pronunciar contra a diáspora negra nos EUA não deixará de questionar alguns princípios da modernidade:

“I HAVE A DREAM” (eu tenho um sonho) foi a frase atemporal pronunciada, anunciando a perspectiva de uma terra de liberdade e oportunidade em que “nossos filhos não serão julgados pela cor de suas peles, mas pelo conteúdo de seu caráter”.

Podemos também nos lembrar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), artigo primeiro, “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito, bem como são dotados de razão e consciência, devendo agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

Nesta direção, Vinicius de Moraes (1954) chamará a atenção para o esquecimento do projeto civilizatório com o poema Rosa de Hiroshima:

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada.

Mas parece que a ignorância continua... Vietnã, Torres Gêmeas (World Trade Center), Estado Islâmico, Afeganistão...

No Brasil, retomando a questão da Educação, marcou época no início do Período Republicano “o entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, análise efetuada por Jorge Nagle (1976) e redimensionada por Marta Maria Chagas de Carvalho (1988), pois no contexto da modernidade exigiu-se um projeto tardio de modernização da Educação quando comparado à Europa ou outros países da América do Sul.

De um lado, os termos cunhados por Jorge Nagle (1976) apontavam no “entusiasmo pela educação” para a expansão das escolas, tendo como meta alfabetizar o povo (ensinar leitura e

escrita para analfabetos), enquanto no “otimismo pedagógico” se apostava na reestruturação interna das escolas, visando a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Por outro lado, Marta Maria Chagas de Carvalho (1988) redimensiona a sua compreensão sobre o assunto, colocando que o “entusiasmo pela educação” caracterizar-se-ia pela importância atribuída a educação como o maior dos problemas nacionais, problema de cuja solução adviria todos os outros, enquanto que o “otimismo pedagógico” manteria, do “entusiasmo”, a crença no poder da educação, enfatizando a importância da “nova” pedagogia na formação do homem novo (CARVALHO, 1998, p.33), sendo a escola é vista pelos republicanos como a porta de entrada para a solução dos problemas.

Porém, o século XX brasileiro deu conta desse “entusiasmo” e “otimismo”? Não!

Saviani (2009), em análise dos modelos educacionais presentes no ensino primário e no ensino secundário com forte hegemonia no século XX vai assinalar que no primeiro (educação infantil e ensino fundamental 1) predominou o modelo pedagógico-didático com forte embasamento nas metodologias de ensino, considerando também os conteúdos. Mas que no segundo (ensino fundamental 2 e ensino médio) predominou o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, reproduzindo o *ethos* acadêmico na identidade dos professores, mas negligenciando a questão didático-pedagógica, pois ela poderia ser adquirida na forma de uma formação em serviço. Nesta direção aponta que caberia ao século XXI resolver o problema de conteúdo e forma na formação e prática pedagógica do professor.

Da COVID – 19 à Educação nas Escolas: um problema social, político, sanitário e pedagógico

Para além do problema de conteúdo e forma na formação e prática pedagógica dos professores no século XX, o ano de 2021 acrescenta outro problema para as nossas estatísticas: o Brasil

chegará a 600 mil mortos com o covid-19, uma verdadeira tragédia..., mas passará esse número, gerando uma espécie de roleta russa, pois ninguém sabe quem será o próximo... Se fala em pandemia, mas o que estamos vivendo é uma sindemia e uma espécie de oportunismo no campo das reformas – crise pode ser sinônimo de oportunidade.

O termo sindemia (neologismo - sinergia + pandemia) foi apresentado pelo antropólogo médico americano Merrill Singer nos anos de 1990 para explicar uma situação em que “duas ou mais doenças interagem de tal forma que causam danos maiores do que a mera soma dessas duas doenças”, agregando uma interação de doenças.

Há uma mudança de paradigma, pois traz fortes questionamentos, envolvendo as mudanças climáticas, zonas de desmatamento, o acesso dos pobres a saúde, alimentação saudável, condições de trabalho, entre outros, exigindo uma mudança de visão do risco de transmissão para uma visão da pessoa em seu contexto social.

Ela traz fortes questionamentos com relação a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a responsabilidade, enquanto prática humana, prática pedagógica, com forte predomínio da esfera privada sobre a esfera pública (Hanna Arendt). Porém, mais do que isso: o que a covid-19 nos revela no campo educacional?

Retomo aqui algumas considerações de Antonio Nóvoa – ENDIPE 2020 sobre a questão da formação de professores e da prática pedagógica. Ela nos revela três desafios (tendências difíceis, podendo se tornar nefastas):

- (1) inteligência artificial;
- (2) robótica e;
- (3) neurociências.

Não se tira o mérito das contribuições que podem trazer, mas a covid-19 acentuou uma privatização da educação (domesticação); uma personalização às aprendizagens em que se troca o termo Educação por Aprendizagem (não se ignora a sua contribuição, mas se questiona o reducionismo, assim como se

questiona o sociologismo); uma ritualização pela formação digital, criando uma espécie de doping, pois se passa a acreditar que os dopados pela inteligência artificial podem resolver tudo. Contribui para isso as grandes plataformas e as grandes empresas.

Neste contexto, a orientação da prática pedagógica vem de fora para dentro na atuação dos professores, provocando uma indefinição identitária, assim como o exercício de uma profissionalidade.

Como contrapartida aposta-se no resgate da esfera pública na direção de uma prática pedagógica mais autônoma em que se pensa em três perspectivas:

(a) uma casa comum de educação/escola para todos, um espaço público de socialização que agrega diferentes culturas, maneiras de pensar, identidades e subjetividades;

(b) partilha, em que se pensa a escola, a educação e a prática pedagógica como um lugar de compartilhamento, de trabalho coletivo, de cooperação e de colaboração entre as pessoas e;

(c) do humano no lugar da digitalização, propondo pensar em um novo humanismo definido pela palavra cidadania, pelo compromisso com a cidade, pelo compromisso com os outros e pelo compromisso com o cuidar da terra (planeta terra) e cuidar dos outros.

Enfim, pensamos em uma prática pedagógica que perpassada pelos eixos apontados nos permitiriam desenvolver uma Pedagogia da Esperança e uma Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire).

Samuel de Souza Neto
Inverno, 2021

Sobre as autoras e os autores

Aline Gasparini Zacharias-Carolino

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista - UNESP, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita – GEPRALE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7343066249928230> .

E-mail: aline.gasparini@unesp.br

Andréia Osti

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Desenvolve pesquisas com os seguintes temas: Alfabetização, leitura e escrita; Desempenho e Afetividade, com ênfase nos processos de Ensino e Aprendizagem na sala de aula.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5060520291120371>.

E-mail: andrea.osti@unesp.br

Andresa Aparecida Ferreira

Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2006), Mestrado (2013) e Doutorado em Educação (2020) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Aprimoramento em Psicopedagogia Clínica pelo Hospital das Clínicas da FMRP-USP (2008) e Especialização em Psicopedagogia Institucional: educação e saúde mental pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2009). Atua como psicopedagoga e professora da Educação Básica na cidade de Ribeirão Preto-SP.

E-mail: andresaferreira@yahoo.com.br

Bárbara Oliveira Costa

Psicóloga pela Faculdade Ruy Barbosa. Especialista em avaliação psicológica pelo IPOG. Possui experiência profissional na área de orientação profissional. Membro do grupo Laboratório de Pesquisa e Extensão em Avaliação Psicológica, Educação e Desenvolvimento Humano (LAPED-UFBA).

E-mail: barbara-oc@hotmail.com

Cassia Geciauskas Sofiato

Docente da Faculdade de Educação (FEUSP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP). É mestre e doutora pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Fez pós-doutoramento na Universidade do Porto, Portugal. Atua na área da Educação Especial com os seguintes temas: educação de surdos, história da educação de surdos, história da educação especial, arte e educação especial e língua brasileira de sinais.

E-mail: cassiasofiato@usp.br

Ceres Chiarotto Ribeiros

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atuou como coordenadora em escolas de idiomas. Atualmente é professora do 5º ano bilíngue de uma escola particular de ensino.

E-mail: cereschiarotto@gmail.com

Egon Ralf Souza Vidal

Psicólogo, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e pós-graduado em neuropsicopedagogia.

E-mail: ralf_vidal@hotmail.com

Eliete Aparecida de Godoy

Diretora e docente do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, desde 2018. Doutorado em Educação pela Universidade

Estadual de Campinas (2001). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1996). Atuação como Secretária Municipal de Educação e Secretária Municipal de Governo e Planejamento na Prefeitura Municipal de Amparo.

E-mail: elieteap.godoy@gmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni

Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Atua na área da formação de professores com ênfase no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, com os seguintes temas: afetividade e cognição, alfabetização, leitura e escrita, mediação pedagógica, grupos colaborativos, relação professor-aluno.

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Emille Gomes Paganotti

Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Unesp - Universidade Estadual Paulista. Temas de estudo: Deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, Autoeficácia Docente, Ensino Colaborativo, Representação de Professores, Atendimento Educacional Especializado, Plano de Ensino Individualizado.

E-mail: emi.paganotti@gmail.com

Francielle Nascimento Merett

Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora colaboradora do Departamento de Educação. Professora do Ensino Fundamental da rede municipal de Londrina.

E-mail: francielle1024@hotmail.com

Glaucymara Dantas dos Santos do Amaral

Psicóloga pela Universidade Ruy Barbosa. Possui formação em Terapia Cognitivo Comportamental e Especialização em Avaliação Psicológica. Tem experiência com avaliação psicológica e orientação profissional e de carreira com jovens pré-vestibulandos e universitários.

E-mail: glaucymaradantas@hotmail.com

José Aloyseo Bzuneck

Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. É professor do Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: bzuneck35@gmail.com

Jussara Cristina Barboza Tortella

Professora e pesquisadora titular, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Participa do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente da Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM). Coordena o GECOPEF - Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental. Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001).

Email: jussaratortella@gmail.com

Kátia Regina Xavier da Silva

Pós-doutorado em Medicina pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com ênfase nos temas Educação Médica e Educação em Saúde no espaço escolar. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Mestrado em Educação pela UERJ. Pedagoga e Licenciada em Educação Física pela UFRJ. Professora Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro

II (CPII), com atuação na Educação Básica e na Pós-graduação, no curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB/CPII). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2686345319538102>

E-mail: katiaxavier@cp2.g12.br

Katya Luciane de Oliveira

Psicóloga, Mestre em Avaliação Psicológica pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. Doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Professora Associada do curso de Psicologia, do Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista produtividade CNPq/Nível 2.

E-mail: katyauel@gmail.com

Lara dos Santos Villar

Mestranda em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Docente efetiva do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8331347298398659>

E-mail: lara.educadora@cp2.g12.br

Larissa Carvalho Magalhães

Licenciada e Bacharela em Educação Física pela FEF/UNICAMP (2012); Pedagoga pela UNIP (2017); Especialista em Gestão Escolar (MBA) pela ESALQ/USP (2020); Mestranda do PPG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias do UNESP de RC/IB e Pesquisadora do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE-UNESP)

Bauru/FC-DEF); Membro do Grupo de Estudos em Psicologia do Esporte e Neurociências (GEPEN-FEF/UNICAMP); Atuação na Educação Infantil como servidora pública da Prefeitura de Campinas, SP (2014-2019).

Website: www.educacaoesaudedh.com.br.

E-mail: larissacmag2@gmail.com

Naissa Maria Silvestre Dias Hippler

Graduada em Engenharia Agrônômica pela Escola Superior de Agronomia de Paraguaçu Paulista; Mestre em Ciências, na área de Biologia na Agricultura e no Ambiente pelo CENA-USP (Centro de Energia Nuclear na Agricultura); Doutora em Ciências, área de Química na Agricultura e no Ambiente, pelo CENA-USP; Especialista em Gestão Escolar, pela ESALQ-USP. Orientadora no MBA- ESALQ-USP, curso de Gestão Escolar. Laboratório de Biologia Evolutiva Humana, Departamento de Genética (ESALQ-USP), que possibilita a formação continuada, sobre Ciências, de professores do Ensino Básico em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba.

E-mail: nsdias@cena.usp.br

Rodolfo Lemes de Moraes

Licenciado em Educação Física pelo Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências (DEF/FC) na UNESP - Bauru (2018). Atualmente é aluno de Bacharelado em Educação Física pelo DEF da FC na UNESP – Bauru. Mestrado Acadêmico pelo PPG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT) pelo IB na UNESP - Rio Claro (2021) e pesquisador no Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE – DEF/ FC, UNESP/Bauru).

E-mail: ro.lemes.moraes@gmail.com

Rubens Venditti Júnior

Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação Física/ Faculdade de Ciências (DEF-FC), Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho- UNESP Bauru. Docente do Programa de PG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT) pelo IB na UNESP - Rio Claro. Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE- FC/ UNESP Bauru). Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (FEF-UNICAMP), nas modalidades de Bacharelado em Treinamento em Esportes (2001) e Licenciatura em Educação Física (2004). Mestre em Educação Física na área de Pedagogia do Movimento (2005) e Doutorado em Educação Física e Sociedade (2010), na Linha de Aspectos Psicológicos do Movimento Humano (Psicologia do Esporte e do Exercício), todos na FEF-UNICAMP. Pós-doutoramento em “Autoeficácia, Motivação e Estados Emocionais”, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2017), Universidade Estadual Paulista - UNESP RC.

E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

Selma de Cássia Martinelli

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestrado e Doutorado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora livre-docente do Departamento de Psicologia Educacional e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia (GEPESP) da UNICAMP. Tem como campo de investigação o baixo desempenho e aprendizagem escolar e elaboração de instrumentos de avaliação psicoeducacionais.

Email: selmacm@unicamp.br

Thatiana Helena de Lima

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco. Docente da graduação e pós-graduação em Psicologia na Universidade Federal da Bahia. Vice-presidente do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (gestão 2019-2021). Presidente

futura da Associação Brasileira de Editores Científicos em Psicologia (gestão 2020-2022). Editora associada da Revista Avaliação Psicológica.

Email: thatianahlima@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Profa. Adjunto do Depto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Diretora da Faculdade de Ciências - FC/UNESP-Bauru (2021-2025). Pesquisadora Produtividade (CNPQ-2019-2021). Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), Mestrado (2001) e Doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha (2012). Livre docência em Educação Inclusiva (2014). Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe). Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Práticas Educacionais Inclusivas, em parceria com o Ministério da Educação (2008-2013) e Especialização da Educação Especial do Redefor, em parceria com SEE/SP e com a SME/SP. Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial- ABPEE (2017-2021).

Email: vera.capellini@unesp.br

“Como pensar a Educação?”

Quais os contextos nos dão possibilidades de refletir sobre o ensino e a aprendizagem? Como entender aspectos psicológicos nos ajudam nos desafios educacionais modernos?

Essas são perguntas sobre as quais podemos encontrar alguns caminhos de respostas nessa obra organizada pela professora Andréia Osti e o professor Rubens Venditti Júnior. Antes de mais nada, cabe apresentar que esse produto acadêmico foi desenvolvido em parceria com pesquisadores de 4 estados brasileiros e 9 Instituições de Ensino Superior, articulados em discutir a Educação com a intenção de oferecer ao público conceitos fundamentais com atualizações baseadas em evidências de pesquisas aplicadas e sistematizadas de maneira inclusiva e interdisciplinar. Estão presentes nos capítulos desta obra diversas temáticas, tais quais questões relacionadas à pandemia, cognição, emoções, resolução de conflitos, inteligências múltiplas na escola, sofrimento de professores, inclusão de alunos com deficiência e gestão escolar, que estão imersos nos contextos da educação básica e do ensino superior. Esta obra nos instiga a pensar a diversidade de caminhos e imensidão de lacunas a investigar na Educação. Os organizadores buscaram relacionar diversos temas, profissionais e disciplinas em um único livro tendo como eixo a Educação, reforçando a busca da área por problematizar seus desafios em diferentes perspectivas.”

José Airton de Freitas Pontes Junior
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE)

unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

