

Psicologia

Educação

Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXIV, Nº 2, setembro de 2020 Semestral

- ✚ **A INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE AO ESTRESSE EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**
- ✚ **ADOCIMENTO DOCENTE: SAÚDE MENTAL NA ESCOLA UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE CULTURA ORGANIZACIONAL E ESTRESSE**
- ✚ **ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA**
- ✚ **PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL POR JOVENS RURAIS**
- ✚ **SUMMAÊ-PSI: AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO ENSINO DA PSICOLOGIA**
- ✚ **SOMOS TODOS CORINGA? HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO SOB ANÁLISE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**
- ✚ **DINÂMICAS DE UMA ESCOLA FLEXÍVEL**
- ✚ **HORÁRIOS DIURNOS E PÓS-LABORAIS NO ENSINO SUPERIOR E O IMPACTO NOS PADRÕES DE SONO E NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**

Ficha Técnica

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Diretor Adjunto António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)
Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
Lino Tavares Dias (ISPGAYA)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo António Carlos Ferreira (ISPGAYA)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Cristina Mendes Ribeiro (ISPGAYA)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Eduardo Gonçalves (ISPGAYA)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)

Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)
José Tavares (U. Aveiro)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)
Susana Oliveira Sá (U. Lusófona do Porto)

Coordenação Revisão Editorial José Carlos Pereira de Morais

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

NIPC 501962433

Sede de Redação Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

ISSN 0874-2391

Depósito Legal 117618/97

I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XXIV Nº 2
Setembro de 2020

Índice

	P.
EDITORIAL	5
José Carlos Morais	
A INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE AO ESTRESSE EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO	8
Adriana Santos Prado Sadoyama, Lucas Augusto de Carvalho Ribeiro, Jackeliny Dias da Silva, Bruno Marinho Souza, Augusto Cezar da Fonseca Neto, Geraldo Sadoyama Leal	
ADOCIMENTO DOCENTE: SAÚDE MENTAL NA ESCOLA UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE CULTURA ORGANIZACIONAL E ESTRESSE	22
Adriana Santos Prado Sadoyama, Jackeliny Dias da Silva, Lucas Augusto de Carvalho Ribeiro, Bruno Marinho Souza, Maristela Vicente de Paula, Geraldo Sadoyama Leal	
ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	38
Yamila Larisse Gomes de Sousa, Fauston Negreiros	
PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL POR JOVENS RURAIS	55
Izabelle Cristina de Medeiros Primo, Jáder Ferreira Leite, Candida Maria Bezerra Dantas	
SUMMAÊ-PSI: AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO ENSINO DA PSICOLOGIA.....	70
Ingrid Luiza Neto, Thaís Branquinho Oliveira Fragelli, Ricardo Ramos Fragelli	
SOMOS TODOS CORINGA? HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO SOB ANÁLISE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	85
Tiago Salsa Corrêa, Sonia da Cunha Urt, Soraya Cunha Couto Vital	
DINÂMICAS DE UMA ESCOLA FLEXÍVEL	102
Fernanda Macedo, Tiago Pereira	
HORÁRIOS DIURNOS E PÓS-LABORAIS NO ENSINO SUPERIOR E O IMPACTO NOS PADRÕES DE SONO E NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES	116
Sandra Figueiredo, Margarida Manuel	

**META-EMOÇÃO PARENTAL EM ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL: FATORES
MODERADORES..... 137**

Autores- Leticia Moura, Glória Franco, Maria João Beja

EDITORIAL

O número de setembro de 2020 da Revista de Psicologia, Educação e Cultura corresponde a uma alteração da periodicidade da publicação da revista, que agora conta com três publicações anuais. O corrente número apresenta nove artigos, oriundos de investigadores em Portugal, Brasil e Espanha.

Um primeiro artigo intitulado «A influência da vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública de ensino» chega-nos do Brasil e dá conta do aumento do número de afastamentos de professores por condição de desgaste físico e emocional, relacionado ao estresse. Este estudo tem como objetivo realizar uma análise dos fatores que influenciam a vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública. Foram entrevistados professores da rede de ensino pública e para análise dos dados, utilizou-se do método de análise de conteúdo. Conclui-se que os professores da rede municipal e estadual no Brasil associam o cansaço físico, a rotina, o papel social do professor como identificadores de estresse na profissão.

Um segundo artigo intitulado «Adoecimento docente: saúde mental na escola uma análise da relação entre cultura organizacional e estresse» mantém autores do primeiro artigo e parte do princípio e que o discurso fortemente ampliado nas últimas décadas tem o colocado a docência em uma categoria mercadológica, acarretando com isso uma afetação da saúde dos trabalhadores da educação. O estudo investiga os fatores da profissão docente que contribuem para o estresse no ambiente escolar e na profissão. Verificou-se uma diferença na percepção dos professores em relação aos fatores que contribuem para o estresse e os fatores que contribuem para adoecimento do ambiente organizacional.

O terceiro artigo, intitulado «Adoecimento docente na rede pública de ensino: revisão sistemática de literatura», chega-nos também do Brasil. O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o adoecimento docente na rede pública de ensino. A revisão sistemática de literatura realizada possibilitou conhecer a maneira como a temática tem sido estudada. Os resultados apontam a precarização do trabalho docente, incidência da síndrome de Burnout e adoecimento mental dos docentes em escolas públicas brasileiras, concluindo-se que são feitos poucos estudos que investigam esta realidade.

Um quarto artigo intitulado «produção de sentidos sobre diversidade sexual por jovens rurais», também brasileiro, apresenta uma pesquisa que teve como objetivo investigar os sentidos

produzidos por jovens rurais estudantes de um instituto federal brasileiro sobre a diversidade sexual. Os dados foram coletados, no espaço escolar, por meio de grupo de discussão com doze jovens entre 17 e 19 anos. A análise dos dados deu-se a partir das práticas discursivas, perspectivadas pelo construcionismo social. Os resultados demonstram sentidos construídos sobre a diversidade sexual, indicando diferenças da vida urbana e rural entre jovens, enfatizando uma dominância de concepções tradicionais e conservadoras no meio rural. Destaca-se também o reconhecimento, por esses jovens, do instituto federal como promotor de reflexões que articulam a diversidade sexual ao campo dos direitos humanos.

O quinto artigo intitulado «Summaê-psi: avaliação dos estudantes sobre uma experiência inovadora no ensino da psicologia» conta que utilizar métodos inovadores no ensino superior incentiva o protagonismo e a participação ativa do estudante no processo educativo. O estudo apresentado tem como objetivo relatar a percepção dos estudantes sobre o método Summaê-Psi, aplicado no curso de psicologia de uma instituição de ensino brasileira. Os estudantes analisados apresentaram um alto nível de satisfação com o Summaê-Psi, a aprendizagem foi facilitada, houve cooperação entre estudantes e professor e promoção de ludicidade no ambiente universitário. Conclui-se também que o Summaê-Psi possibilitou que o processo educativo fosse mais dinâmico e lúdico, propiciando a aprendizagem significativa.

O sexto artigo chega-nos também do Brasil, e intitula-se «Somos todos coringa? humanização e alienação sob análise da psicologia histórico-cultural», e partindo de pesquisas acerca do desenvolvimento psíquico e dos desafios à emancipação humana, o artigo objetiva tecer análise crítica a respeito do filme Coringa como ilustração e materialização do caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior da sociedade contemporânea. Considera-se o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural e como resultado, compreende-se que é preciso ir além da aparência dos fatos veiculados pela ótica cinematográfica, da visão individualizada e da culpabilização do sujeito, e promover reflexão sobre suas condições biopsicossociais e das múltiplas contradições da sociedade, para a superação de uma visão reducionista e alienada de suas relações e práticas vinculadas à saúde e ao sofrimento psíquico.

O sétimo artigo chega-nos também de investigadores portugueses e intitula-se «Dinâmicas de uma escola flexível». Refere-se que o processo de Autonomia e Flexibilidade curricular, veio dotar as escolas de respostas aos novos desafios e oportunidades para a promoção do sucesso escolar, e deverá ser gerador de aprendizagem requerendo um olhar focado sobre a organização escolar, o que leva a questionar como seria uma escola flexível criada de raiz tendo em conta a

atual legislação. Os autores pretendem trazer à discussão da comunidade esse tipo de escola: como se organiza, que dinâmicas pedagógicas ou outras suportaria, de que forma colaboraria com os parceiros e como participaria a comunidade escolar. Conclui-se que a reflexão comparativa entre estudos que refletem as opções da gestão do currículo das escolas, irá caracterizar uma nova escola flexível de acordo com a dimensão de desenvolvimento curricular pedagógico.

Um oitavo artigo chega-nos também de Portugal, e intitula-se «Horários diurnos e pós-laborais no ensino superior e o impacto nos padrões de sono e no desempenho dos estudantes». O estudo apresentado pretende caracterizar os padrões de sono de duas amostras do 2.º ano das Licenciaturas de Psicologia e de Gestão e avaliar o impacto dos hábitos de sono/vigília quanto ao desempenho global académico. Os resultados obtidos permitem concluir que os padrões de sono dos alunos são diferentes entre os grupos de alunos e atendendo aos regimes escolares a que atendem. Por outro lado, os autores concluem a ausência de relação significativa entre o tipo diurno e o aproveitamento académico dos estudantes de Psicologia e de Gestão, nos diferentes horários.

Um último artigo intitulado «Meta-emoção parental em adultos com incapacidade intelectual: fatores moderadores», chega-nos da Universidade da Madeira, Portugal. Explora-se o conceito de Meta-emoção Parental, procurando a investigação apresentada saber quais os fatores que poderão afetar a Meta-emoção Parental dos pais de indivíduos com Incapacidade Intelectual. Recorreu-se a uma metodologia quantitativa, transversal, onde participaram 50 progenitores de indivíduos adultos com Incapacidade Intelectual (idades \geq a 18 anos, que vivem com os pais e frequentam um Centro de Atividades Ocupacionais). Utilizou-se a versão portuguesa da CCNES e um questionário sociodemográfico. Os resultados obtidos apontam para existência de fatores moderadores que influenciam a perceção das reações dos pais aos estados emocionais dos filhos, como a idade dos filhos e dos pais e o sexo dos filhos.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Morais

A INFLUÊNCIA DA VULNERABILIDADE AO ESTRESSE EM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Adriana Santos Prado Sadoyama¹

Lucas Augusto de Carvalho Ribeiro²

Jackeliny Dias da Silva²

Bruno Marinho Souza²

Augusto Cezar da Fonseca Neto³

Geraldo Sadoyama Leal⁴

Resumo

Percebe-se um aumento do número de afastamentos de professores por condição de desgaste físico e emocional, relacionado ao estresse. Objetivo do estudo consistiu em realizar uma análise dos fatores que influenciam a vulnerabilidade ao estresse em professores da rede pública. Em termos de metodologia: foram entrevistados 95 professores da rede de ensino pública onde responderam 03 (três) perguntas sobre estresse. Para análise dos dados, utilizou-se do método de análise de conteúdo. Cerca de 48,4% dos participantes responderam que compreendem o estresse enquanto um cansaço excessivo e 35,8% relataram o excesso de trabalho como causa que origina o estresse. Conclui-se que os professores da rede municipal e estadual associam o cansaço físico, a rotina, o papel social do professor como identificadores de estresse na profissão.

Palavras-chave: estresse; adoecimento docente; cultura organizacional escolar.

¹ Faculdade de Educação e Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão, Brasil.

² Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão, Brasil.

³ Departamento de Medicina do Instituto de Biotecnologia da Faculdade Federal de Catalão, Brasil.

⁴ Instituto de Biotecnologia e Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão

Introdução

Qual a sua satisfação com o trabalho? Você se identifica com o que faz? Sente-se bem ao realizar seu labor? Essas perguntas remetem o indivíduo que se propõe a respondê-las a consultar sua reserva de sentido e a sua subjetividade. Dubar (2012) nos contextualiza que está ocorrendo uma mudança na situação de enlaçamento das pessoas para com o trabalho. Muitas delas, segundo o autor, apresentam satisfação em aspectos não-ocupacionais: na família, nos amigos, nos momentos de lazer, entretenimento, entre outros.

Sociólogos, de uma maneira geral, questionam-se se somos o que fazemos ou se fazemos algo pelo que somos. A resposta para essa pergunta, um tanto quanto filosófica nos convida a olhar a representatividade de nossas escolhas, como por exemplo, o que nos aproxima de uma determinada função? (Dubar, 2012).

Historicamente, o conceito de profissão no início dos anos 1960, relacionava-se com um pensamento funcionalista que foi invadindo o campo dos diálogos sociais. O novo termo apresentado seria: “profissionalização”, principalmente no que tange a gestão e as organizações. Os países mais industrializados adotaram a nomenclatura para designar alguém apto e com conhecimento intelectual a altura, plausível, suficientemente potente (Dubar, 2012).

Esse tipo de pensamento parecia ter ficado para trás na evolução da sociedade, contudo, dados atuais da França remontam que a busca por “bons empregos” (viés de profissionalização que remonta ao sucesso financeiro) está em alta entre os jovens, sendo dois terços de uma faixa etária ingressando no ensino superior, sendo que desses jovens, apenas 40% chegam a concluir os cursos e adquirir diplomação (Dubar, 2012).

A informação acima nos coloca a questionar: por que as pessoas desistem de determinada profissão outrora escolhida? O que serve de referência para consulta motivacional ou de desistência? O que remete essa introdução sobre emprego, profissão, atribuição de sentido ao trabalho, está no fato de que existe uma polaridade entre: gostar do que se faz, apresentar satisfação e executar algo em troca de recompensas salariais ou status sociais. É negativa a polarização feita entre bons e maus empregos, visto que a verificação disso trespassa uma satisfação pessoal do indivíduo com a sua escolha.

Na contramão de uma escolha profissional “perfeita”, destina-se o quanto você é capaz de demonstrar isso externamente (ou não): no cotidiano, nas relações com as pessoas, nos esbravejar percebidos ou não percebidos. Quer se dizer com isso que é necessário, de acordo com

Dubar (2012), educar as crianças para que escolham profissões a que lhes tragam prazer, vinculação, identificação, retorno financeiro e saúde.

Relação do trabalho com saúde

As exigências estão postas: processos de obtenção de “boa” saúde nas vivências cotidianas dos indivíduos. São receitas, dietas, treinos, modalidades esportivas, cardápios nutricionais, indicações de terapias relaxantes, psicoterapias de diversas vertentes teóricas entre tantas outras práticas que aproximem o ser humano do que seria viver bem e com saúde, englobando aspectos físicos e mentais (Costa & Bernardes, 2012). A ideia que permeia a atual compreensão sobre saúde beira a integralização das áreas da vida e a perfeição de seus estados.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946) trouxe na década de 1940, o conceito de saúde como: “um completo bem-estar físico, mental e social e não como ausência de doença”. Observa-se há que muito tempo se exige das pessoas uma condição de saúde perfeita. Essa posição da OMS (Organização Mundial de Saúde) passou a ser contestada com o passar dos anos, como se verifica em Segre e Ferraz (1997): “trata-se de definição irreal por que, aludindo ao “perfeito bem-estar”, coloca uma utopia. O que é “perfeito bem-estar? “É por acaso possível caracterizar-se a “perfeição”?

Dessa maneira, iniciaram-se a partir dessas indagações, discussões de que definir a perfeição seria uma tarefa difícil, complexa, individual e impossibilitada de ser categorizada. Os indivíduos definem o que é bom para si a partir do seu próprio sistema de crenças e construções ambientais do que lhe causa o “bem” e o “mal”. Estar vulnerável ao mal-estar (Segre & Ferraz, 1997).

Essa forma individualizante de se pensar a saúde não poderia se fazer possível, era necessário contrapor-se a ideias fortemente biomédicas, ampliando o conceito para subjetivações coletivas, a partir da cultura. Nessa perspectiva, Schraiber (2015), enfatiza que entre os anos 1970 e 1980, no Brasil, a saúde coletiva passa a ser colocada em voga como campo aplicado das formas de se compreender a saúde.

A saúde passou a ter amplitude que trespassa questões biologizantes, colocando a subjetividade no processo de identificação de um estado de equilíbrio ou desequilíbrio. Essa nova configuração coloca a saúde em um patamar de equilíbrio entre questões psicológicas, físicas e emocionais. Para Costa e Bernardes (2012), a saúde tem se tornado epistemologicamente um

conceito complexo para definição. Para os autores, a saúde não é objeto reduzido, mas sim, ontologia. Sendo assim, a produção da saúde é a produção da própria vida.

Dessa forma, o conceito de saúde invade todas as perspectivas da história de vida de um indivíduo. Seu organismo, seu corpo, sua subjetividade, por conseguinte, os ambientes que o mesmo frequenta: sua família, sua profissão, seu local de trabalho, relacionamentos, entre outros (Costa & Bernardes, 2012).

Em tempos de discussão sobre a busca por melhor saúde, seja física ou mental, optou-se por considerar como base nesse trabalho a ideia de que a saúde se define no contexto histórico da sociedade e em seu processo de desenvolvimento, abarcando as condições de alimentação, educação, renda, ambiente, trabalho, emprego, habitação, lazer, liberdade e acesso a serviços de saúde (Siqueira & Moraes, 2009).

Assim, no reconhecimento de que a saúde não é objeto, mas sim ontogênese e, portanto, necessita de padrões de conhecimentos subjetivos acerca do sujeito, numa tentativa de identificar aquilo que causa o comprometimento do equilíbrio necessário para o bem-estar dos indivíduos, englobando como fator de adoecimento a vulnerabilidade ao estresse.

A vulnerabilidade ao estresse e a relação com a Gestão Organizacional

Por definição etimológica, os vocábulos em latim ditam que *vulnerare* corresponde a ferir, lesar, prejudicar e *billis* como suscetível, formando o conceito de vulnerabilidade (Carmo & Guizardi, 2018). Para os autores, a vulnerabilidade relaciona-se com a saúde principalmente a partir dos anos 1980, influenciada pela epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), envolvendo o termo com direitos humanos. A ideia propagou-se a partir dos grupos de riscos as infecções transmitidas sexualmente, associando o termo vulnerável as formas de acometimento pela doença (Carmo & Guizardi, 2018).

Com o avançar do tempo o termo vulnerabilidade foi utilizado para representar conflitos relacionados a diferenças socioeconômicas causadas por impactos ambientais. Um desses principais impactos pode ser mencionado, de acordo com Carmo e Guizardi (2018), a partir de o acidente nuclear de Chernobyl (Ucrânia). O reposicionamento ambiental que se fez presente, para evitar o risco de contaminação, tornou o termo vulnerável associado a riscos ambientais geográficos e sociopolíticos.

A partir de então, a associação do termo vulnerabilidade com políticas sociais correlacionadas a risco foram sendo utilizadas. Posteriormente, a evolução conceitual levou a compreensão de resiliência e capacidade de lidar com eventos vulnerabilizantes (Carmo & Guizardi, 2018).

Ao que tange a individualização da vulnerabilidade, deve-se, de acordo com os autores, creditar a essa fase, o envolvimento do termo com aspectos sociais e proteção de acesso a políticas. Assim, compreende-se nessa ótica o conceito de vulnerabilidade atrelado à saúde a partir de aspectos de risco, individualidades, interesses, suscetibilidade e questões sociais (Carmo & Guizardi, 2018).

Já para Cançado, Souza e Cardoso (2014), existe uma problemática analítica na conceituação da vulnerabilidade. Os autores afirmam que a mesma é multidimensional, ou seja, possui diversas vertentes entrecruzadas, e isso deve ser levado em conta. Além de uma vertente econômica, na qual se restringe a vulnerabilidade a pessoas com limitações financeiras, o termo deveria ser empregado a situações sociais, como: inserção social, violências, enfermidades, desemprego, etc.

Para Bruseke (2006), a definição do termo vulnerabilidade se aproxima da ideia anteriormente mencionada, através de um conjunto de fatores e facetas, envolvendo-se com qualquer situação de riscos e contingências. Dentro desse parâmetro, inclui-se a saúde, trabalho, relações sociais, qualidade de vida, dentre outros.

Partindo dessa premissa, o campo do trabalho dos indivíduos foi escolhido para o desenvolvimento do presente estudo que tem como linha de base a necessidade de verificar vulnerabilidade à saúde psicológica dos indivíduos, focando em sua perda de bem-estar físico e psíquico, em contextos organizacionais/institucionais. Considera-se que em situações vulneráveis de trabalho, possíveis quadros de adoecimento possam surgir (Bruseke, 2006).

Os estudos sobre adoecimento psíquico envolvendo o trabalho têm despertado o interesse de pesquisadores no meio científico (Silva, Goulart & Guido, 2018). A busca pelo tema advém de uma intensificação de trabalhos relacionando processos de saúde, em diversos contextos, com formas de adoecimentos: emocionais, físicos e ocupacionais. É nesse contexto que surge a questão do estresse. O estresse foi inicialmente, de acordo com Oliveira (2004), interessado pela Medicina desde Hipócrates (470 – 377 a.C.), mas somente a partir do século XVIII ele passou a ser investigado como fenômeno envolvendo corpo-mente. Essa compreensão iniciou-se a partir do conceito de Homeostase do corpo humano, que corresponde à auto

regulação dos sistemas do organismo (Silva, Goulart & Guido 2018). Nesse período, o estresse estava relacionado especificamente com questões fisiológicas.

No Brasil, a partir da década de 70 iniciaram-se estudos com mais profundidade com relação ao estresse, principalmente ao que tangia ao universo organizacional. Isso se deu devido às longas jornadas de trabalho que eram verificadas nessa época e que chamavam atenção de demais setores da sociedade, como a Enfermagem, a Medicina e a Psicologia. (Silva, Goulart & Guido, 2018).

A partir de 1980, estudos sobre estresse começaram a apresentar uma visão psicológica sobre a condição de “estar estressado”, associados a estados emocionais e status psicológico (Gimenes Machado & Jimenez, 2017). Era o início de uma aproximação com a visão que se tem nos anos 2010 a respeito do estresse e seus enlaçamentos com a vida cotidiana das pessoas. A partir de 1990, o estresse passou a ser considerado doença ocupacional no Brasil através da Lei nº 3048 de 06 de maio de 1999 (Gimenes, Machado & Jimenez, 2017).

Assim, para se considerar uma condição de estresse é necessário determinado grau de percepção sobre o equilíbrio e o desequilíbrio das emoções sentidas pelo indivíduo. A percepção do estresse em si passa a ser uma atividade individual, aonde vários aspectos podem ser considerados desencadeadores de estresse. Uma proposta de emprego pode ser considerada boa para um indivíduo como pode ser uma ameaça ao fracasso para outro (Oliveira, 2004).

Quer dizer-se a, que percepção sobre o estresse depende de uma avaliação individual, através do conjunto de vivências daquele indivíduo e de como os acontecimentos de sua vida podem remanejar suas formas de reação a estes (Oliveira, 2004), podendo o sujeito nem sempre atribuir sentido negativo a uma rotina estressante. Uma das comprovações da complexidade da realidade do estresse afetando o campo da gestão organizacional nos tempos atuais está presente na pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que apontou a porcentagem de 71% de 762 profissionais da educação da rede pública de vários estados brasileiros, entrevistados no início de 2017, após pedirem afastamento das aulas devido à episódios traumáticos no espaço escolar. A pesquisa mostrou ainda que o estresse teve maior incidência como causador, representando 65,7% do relato dos professores (Assunção & Oliveira, 2009).

De acordo com Diehl e Marin (2016), uma revisão sistemática da literatura internacional sobre estresse ocupacional constatou que a categoria docente considera as mudanças ocorridas na organização do trabalho do professor nos últimos vinte anos como significativas para a

proliferação do estresse em professores. Ao estudar a relação entre estresse e trabalho, Fernandes (1999) considera que os fatores psicossociais do trabalho representam um conjunto de percepções e experiências, ou seja, consistem em interações entre o trabalho, o ambiente laboral, as condições da organização e as características pessoais do trabalhador, suas necessidades, cultura, experiências, estilo de vida e sua percepção de mundo. Inclui, entre os principais fatores psicossociais do trabalho geradores de estresse, aspectos da organização, gestão e processo de trabalho e as relações humanas.

Um dos pontos relevantes ao se discutir gestão organizacional e estresse, relaciona-se com fatores históricos do mercado e de como as exigências dos tempos afetam trabalhadores em geral. Melo (2013) afirma que após a industrialização e o surgimento das tecnologias mais inovadoras, inúmeras mudanças começaram a atingir o modelo organizacional.

O modo de visualizar os trabalhadores dentro das organizações vem passando por mudanças. A principal característica na mudança dentro das organizações do ponto de vista do trabalhador ou funcionário está no campo relacional e comportamental. Isso quer dizer que o funcionário altera e pode ser alterado pelo clima organizacional, causando transformações no contexto laboral (Melo, 2013).

Portanto, a percepção no trabalho se dá através da síntese ambiental das necessidades organizacionais distribuída na interação entre seus pares. Ou seja, para que os resultados de determinada instituição sejam positivos, o grupo executor de tais devem funcionar de forma coesa, harmoniosa e equilibrada (Oliveira, 2012). Compreende-se que desde as pequenas, médias e grandes organizações buscam progressão e formas de lidarem com conflitos ameaçadores as posições no mercado, principalmente pela questão competitiva, e isso inclui a satisfação de seus funcionários. O clima organizacional é reflexo da empresa, servindo como balizador de situações (Moreno, 2011). Ao se pensar na escola, a compreensão organizacional deve estar presente, a fim de que professores tenham uma maior e melhor produtividade, respeitando os limites físicos e mentais dos mesmos. Proporcionando um ambiente institucional favorável ao trabalho.

2. Método

Participaram dessa pesquisa 95 sujeitos em situação de gozo de concurso público na rede pública municipal e estadual de educação do município de Catalão. A adesão a esta pesquisa foi livre e voluntária.

A pesquisa se deu entre os meses de fevereiro a novembro de 2019, contendo visitas cotidianas a 6 unidades escolares da Rede Estadual de Educação e 5 da Rede Municipal de Educação, com um total de 11 unidades visitadas. Por uma questão de sigilo, não serão divulgados os nomes das unidades escolares. As entrevistas se deram de maneira individual, sem interferências externas e dentro de espaços reservados fornecidos pela unidade escolar. A aplicação teve por média em torno de 10 minutos por participante.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o presente projeto obteve aprovação do Comitê de Ética, respaldando o sigilo dos participantes na pesquisa. Os participantes da pesquisa não tiveram gastos financeiros ao participar do processo de análise de dados ou etapas posteriores e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A partir do instrumento utilizado, obtiveram-se alguns dados de ordem qualitativa: opiniões pessoais, visões subjetivas, a partir da resposta a seguintes perguntas: 1) O que é estresse?; 2) Você se sente estressado e 3) Você consegue perceber quais são os motivos que levam ao estresse?; A análise dos dados da abordagem qualitativa foi possibilitada através da análise de conteúdo. Esse método foi escolhido por possibilitar a transcrição do significado das intencionalidades dos indivíduos em relação ao objeto investigado.

De acordo com Bardin (2011), ao se fazer uma análise de conteúdo, se registra nos processos de comunicação falados ou escritos a possibilidade de descrever inferências fundamentadas nos indicadores encontrados (Vale ressaltar que o método da análise de conteúdo possui um procedimento sistemático, sendo: a): a etapa da pré-análise, onde se pensa nas hipóteses formuladas a partir do material que foi criteriosamente analisado; b): a etapa da exploração do material: a eleição de expressões ou palavras que transmitam o significado do material coletado, a fim de gerar os identificadores, e por última; c): a etapa de classificação e categorização dos dados em identificadores ou categorias (Bardin, 2011).

3. Resultados e Discussão

Os resultados das falas dos participantes, após coletadas foram transcritas e subdivididas, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011) para sua análise a posteriori.

Assim, no que se refere a Pergunta 1: “O que é estresse?” Estabeleceu-se a classificação de quatro categorias, e agrupada nas seguintes categorias:

Tabela 1: Categorias de respostas. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

1. O estresse enquanto um cansaço excessivo
2. O professor vive com sobrecarga de trabalho e desgaste emocional
3. A imagem social do professor e seu acúmulo de responsabilidades
4. Rotina/Jornada de trabalho

A maior parte dos participantes (48,4%), responderam que compreendem o estresse enquanto um cansaço excessivo, enquanto 35,8% dos participantes responderam que veem a definição de estresse a partir de sobrecarga de trabalho e desgaste emocional. Como pode ser verificado no gráfico a seguir:

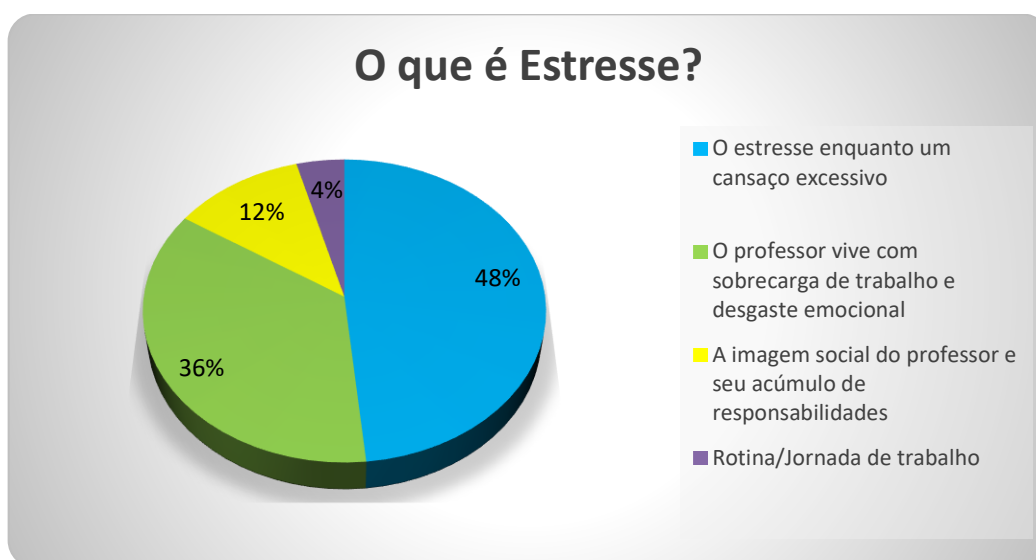


Fig1. Resposta dos participantes sobre o que é estresse.

Fonte: elaborado pelo autor

Nas respostas da pergunta 2: “ Você se sente estressado? ”, foi possível perceber que 51,6% dos participantes sem veem estressados, enquanto 34% relatam sentirem estresse as vezes, sendo que 13,7% dos entrevistados relatam não sentirem estresse. Obteve-se o seguinte resultado, conforme o quadro abaixo:

Tabela 2: Resposta dos participantes. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quantidade n	Você se sente Estressado?	Percentual
49	Sim	51,6%
13	Não	13,7%
33	Às Vezes	34,7%

Na análise da pergunta 3 “Quais motivos que causam o estresse?”, no que tange as causas que originam o estresse, foi necessário o agrupamento por proximidades de respostas nas seguintes subcategorias:

Tabela 3: Categorias de respostas sobre a pergunta 3. Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Quantidade n	Categorias	Percentual
8	Ansiedade e preocupação	8,4%
11	Desequilíbrio físico/cognitivo e psicológico	11,6%
4	Desgaste em relacionamentos	4,2%
34	Excesso de trabalho/ Excesso de atividades	35,8%
2	Falta de organização e planejamento	2,1%
6	Não se sente estressado	6,3%
6	Rotina cansativa	6,3%
17	Sim, sem definição de causa	17,9%
7	Variados (mais de um ítem)	7,4%

Torna-se relevante mencionar inicialmente, que, de acordo com Câmara (2013), a pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir eventos estudados, nesse sentido, apoia em outra mentalidade acerca dos objetos de estudo pela qual o pesquisador interage. A análise de conteúdo se apresenta como uma dessas formas de se compreender resultados encontrados em pesquisas acadêmicas.

Todas as formas de se comunicar são relevantes para a análise de conteúdo, sendo que o pesquisador possui tarefa dupla em sua interpretação: compreender estruturas e características próprias dos modelos que compõem o discurso, atribuindo sentido e perceber as variações desse sentido, captando elementos nem sempre tão acessíveis (Câmara, 2013).

Deve-se perceber, a partir dos resultados encontrados que os professores, em sua maioria na população de Catalão, associam o cansaço físico como fator de vulnerabilidade ao estresse. De acordo com Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho e Silva (2006), o cansaço necessita ser compreendido como uma perda da capacidade potencial de um sujeito ao que tange ao corpo ou a mente, sendo que, em muitas das vezes, esse cansaço está vinculado a alienação no trabalho. Diante dos discursos encontrados em sua variabilidade subjetiva com os professores da rede pública, foi possível perceber, a repetição da palavra “cansaço” ao serem questionados a respeito das visões pessoais sobre estar vulnerável ao estresse.

Em discursos coletados, os participantes da pesquisa demonstram que sentem alterações cotidianas em seus corpos e nas suas capacidades emocionais, associadas ao dia e a dia no trabalho e na empreitada da profusão. Um dos principais reflexos relatados com relação à vulnerabilidade ao estar estressado relaciona-se com poucas horas para atividades de lazer e também para dormir. Do ponto de vista do discurso, os professores que relataram perceber desgastes físicos e mentais vão de encontro ao posto na literatura, uma vez que, segundo Santos e Vidal (2017), o estresse gera alterações fisiológicas com as demandas do ambiente, e reiteram que, no caso da relação com a ocupação envolve-se ainda: a experiência individual, a sensação de estar desagradável na profissão, sentimentos de hostilidade, tensão, frustração localizados em relação ao ambiente de trabalho. De acordo com Oliveira e Silva (2015), o adoecimento profissional, especialmente aos professores, vem crescendo no Brasil e as necessidades de intervenção se colocam frente a nação como ponto de atenção governamental.

4. Conclusão

Os estudos levantados e apresentados nesta pesquisa evidenciam um aumento de adoecimento psíquico relacionado a profissão docente de uma maneira global. Isso implica em dizer que muitas vezes o acometimento emocional do professor relaciona-se com alterações nos quadros comportamentais, e surgimento de possíveis quadros mais fechados clinicamente, como o estresse. Do ponto de vista discursivo, os professores em sua maioria, queixam e se veem estressados, conceituando o estresse como: um cansaço físico excessivo, sobrecarga de trabalho

e desgaste emocional, a visão social do professor e suas responsabilidades e a rotina/jornada de trabalho. Considera-se ouvir o relato de professores em situação de sala de aula da rede municipal e estadual como uma experiência positiva vista a não possibilidades de referências nesse tema no município de Catalão. Sabendo-se que esse estudo representa de maneira elementar a discussão na região de Catalão, sugere-se que a discussão não se esgote, pois, a profissão docente carece de olhar governamental e social. Pretende-se, a partir do levantamento feito, ter contribuído para a compreensão de que os professores da rede pública de Catalão. É importante dar voz ao professor, colocá-lo em contato com as representações de sentido com relação a profissão, pois, a forma como o docente se identifica e percebe seu trabalho, possibilita ao mesmo reproduzir significações que mediam a sua realidade subjetiva.

Referências

- Assunção, A. A., & Oliveira, D. A. (2009) Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & sociedade*, 30, 349 – 372.
- Bardin, L (2011). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edição 70.
- Brasil, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez/1996.* .
- Brasil, Ministério da Saúde. (1999). Portaria nº 1.339, de 18 de Novembro. Dispõe sobre a lista de doenças relacionadas ao trabalho. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1999/prt1339_18_11_1999.html. Acesso em 17 de março de 2019.
- Bruseke, F. J. (2006). Risco e Contingência: os paradigmas da modernidade e sua contestação. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1, 69-80.
- Câmara, R. H. (2013) *Análise de conteúdo: da teoria á pratica em pesquisas sociais aplicada as organizações*. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179 – 191.
- Cançado, T. C. L., Souza, R. S., & Cardoso, C. B. S. (2014). Trabalhando o conceito de vulnerabilidade social. XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, População, Governança e Bem-Estar. Universidade de Brasília, Brasil.
- Carmo, M. E., & Guizardi, F. L. (2018). O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Caderno Saúde Pública, Ministério do Desenvolvimento Social, Brasília – DF*.
- Costa, M. L., & Bernardes, A. G. (2012). Produção de Saúde como Afirmação de Vida. *Saúde e Sociedade*, 21(4), 822-835.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- Fernandes, S. R. P. (1999) Transformações no mundo do trabalho e a saúde psíquica: a ótica do estresse ocupacional. *Organizações & Sociedade*, 6(16), 67-75.

- Gimenes, A. M., Machado, B., & Jimenez, K, J, B. (2017). Qualidade de vida: Controle do Estresse nos Professores. *Revista Logística e Recursos Humanos*, 54, 1-13.
- Melo, F.A.O., Reis, P.N.C, Souza, A.R., Magalhães, A.C., & Souza. B.R. (2013) Como o clima organizacional repercute no nível do estresse ocupacional. *Gestão e tecnologia para a competitividade. X Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, Faculdades Dom Bosco, Brasil.*
- Moreno, F.N, Gil, G.P., Haddad, M. C.L., & Vannuchi, M.T.O. (2011) Estratégias e Intervenções no Enfrentamento da Síndrome de Burnout. *Revista Enfermagem UERJ*, 19(1), 140 – 145.
- Oliveira, D. A., Vieira, L. F, & Augusto M. H. (2014). Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas críticas*, 20 (43), 529-548.
- Oliveira, D. A. A (2004) Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilidade. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Oliveira, D., Carvalho, R. J., & Rosa, A. C. M. (2012) Clima Organizacional: Fator de Satisfação no Trabalho e Resultados Eficazes na Organização. IX SEGet Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. São Paulo, Brasil.
- Oliveira, W. C., & Silva, F. G. (2015). Alienação, Sofrimento e Adoecimento do professor na Educação Básica. *Revista Labor*, 13(1), 7-27.
- Organização mundial de saúde (2019). CID: burnout é um fenômeno ocupacional. OPAS, BRASIL, 2019.
- Organização mundial da saúde (OMS). Constituição da Organização Mundial da Saúde (OMS/WHO), 1946. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>>. Acesso em: 18 maio 2019.
- Reis, E.J.F.B., Araújo,T.M., Carvalho, F.M., Barbalho, L., & Silva, M.O. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação e Sociedade*, 27(94), 229-253.
- Santos, S. M., Sousa, V., & Rueda, F.J.M. (2015). Burnout e suas relações com o clima organizacional em funcionários de um hospital. *Portal Nepas. ABCS Health Sciences*, 40(1), 11-15.
- Santos, F. W. C., & Barros, L M. B. (2016). O adoecimento psíquico do docente: um diálogo entre educação e psicologia. VIII Encontro Internacional de Formação de Professores e IX Fórum Permanente de Inovação Educacional, Universidade Tiradentes, Brasil.
- Santos, L. A. M., & Vidal, V. M. (2017) O estresse do professor: o estudo acerca da corporeidade em profissionais da educação básica. *Revista Interespaço: revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 3(11), 280 – 303.
- Schraiber, L. B. (2015). Engajamento ético-político e construção teórica na produção científica do conhecimento em saúde coletiva. In: Baptista, T. W. F., Azevedo, C. S. & MACHADO, C. V. (Orgs.). Políticas, planejamento e gestão em saúde: abordagens e métodos de pesquisa, (p. 33-57). Rio de Janeiro: Editora da Fiocruz.
- Segre, M., & Ferraz, F. C. (1997). O conceito de Saúde, *Revista de Saúde Pública*, 31(5), 538-542.
- Silva, R. M; Goulart, C. T., & Guido, L. A. (2018). Evolução Histórica do Conceito de Estresse. *Revista Científica Sena Aires*, 7(2), 148-56.
- Silveira, K.A., Enumo, S.R.F., Paula, K.M.P., & Batista, E.P. (2014). Estresse e Enfrentamento em Professores: Uma análise da Literatura. *Educação em Revista*, 30(4), 15 – 38.

Siqueira, M. M., & Moraes, M. S. (2009). Saúde coletiva, resíduos sólidos urbanos e os catadores de lixo. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(6), 2115-2122.

THE INFLUENCE OF VULNERABILITY TO STRESS IN PUBLIC SCHOOL TEACHERS

Abstract

Introduction: An increase in the number of teachers leaving due to physical and emotional stress related to stress is perceived. Objective: to carry out an analysis of the factors that influence vulnerability to stress in public school teachers. Methodology: 95 teachers from the public school system were interviewed, where they answered 03 (three) questions about stress. For data analysis, the content analysis method was used. Results: About 48.4% of the participants answered that they understand stress as being excessively tired and 35.8% reported overwork as the cause of stress. Conclusion: it is concluded that teachers from the municipal and state schools associate physical fatigue, routine, the teacher's social role as identifiers of stress in the profession.

Keywords: Stress; teaching illness; school organizational culture.

ADOCIMENTO DOCENTE: SAÚDE MENTAL NA ESCOLA UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE CULTURA ORGANIZACIONAL E ESTRESSE

Adriana Santos Prado Sadoyama⁵

Jackeliny Dias da Silva²

Lucas Augusto de Carvalho Ribeiro⁶

Bruno Marinho Souza²

Maristela Vicente de Paula⁷

Geraldo Sadoyama Leal⁸

Resumo

O discurso fortemente ampliado nas últimas décadas tem o colocado a docência em uma categoria mercadológica e isso tem afetado a saúde destes trabalhadores da educação. Foram investigados os fatores da profissão docente que contribuem para o estresse no ambiente escolar e na profissão. Participaram do estudo 81 professores, de escolas públicas estaduais. Foi aplicado um questionário para verificar a percepção dos professores em relação aos fatores de estresse docente. Verificou-se que 39% dos docentes consideravam como principal fator de estresse no ambiente de trabalho a gestão da escola. Verificou-se uma diferença na percepção dos professores em relação aos fatores que contribuem para o estresse e os fatores que contribuem para adoecimento do ambiente organizacional.

Palavras-chave: estresse; adoecimento docente; cultura organizacional escolar

⁵ Faculdade de Educação e Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão, Brasil.

⁶ Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão, Brasil.

⁷ Departamento de Educação Física do Instituto de Biotecnologia da Faculdade Federal de Catalão, Brasil.

⁸ Instituto de Biotecnologia e Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão

Endereço para correspondência: Av. Lamartine Pinto de Avelar, 1120 – Faculdade Educação – Setor Universitário – CEP 75704-020, Catalão, Goiás, Brasil. Email: drisadoyama@gmail.com

Introdução

É notável que o trabalho ganhou vários sentidos ao longo do tempo, muitos autores defendem que um destes sentidos seria a realização pessoal, ou seja, o prazer de se fazer algo que possa contribuir de alguma forma na sociedade e que satisfaça os objetivos individuais. Esta satisfação surge, segundo Dejours (1992) quando o indivíduo cria sua identidade profissional, possibilitando ao mesmo, uma especialidade única, na qual poderá usar de criatividade e certa autonomia em seu fazer. Além disto, permite ao indivíduo condições de interação, socialização e um espaço social para ser e fazer.

Na docência não seria diferente, a categoria de professores obtém uma relação com o trabalho que vai além de um mero exercício profissional, grande parte dos trabalhadores encontram no trabalho a satisfação em contribuir para uma sociedade mais justa, crítica, ética e transformadora. Onde o trabalho transpassa uma mera obrigação, engendrando nos docentes uma relação afetiva, social e psicológica que dão sentido ao seu fazer (Silva, 2015).

O trabalho, que pode ser fonte de realizações para o indivíduo, pode ter como adversário o sofrimento e mal-estar, que se inicia quando as relações entre o indivíduo e o ambiente estão dificultadas. Essas dificuldades podem ser de diferentes tipos, com diversas intensidades e sentidas de forma significativa pelo grupo ou individualmente, não sendo percebidas logo de imediato, mas gradativamente (Dejours, 1992).

Como apontando, em relação ao docente, se por um lado os professores encontram satisfação em ver o aluno aprendendo e a transformação acontecendo, por outro, vários fatores contribuem para a diminuição da motivação do professor, que muitas vezes vê seus ideais de transformação não serem possíveis de implementar na prática, da forma que havia imaginado. No Brasil, a quantidade de profissionais interessados na docência vem diminuindo ao longo do tempo, tendo um crescente quadro de desmotivação e desistência. Esses indicativos alarmantes, vêm abrindo os olhos dos pesquisadores para investigações sobre os motivadores para tamanha desistência (Andrade, 2004).

Oliveira e Silva (2015) realizaram pesquisas para analisar a crescente desistência de profissionais na docência, os dados encontrados apontaram que grande parte destes profissionais iniciam-se na carreira sem estar emocionalmente preparado para o trabalho, sem saber o real estado das escolas que vão trabalhar, tão pouco as tarefas administrativas que devido à falta de profissionais vão assumindo ao longo do tempo, além de conflitos internos, competitividade, etc. Muitos profissionais, principalmente neófitos, idealizam o perfil do alunado, isto por vezes acaba

gerando frustrações no dia-dia, para o novo professor. Sem contar com o salário, que para 40 horas semanais na educação básica, gira em torno de um salário mínimo.

Muitas vezes a desmotivação para o trabalho vem acompanhada de adoecimento, estudos como Silva (2015), Gouvêa (2016) e Santos e Barros (2015), apontam que o adoecimento docente pode se dar tanto de forma física, como: perda de audição, problemas vocais, osteomusculares, fibromiálgicos etc. Como ainda, e em grande parte, adoecimento psicológico, tais como: depressão, ansiedade, estresse, síndrome e burnout, transtornos de humor e outros de caráter emocional.

Embora de formas distintas, as literaturas apontadas que adoecimento docente são frequentes e afirmam que *não é o trabalho em si que adocece, mas o tipo de trabalho e as condições em que é realizado* o que faz com que o docente adoença (Araújo & Souza, 2013).

Ou seja, fatores que muitas vezes não são perceptíveis aos olhos, num primeiro momento, colaboram para um adoecimento do profissional, e muitas vezes só se percebe que está doente quando a doença chega em um grau já elevado, sendo que neste momento já não é mais possível realizar uma prevenção, o profissional já deverá ser tratado.

Análises de Gouvêa (2016), indicam que há um predomínio de transtornos mentais e comportamentais em professores, sendo estes os principais motivos de afastamento. Ou seja, grande parte do adoecimento de profissionais ligados à docência, são de caráter psicológico, e podem interferir de forma significativa para no dia-dia deste profissional.

Assim, é evidente a importância que o bem-estar tem para o sujeito conseguir realizar o seu trabalho de forma prazerosa, muitas vezes fatores internos são os que mais influenciam para o bem-estar, ou mal-estar laboral.

Araújo e Sousa (2013), comprovam isso em um estudo realizado para verificar possíveis relações entre o adoecimento psíquico de professores, e os relatos dos mesmos acerca de motivos que o geraram. As pesquisas foram realizadas em prontuários médicos e por meio de entrevistas semiestruturadas, em relação as entrevistas os resultados do estudo discorrem que nos relatos dos professores, 41% identificaram como causa de seu adoecimento o trabalho.

Neste sentido, os autores explanam sobre estudos realizados em diferentes países para analisar licenças do trabalho na categoria de professores, os resultados apontam que nesta categoria o maior predomínio de licenças se dá pela *prevalência de distúrbios mentais quando comparados com os outros grupos de doenças comunicadas nas declarações médicas*. (Assunção & Oliveira, 2009).

Por meio dos estudos citados anteriormente, pode-se compreender que grande parte dos professores adoecidos conseguem identificar o trabalho, no qual deveria ser espaço de construção e satisfação, como um lugar de sofrimento e gerador de patologias.

Portanto, além de estratégias voltadas para práticas e metodologias de ensino é importante que se desenvolva condições de trabalho favoráveis, para que o docente possa ter uma boa qualidade de vida em sua totalidade, já que a vida profissional pode afetar a privada e vice-versa. (Araújo & Souza, 2013).

Assim, é importante que se detecte o mais breve possível os sinais de adoecimento do profissional, que muitas vezes vem de forma sutil como: faltas no trabalho, diminuição do rendimento, afastamento das pessoas ou em forma de *angústia, fobia, crise de pânico, apatia, estresse, cansaço mental, esquecimento e outros*. São sinais relevantes de um adoecimento ou enfraquecimento da saúde mental dos professores (Santos & Barros, 2015).

Os estudos relatados apontam dados preocupantes em relação a saúde de professores, acendendo necessidades de investigações para melhor compreensão dos fenômenos que lhes afetam, principalmente pelo ambiente escolar constituir-se como uma importante organização social da coletividade.

Método

Classificação da pesquisa

Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo, que para Silva e Fossa (2017) *atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a compreender diferentes fontes de conteúdos*. Esta técnica de investigação permite interpretação, inferências, sistematização de ideias, elaboração de indicadores e categorias de análise. Neste sentido, foi utilizado o referencial de Bardin (1977) para análise de conteúdo.

Participantes e amostra

Participaram deste estudo 81 professores, servidores em escolas públicas estaduais da cidade de Catalão/GO.

Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Critérios de inclusão: foram incluídos no estudo professores com efetiva atuação na

docência, há no mínimo 6 meses, que trabalhem na rede pública estadual nas escolas selecionadas para a pesquisa, na cidade de Catalão/GO.

Crítérios de exclusão: foram excluídos professores que não lecionem nas escolas pesquisadas, docentes que estão há menos de 6 meses na docência e os professores que estejam somente em funções administrativas.

Instrumentos para coleta de dados

Foi utilizado questionário semiestruturado para levantamento de dados sócio-demográficos e de percepção dos participantes, o qual foi baseado nos estudos de Bastos (2009). O trabalho foi aprovado no comitê de ética e pesquisa da Universidade Federal de Goiás, aos 14/09/2018.

Coleta de dados

Contato com a Instituição para início da coleta de dados

Posteriormente à aprovação do comitê de ética e após a qualificação do projeto, se deu o início da coleta de dados. Os pesquisadores entraram em contato com as 4 escolas selecionadas e se reuniram com os Diretores, com a finalidade de relatar sobre os objetivos da pesquisa e solicitar autorização para coletar os dados nas respectivas instituições.

É importante salientar que a Subsecretaria de Educação concedeu anuência para realização da presente pesquisa, nas escolas estaduais na fase de submissão do projeto ao comitê de ética e pesquisa.

Coleta de Dados Efetiva

A coleta de dados foi realizada na cidade de Catalão/GO, em 4 escolas estaduais, nas quais, após anuência da direção, foram agendadas data e horário para coleta de dados com os professores. A coleta foi realizada em formato coletivo, sendo assim, a pesquisadora reunia os professores em uma sala, explicava sobre os objetivos da pesquisa bem como o TCLE e, posteriormente à concordância, eram entregues aos participantes um envelope junto com os questionários. Os envelopes foram utilizados para dar mais sigilo ao professor, visto que, assim que terminava de responder, o mesmo colocava os questionários dentro do envelope e entregava à pesquisadora.

Todos os participantes foram informados do acesso aos seus resultados particulares, visto que cada um recebeu junto ao TCLE código e senha, que dá acesso ao resultado daquele questionário específico. Os participantes terão acesso aos seus resultados.

Resultados e discussões

A primeira pergunta do questionário referia-se a percepção dos participantes sobre os principais fatores na profissão que contribuía para o estresse docente. Neste sentido, o intuito era levantar a percepção do professor sobre o que na profissão docente era considerado como um fator altamente estressor. Já a segunda pergunta tinha como intuito verificar na percepção do professor, quais os principais fatores no ambiente escolar que contribuía para o estresse do professor, ou seja, o que no ambiente da escola poderia ser considerado como fator altamente estressor.

Após organização do material em planilha, foi realizada leitura flutuante dos relatos dos professores, os quais foram divididos em indicadores, o que permitiu a codificação das respostas em três categorias, conforme descrito a seguir:

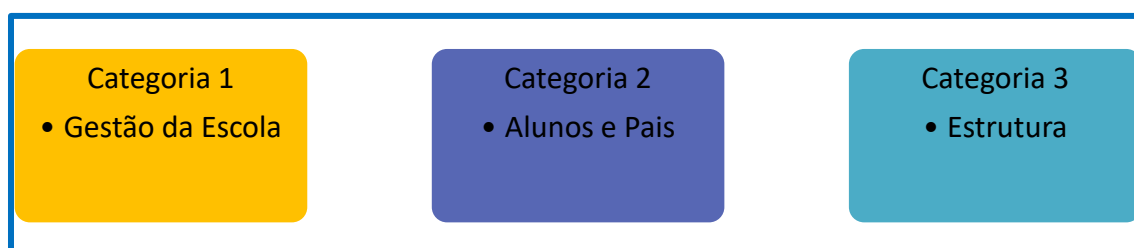


Fig 1 – Categorias de análise qualitativa das perguntas 1 e 2 do questionário semiestruturado

Fonte: própria.

Para construção dos indicadores, os relatos foram separados conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Lista de Indicadores por Categorias Fonte: própria

Indicadores da Categoria 1	Indicadores da Categoria 2	Indicadores da Categoria 3
Gestão da Escola	Alunos e Pais	Estrutura
Cobranças excessivas	Falta de respeito com professor;	Estrutura física precária
Autoritarismos	Falta de interesse dos alunos;	Falta de materiais didáticos
Imposição de atividades	Falta de participação dos pais e responsáveis na escola;	Quantidade grande de alunos por sala
Falta de diálogo	Violência no ambiente escolar;	Baixa remuneração
Relação com superior imediato	Indisciplina dos alunos e desinteresse;	Falta de um plano de carreira
Cobrança para produção de trabalho	Tráfico de drogas;	Políticas governamentais insuficiente
Falta de autonomia	Falta de valorização social.	Mudanças de gestão que não dão continuidade as ações anteriores
Falta de diálogo com superior		Cargas horárias excessivas.
Relacionamento com gestor e colegas		
Perseguição dos chefes imediatos		

Os resultados obtidos nas perguntas 1 e 2 tiveram diferença quanto a ordem dos fatores que contribuíam para o estresse do professor, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 – Resultado do percentual de cada categoria da análise qualitativa

Fonte: própria.

Pergunta.1 - Fatores de Estresse da Profissão	%	Pergunta.2 - Fatores de Estresse do ambiente de trabalho	%
Categoria 2 - Alunos/Pais	44%	Categoria 1 -Gestão	39%
Categoria 3 – Estrutura	43%	Categoria 2 - Alunos/Pais	36%
Categoria 1 – Gestão	13%	Categoria 3 - Estrutura	25%

Para a pergunta 1, a qual buscava verificar os fatores da profissão que contribuíam para o estresse, destacaram-se as categorias 2 e 3 (alunos/pais e estrutura) como sendo os principais fatores, já na pergunta 2, a qual buscava investigar sobre os fatores do ambiente, destacaram-se em primeiro lugar a categoria 1 (Gestão) e em segundo lugar a categoria 2 (estrutura) como sendo os principais fatores para o estresse docente.

É importante observar a diferença entre a percepção dos professores sobre os fatores que contribuem para o estresse nas perguntas 1 e 2. Enquanto na pergunta sobre os fatores da profissão os professores consideraram como os dois principais os alunos/pais e a estrutura, quando se trata do ambiente de trabalho, ou seja, a escola, os principais fatores que contribuem para o estresse, na percepção dos participantes, são a gestão e novamente alunos/pais.

Na Categoria 1, a qual dispunha de indicadores relacionados a gestão escolar, ao ser realizada análise de estatística descritiva (moda), pode-se verificar na pergunta 1, a qual verificava sobre os fatores da profissão que contribuem para o estresse, os professores consideraram que 13% são relacionados a gestão, já na pergunta 2, a qual questionava sobre os fatores do ambiente escolar que contribuem para o estresse docente, os participantes consideraram que 39% estavam relacionados a gestão da escola. Alguns relatos desta categoria podem ser verificados no quadro a saber.

Quadro 1. Relatos dos professores na Categoria 1 – Gestão da Escola

Fonte: própria.

Pergunta 1 – Fatores da Profissão	Pergunta 2 – Fatores do Ambiente
<p>Participante D0416 <i>[...] A má relação com a coordenação[...]</i></p> <p>Participante D0228 <i>[...] Imposição, autoritarismo, ausência de discussões que possam levar ao sucesso de nossas atividades pedagógicas[...]</i></p> <p>Participante B0231 <i>[...] Processo de desvalorização e cobranças excessivas, forma de cobranças, acontecem de forma muito autoritária e muitas vezes até perversa. Muitas vezes é perceptível uma cobrança desmedida aos professores, sem que os outros responsáveis ao processo, (equipe gestora) se coloquem na condição de que também podem participar do processo [...]</i></p> <p>Participante B0227 <i>[...] Imposição de atividades de última hora; falta de diálogo professor/coordenação; autoritarismo; cargos gerenciais ocupados por colaboradores incompetentes; alunos muito indisciplinados; ser ignorado por alunos; baixos salários; carga horária estendida; jornada dupla da mulher escola/casa[...]</i></p>	<p>Relato do professor B0225 <i>[...] A visão de alguns gestores presentes que não contribuem com a construção de um centro de ensino em período integral, a formação de um estudante autônomo, solidário e competente. O autoritarismo na gestão está no que diz respeito a algumas tomadas de decisão que deveriam ser feitas em um espaço democrático[...]</i></p> <p>Relato do professor D0415 <i>[...] Inobservância dos chefes em relação as demandas da escola, aquilo que de fato importa porque há o envolvimento com muitas atividades que não contribuem com o ensino aprendizagem[...]</i></p> <p>Relato do professor D0416 <i>[...] a má relação com a coordenação também gera estresse[...]</i></p> <p>Relato do professor D0417 <i>[...] Cumprir propostas pedagógicas as quais não acredito[...]</i></p> <p>Relato do professor D0411 <i>[...] Gestão antidemocrática [...]</i></p> <p>Relato do professor B0231 <i>[...] ambiente pouco reflexivo, onde as decisões não são tomadas em conjunto e sim deliberadas de forma imposta e quase nunca de forma democrática. Gerando quase sempre um estresse desnecessário que poderia ser evitado com certo cuidado [...]</i></p>

Por meio dos relatos averigua-se a insatisfação dos docentes em relação as decisões antidemocráticas e de imposição de atividades de forma autoritária. O professorado que vê em sua profissão não apenas o exercício de atividades, mas a escola como sendo um espaço de transformação social pode sentir-se frustrado ao não ter em seu cotidiano escolar, um ambiente no qual possa ouvir e também ser ouvido, contribuindo para construção de uma instituição formadora que detenha de certa criticidade. Neste sentido, Wellen e Wellen (2010) ressaltam que

tanto na empresa, como na escola, por mais que exista a hegemonia da ideologia capitalista, permanecem ativos alguns ingredientes de resistência e consciência crítica. Desta forma, é possível verificar nos relatos dos docentes, a necessidade de uma melhoria na relação entre os altos escalões com a classe docente, que sente-se, muitas vezes, em ambientes autoritários e pouco reflexivos, que vão contra a um processo de educação democrático.

Kraemer, Duarte e Kaiser (2011) ressaltam que a autonomia reflete na construção de um profissional consciente, o qual consegue resolver problemas e processos de trabalho com competência e ética. Neste sentido, pensando a atuação docente, a qual tem como um dos objetivos auxiliar na formação de um cidadão consciente e autônomo, pode-se refletir que no ambiente escolar os professores sejam envolvidos, pelos respectivos gestores, nos processos de tomada de decisão, para construção de uma cultura organizacional que visa uma mudança significativa no ambiente escolar e na relação com o alunado.

Em relação a Categoria 2, a qual dispunha de indicadores relacionados a Alunos e Pais, ao realizar análise de estatística descritiva (moda), pode-se verificar na pergunta 1 que 44% dos professores consideram como os principais fatores da profissão que contribuem para o estresse do professor os alunos/pais. Em se tratando da questão 19 a análise apontou que 36% dos docentes consideram os alunos como o segundo principal fator de estresse no ambiente de trabalho. Alguns relatos desta categoria podem ser verificados no quadro 2.

Quadro 2. Relatos dos professores na Categoria 2 – Alunos/Pais

Fonte: própria.

Pergunta 1 – Fatores da Profissão	Pergunta 2 – Fatores do Ambiente
<p>Participante B0226 [...] Considero a falta de educação da maioria dos alunos. Muitos são desinteressados não tem apoio familiar quando não são "empurrados" para a série seguinte. Como não sabem nada se desinteressam facilmente; muitos querem conversar brincar e pensam que a sala de aula é um parque ou um barzinho[...]</p> <p>Participante C0301 [...] Falta de interesse dos alunos; chegar na escola com uma proposta pedagógica e não conseguir trabalhá-la por causa da indisciplina dos alunos; cada dia uma decepção perante a escola e o tratamento dos colegas[...]</p> <p>Participante C0310 [...] A falta de interesse dos alunos e a colaboração e participação dos pais como auxílio[...]</p> <p>Participante C0309 [...] A relação professor/aluno e os problemas relacionados ao "mundo de fora". Algumas políticas que nosso país apresenta no mundo de hoje. Problemas familiares, sociais e um mundo sem limite para nossos alunos[...]</p> <p>Participante A0111 [...]alunos descompromissados; falta de apoio de profissionais para auxiliar com alunos usuários de drogas e depressivos; falta de políticas públicas que valorizem o professor; muita cobrança e poucas garantias e direitos; falta de investimentos em cursos específicos para cada área[...]</p> <p>Participante A0116 [...]Um dos principais fatores são: a clientela que de forma geral não apresenta valores familiares, são indisciplinados e mal educados, o que acaba gerando um grande desgaste emocional neste enfrentamento diário[...]</p>	<p>Relato do professor D0414 [...]No ambiente sala de aula, temos muitos alunos que não se interessam pelos conteúdos, ministrados e filhos de famílias desajustadas social e economicamente, não tenho condições de desenvolver um bom trabalho[...]</p> <p>Relato do professor A0104 [...]O mais estressante tem sido a relação delicada com alunos com comportamento violento, com histórico de uso ou tráfico de drogas[...]</p> <p>Relato do professor A0102 [...]clientela/alunos com inúmeros problemas sociais, violência carências afetivas materiais, drogas[...]</p> <p>Relato do professor D0405 [...]Lidamos com alunos criminosos (traficantes) [...]</p> <p>Relato do professor D0403 [...]a falta de compromisso dos alunos e pais/responsáveis[...]</p> <p>Relato do professor A0112 desrespeito por parte de alguns pais e por parte de vários alunos.</p> <p>Relato do professor A0122 [...]nossos alunos apresentam demandas várias, que muitas vezes não temos formação para atender. Uma família desestruturada e desestruturante permeia o lar dessas crianças[...]</p> <p>Relato do professor B0230 [...]fator que destaco contribuir para o estresse do professor é a luta solitária com os alunos. A família simplesmente deposita os filhos na escola e acha que a mesma é responsável pela formação integral do filho. A escola hoje tem que ser hospital, farmácia, escola, instituição responsável por tudo, e o que seu verdadeiro papel "educar" está deixado de lado[...]</p>

Bastos (2009) assinala que o professor muitas vezes assume o papel de assistente social, já que muitos alunos encontram-se em situações de vulnerabilidades, drogas, violência doméstica e outras. Situações as quais não estão sob seu controle, mas que muitas vezes contribuem para sentirem-se frustrados com a profissão, já que não conseguem solucionar os sofrimentos destes estudantes.

Ao realizar uma análise acerca da indisciplina na escola, Pinto e Rodrigues (2017) salientam que a indisciplina no contexto da escola é um sintoma de que algo está errado, assim demonstrando que existe uma necessidade no desenvolvimento de programas de atendimento para auxiliar o aluno no autocontrole e auto-respeito. Os autores relatam, ainda, sobre a necessidade de os pais serem envolvidos no contexto escolar, e que muitas vezes a violência pode ser oriunda da ausência e permissividade, ou reflexo do contexto familiar.

Nos relatos dos professores que participaram da presente pesquisa, são diversas as vezes que estes apontam não apenas sobre a indisciplina, mas também sobre a violência, uso de drogas e outras problemáticas que vivenciam no ambiente escolar, além da ausência dos pais e/ou responsáveis. É preciso que se pense não apenas nas causas que levam o alunado a emitir esses comportamentos, mas um fator ainda mais importante é desenvolver projetos que auxiliem-nos na construção de um desenvolvimento saudável e que os capacite para a vida após a escola.

Neste sentido, é importante que família, escola, professores, alunos, profissionais da saúde e outros se unam na construção de projetos para um ambiente que propicie e auxilie a aprendizagem. A Lei Federal nº 13.935/2019, aprovada no decorrer desta pesquisa, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, poderá ser um importante marco legal para auxiliar as escolas públicas do país. Espera-se que a implementação não seja tão longa quanto a tramitação legislativa, uma vez que o Projeto de Lei (nº 3.688) é do ano 2000.

Em relação a Categoria 3, a qual dispunha de indicadores relacionados a Estrutura, ao realizar análise de estatística descritiva (moda), pode-se verificar na pergunta 1 que 43% dos professores consideram como os principais fatores da profissão que contribuem para o estresse do professor a estrutura. Em se tratando da questão 19 a análise apontou que 25% dos docentes consideram a estrutura como o terceiro principal fator de estresse no ambiente de trabalho. Alguns relatos desta categoria podem ser verificados no Quadro 2.

Quadro 3. Relatos dos professores na Categoria 3 – Estrutura

Fonte: própria.

Pergunta 1 – Fatores da Profissão	Pergunta 2 – Fatores do Ambiente
<p>Relato do professor D0409 <i>Baixa remuneração. Falta de disciplina dos alunos. Baixo nível. A forma como o "auto escalão" conduz as mudanças. Falta de autonomia do professor e da escola. A preocupação "pura" com os índices de aprovação. Fato da educação não ser prioridade</i></p> <p>Relato do professor D0405 <i>Falta de estrutura mais adequada nas salas de aula</i> <i>Datashow</i> <i>Material didático</i> <i>Internet nas salas</i> <i>Professor lecionar nas mesmas disciplinas, diversas disciplinas não é bom</i></p> <p>Relato do professor D0404 <i>Falta de valorização. Governo que não respeita as leis e cria mecanismos para desorganizar ainda mais a organização, sempre visando lucros/cortar gastos que são necessários a educação</i></p> <p>Relato do professor D0411 <i>salas superlotadas, desinteresse geral dos alunos, falta de investimentos, salários baixos e desvalorização total a docência</i></p> <p>Relato do professor B0225 <i>Carga horária extensa com pouco retorno financeiro, falta de formação continuada e frustração de não ter tempo para estudar mais.</i></p>	<p>Relato do professor D0405 <i>Acredito que o professor deveria ser melhor remunerado, pois pegamos alunos com diversas dificuldades não é fácil lidar com tantos problemas. Além do risco de vida que professor corre. Lidamos com alunos criminosos (traficantes)</i></p> <p>Relato do professor A0120 <i>Sim, o número elevado de alunos por turma, pois dificulta a boa qualidade no desenvolver das atividades.</i></p> <p>Relato do professor A0122 <i>Sim, temos colaboradores que já não se sentem motivados e muitas vezes não percebe as reais demandas de nossa profissão. Processo de formação continuada é apenas uma forma de gerar maior renda, mas não uma busca por aperfeiçoamento, e como os ganhos são baixos ou inexistentes não há procura por aperfeiçoamento.</i></p> <p>Relato do professor A0110 <i>O meu gestor procura sempre tornar o ambiente agradável preocupa com o bem estar dos professores, é cordial e muito compreensivo. Com relação ao estado, o atual governo tem colaborado muito para este estresse (não honra os salários em datas certas, cortes de benefícios e os poucos benefícios que nos restavam).</i></p>

Em relação a categoria de infraestrutura, vê-se que muitos dos relatos giram em torno das cargas horárias elevadas, falta de estrutura física, incentivo a formação continuada e outros. Neste sentido, Soratto e Heckler (1999) concordam com os dados encontrados ao ressaltarem que além dos salários pouco atrativos dispostos para a profissão docente, o professor perdeu também o *status* que acompanhava a profissão tornando-a pouco estimulante, já que este

profissional é exposto a um trabalho desgastante, ao qual tem poucos recursos tanto materiais como financeiros, além das condições muitas vezes precárias do seu trabalho.

Nos relatos colhidos nesta pesquisa, é notável o sentimento de desvalorização dos participantes, que além de enfrentar no dia a dia a falta de equipamentos necessários para o desenvolvimento de atividades mais atrativas para o alunado, não vê uma recompensa financeira justa para o seu labor. Gonçalves e Pires (2015) ao relatarem que a insuficiência da remuneração constitui um grande influenciador do sofrimento no trabalho, já que o salário constitui-se não apenas pelo sustento de sua família e de aquisições de bens, mas também significados simbólicos como o sentimento de justiça pelo trabalho realizado, o que conseqüentemente afeta na motivação para o trabalho.

Pensando no ambiente escolar, os professores, são facilitadores do processo educativo, auxiliando o alunado no seu desenvolvimento não apenas intelectual, mas ainda como cidadão. E apesar desta grande relevância social, nas últimas décadas os estudos e pesquisas que vêm sendo desenvolvidas apontam que o trabalho docente, além de envolver inúmeras problemáticas, reflete muitas vezes no aumento de tensão e na elevação dos níveis de responsabilidade, o que afeta diretamente a vida do professor, corroborando para surgimento de estresse o que muitas vezes pode vir a colaborar em um afastamento do trabalho (Aguiar, 2017).

Libâneo (2001) ressalta que a qualidade no ensino depende não apenas da formação do profissional, mas também das mudanças no âmbito da gestão organizacional, assim muitas vezes o despreparo do gestor interfere na vida escolar como um todo, provocando uma série de desmotivações e conflitos.

Conclusões

O trabalho como sendo fonte de realização pessoal e profissional torna-se, muitas vezes, o cerne de patologias que prejudicam a vida e saúde dos colaboradores. Pesquisas no Brasil e no mundo vêm tentando verificar a relação entre tais doenças e os fatores que propiciam que estas apareçam.

Pensar em um ambiente de trabalho que seja totalmente livre de tais fatores adoeceadores pode parecer impossível, no entanto, é importante pesquisas que auxiliem a levantar aqueles fatores que se tornam propulsores mais vorazes destas patologias, para que sejam desenvolvidas estratégias de enfrentamento e combate, auxiliando as organizações públicas e privadas na construção de um ambiente de trabalho mais saudável.

A análise qualitativa permitiu verificar que 39% dos docentes consideravam como principal fator de estresse no ambiente de trabalho a gestão da escola. Ao se verificar a quantidade de professores que consideravam o trabalho como fonte de estresse, uma grande quantidade dos professores (45%) que encontram-se no quadro de estresse, consideraram o ambiente de trabalho, ou seja, a escola como a principal fonte deste sofrimento, o que neste sentido caracteriza-se como um número expressivo.

Em relação aos fatores que corroboram para o estresse docente, pode-se verificar uma diferença na percepção dos professores em relação aos fatores que contribuem para o mesmo que são da profissão e os fatores que contribuem para o estresse e que são oriundos do ambiente organizacional. No primeiro, os professores consideraram como principal a relação com alunos e pais enquanto que no ambiente consideraram a gestão como o principal fator promotor de estresse. Por meio da revisão de literatura realizada, vê-se que o estresse em seus níveis elevados torna-se um problema, já que estes estados podem provocar o surgimento de doenças físicas e emocionais aos quais vêm se tornando cada vez mais presente no cotidiano do professor. Sendo este um problema de saúde, é imprescindível não apenas compreender os fatores que auxiliam o seu surgimento, mas ainda começar a traçar os caminhos pela frente para que ele seja combatido e/ou minimizado.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C. V. N., da Costa Silva, E. E., de Carvalho, B. R., Ferreira, J. C. M., & de Jesus, K. C. O. (2017). Cultura organizacional e adoecimento no trabalho: uma revisão sobre as relações entre cultura, burnout e estresse ocupacional. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(2), 121-131.
- Araújo, L. M. B. F., & Sousa, R. R. (2013). *O adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual: perspectiva dos docentes*. Rio de Janeiro: ENPAD.
- Assunção, A. Á., & Oliveira, D. A. (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, 30(107), 349-372.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, J. A. Q. R. (2009). *O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/MG*. (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil.
- Dejours, C. (2018). *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.

- Gonçalves, A. S. R., & de Pires, D. E. P. (2015). O trabalho de docentes universitários da saúde: situações geradoras de prazer e sofrimento [The work of college health sciences faculty: situations that cause pleasure and pain]. *Revista Enfermagem UERJ*, 23(2), 266-271.
- Gouvêa, L. A. V. N. D. (2016). As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical. *Saúde em Debate*, 40, 206-219.
- Kraemer, F. Z., Duarte, M. D. L. C., & Kaiser, D. E. (2011). Autonomia e trabalho do enfermeiro. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 32(3), 487-494.
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.
- Oliveira, W. C., & da Silva, F. G. (2015). Alienação, Sofrimento e Adoecimento do Professor Na Educação Básica. *Revista Labor*, 1(13), 7-27.
- Pinto, L. P., & Rodrigues, R. C. (2017). A Indisciplina na Escola. *Nativa—Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso*, 6(1), 18-24.
- Santos, F. W. C., & de Melo Barros, L. (2015). O Adoecimento Psíquico do Docente: um diálogo entre educação e psicologia. *Anais do 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional*. Universidade Tiradentes, Brasil.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.
- Wellen, H., & Wellen, H. (2010). *Gestão organizacional e escolar: uma análise crítica*. Curitiba: Intersaberes.

TEACHING DISEASE: MENTAL HEALTH AT SCHOOL AN ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CULTURE AND STRESS

Abstract

Introduction: The discourse strongly expanded in recent decades has placed teaching in a market category and this has affected the health of these education workers. Objective: The factors of the teaching profession that contribute to stress in the school environment and in the profession were investigated. Methodology: 81 teachers from state public schools participated in the study. A questionnaire was applied to verify the teachers 'perception regarding the teachers' stress factors. Results: It was found that 39% of teachers considered school management as the main stress factor in the workplace. Conclusion: there was a difference in the perception of teachers in relation to the factors that contribute to stress and the factors that contribute to illness in the organizational environment.

Keywords: stress; teaching illness; school organizational culture

ADOCIMENTO DOCENTE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Yamila Larisse Gomes de Sousa⁹

Fauston Negreiros¹⁰

Resumo

O objetivo deste estudo foi realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o adoecimento docente na rede pública de ensino. Foram selecionados 09 artigos de 5 bases de dados. Os artigos selecionados contemplam as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. São estudos em realidades de escolas de educação infantil, fundamental, médio, técnico e supletivo. Com isso, a revisão sistemática de literatura realizada possibilitou conhecer a maneira como a temática tem sido estudada. Os resultados apontam a precarização do trabalho docente, incidência da síndrome de *Burnout* e adoecimento mental dos docentes em escolas públicas brasileiras além disso são feitos poucos estudos que investigam esta realidade, a revisão permitiu conhecer como tema tem sido estudado nos últimos anos.

Palavras-chave: adoecimento docente; saúde do professor; rede pública.

⁹ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) yamila_larisse@yahoo.com.br. Fone:086-999670571

¹⁰ Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) faustonnegreiros@ufpi.edu.br.086-999874825

Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr)

Endereço para correspondência: Avenida São Sebastião, nº 2819 – Nossa Senhora de Fátima, Parnaíba-PI-Brasil, 64202-202.

Introdução

Ao longo do tempo a profissão docente passou por mudanças que incentivaram o governo a valorização dos profissionais da educação. Por volta de 1980 os movimentos sindicais ajudaram uma classe que também passou a ser vista como qualquer outro profissional: os professores da rede pública, que começaram a busca da garantia direitos, qualidade de trabalho, elaboração de um plano de carreira e piso salarial (Souza, 2003; Gasparini et al. 2005; Da Silva, Ribeiro & Castro, 2019).

As tendências pedagógicas, as quais o papel do professor é colocado de lado e o foco passa a ser e o aluno o processo de ensino e aprendizagem não funciona como prioridade, o que contribui para isso é a formação do professor pautada em conhecimentos teóricos, as políticas educacionais baseadas na pedagogia das competências, na teoria do professor reflexivo e do construtivismo (Facci, 2004; Facci 2019).

O papel do professor não é exclusivamente de repassar conhecimentos em sala de aula, tornou-se mediador de conhecimento, profissional reflexivo, multifuncional ou polivalente, essa ampliação já era esperada visto que a educação passou a ser considerada por múltiplos fatores. O professor tem papel ativo na gestão, na mediação entre escola e comunidade de maneira geral incluindo a participação da família (Gasparini et al. 2005; Coelho & Sá, 2019).

As políticas educacionais ocasionam expressivas mudanças no contexto escolar, que dizem respeito à sua organização, funcionamento e rotina escolar. O professor é mais cobrado e exigido, principalmente diante do insucesso de algumas destas políticas na tentativa de manter o bom funcionamento da escola. Esta sobrecarga pode intensificar situações de desgaste emocional e físico, que podem refletir em sua saúde (Coelho & de Sá, 2019).

Com a jornada de trabalho alta, o real papel do professor de ensinar, é deixado em segundo plano, o objetivo é proporcionar o mínimo de conhecimento científico possível de maneira que seja mantido o sistema de produção vigente e possibilitar a garantia da qualificação para o trabalho, instituída na Constituição de 1988 (Campos, Leal & Facci, 2016).

Perante a mudança de contexto social e com um maior cuidado com a profissão, surge a problemática da saúde do professor, visto que a profissão é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, a atividade de ensinar causa impactos na saúde física e mental dos professores, ensinar tornou-se desgastante o que impacta no desempenho profissional (Reis et al. 2006; Penteado & Souza Neto, 2019).

São necessárias novas reflexões que considerem as mudanças da escola e da sociedade, atualmente o adoecimento docente não é apenas sobre a condição de saúde psíquica e física, a condição de das relações de trabalho também refletem na saúde dos professores. Situações no cotidiano na escola, como não atender as exigências, a complexidade das demandas, a cobrança no alcance de metas (Miguel, Gonzáles e de Farias, 2019).

Existe um conjunto de fatores que são apontados como desencadeadores para o adoecimento mental de professores, dentre eles: desvalorização social, falta de motivação, condições precárias de trabalho, exigência de desempenho, envolvimento emocional com demandas dos alunos, baixa qualidade de relações interpessoais, extensa jornada de trabalho e pouco tempo para atividades de lazer (Neves & Silva, 2006; Carlotto, 2012).

A educação pública foi bastante afetada com as mudanças políticas dos anos 1990, em razão disso houve sucateamento das instituições públicas de ensino, escassez de recursos tecnológicos, estrutura física precária, superlotação do número de alunos em salas de aula, desvalorização social e financeira. Desta forma, os docentes têm que desempenhar suas funções diante destas realidades o que acarreta maior esforço físico, desgaste mental e prejudica a sua qualidade de vida. (Guerreiro, 2016).

Ao considerar que a saúde e a educação são condições fundamentais para um bom desenvolvimento humano e social, é necessário que exista preocupação com os professores. As demandas atuais mostram que estes profissionais são cobrados a terem competência pedagógica, social, emocional além de promover ensino-aprendizagem e estimular a construção social dos alunos, para tanto é importante que os docentes estejam saudáveis mentalmente e fisicamente (Diehl & Marin, 2016).

A presente revisão sistemática da literatura tem como objetivo analisar produções científicas nacionais sobre a saúde do professor publicadas nos últimos 5 anos (2014-2018) seguindo os critérios do Prisma. Para o alcance do referido objetivo, leva-se em consideração os objetivos dos estudos, etapa da escolarização, região brasileira, ano de publicação e principais resultados.

Método

Tipo de estudo

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura e exploratória. Este estudo seguiu os critérios do PRISMA – Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises, um documento que atual que indica cada passo detalhado de como realizar uma revisão sistemática. (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009).

Critérios de elegibilidade

A escolha dos artigos analisados foi feita a partir de alguns critérios de inclusão. Para ser incluído, levou-se em conta os artigos que estudam sobre a temática saúde do professor. O segundo critério, foi considerar artigos que falam de adoecimento docente da rede pública de ensino. Foram considerados artigos dos últimos cinco anos (2014 – 2018) e estudos nos idiomas, português, inglês e espanhol.

Como critério de exclusão, foram excluídos capítulos de livros, dissertações, teses, artigos duplicados e aqueles com acesso indisponível nas plataformas digitais. Diante dos que restaram, foi feita leitura minuciosa dos resumos para verificar adequação os critérios e assim seguir o descarte.

Fontes de informação, seleção e processo de coleta de dados

As bases de dados consultadas foram: PePsic- Periódicos Electrónicos en Psicología – BVS, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino--Americana em Ciências da Saúde (LILACS), *Web of Science* e *Scopus*. Assim, a seleção das bases escolhidas, ocorreram em função delas indexarem estudos acerca do objeto pesquisado, bem como pelo seu respaldo científico, reconhecimento e confiabilidade nas informações disponibilizadas. A busca foi realizada através do acesso ao sítio eletrônico das próprias bases, contendo os seguintes descritores: “Saúde Professor”, “Saúde Docente”, “Health Teacher”, “Salud del profesor”. O acesso foi realizado no mês de julho, agosto e setembro de 2019 por três juízes.

Síntese da informação

Os estudos escolhidos foram lidos minuciosamente para o processor de extração de dados e elaboração de categorias de análise, foi considerado: autores, ano de publicação, etapa da escolarização, delineamento, objetivos, principais resultados, região brasileira do estudo.

Resultados

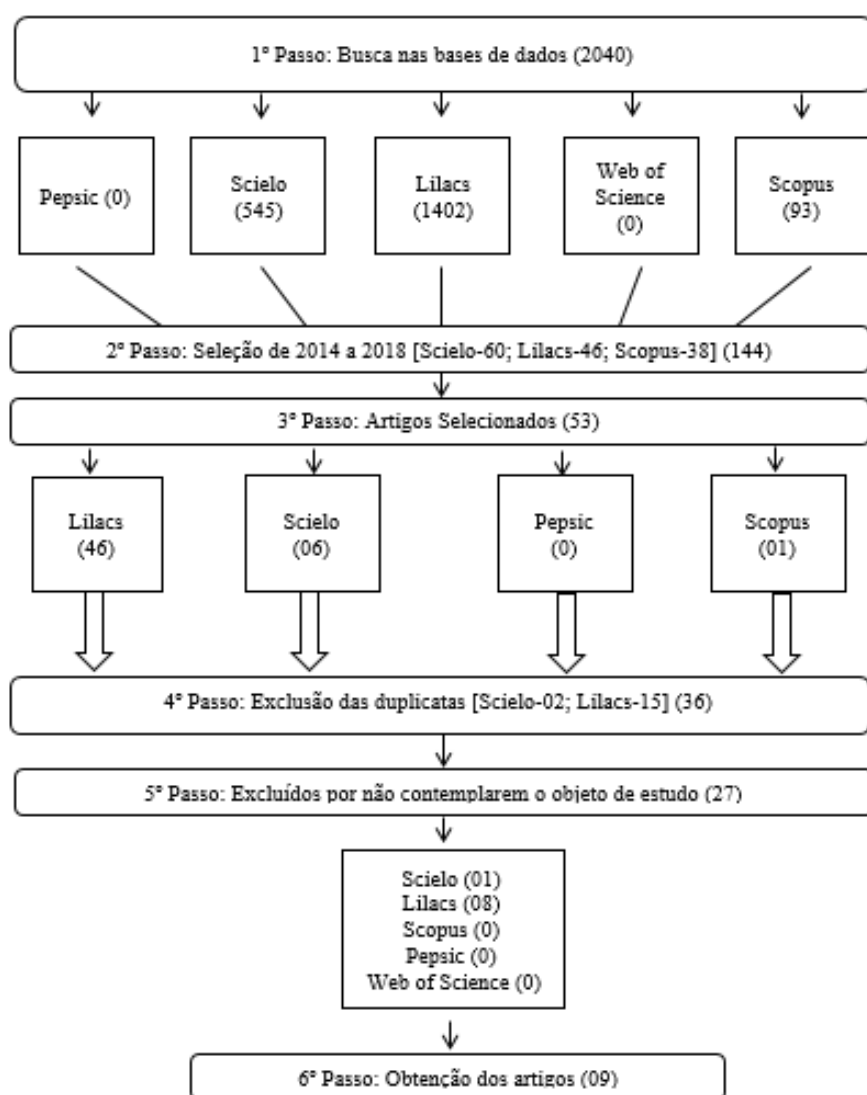


Figura 1. Fluxograma da busca nas bases de dados

Fonte: própria.

A busca na base de dados resultou em 2040 artigos conforme a figura 1: Pepsic (n=0) Scielo (n=545), Lilacs (n=1402), Web of Science (n=0), Pepsic (n=0) e Scopus (n=93). Desses ficaram 144 sendo selecionados os dos últimos cinco anos (2014 a 2018). Por conseguinte, foram agrupados 53 artigos, destes foram excluídos 17 estudos por estarem repetidos nas bases de dados e 27 por não contemplarem o objeto de estudo.

Logo após o processo de exclusão dos artigos, foram eleitos uma quantidade de artigos conforme descritos adiante na Tabela 1 Caracterização dos Estudos.

Tabela 1. Caracterização dos Estudos.

ID	Autor	Objetivos	Ano	Etapa da escolarização
1	Albuquerque et al	Verificar a associação entre a elevação da exploração no trabalho dos docentes e o sofrimento mental.	2018	ensino fundamental e médio
2	Ribeiro et al	Identificar os conceitos de saúde e de educação em saúde dos professores do Ensino Fundamental e sua inserção nas disciplinas lecionadas.	2017	Fundamental
3	Silva, Coimbra & Yokomiso	Descrever o processo de construção e validação de um manual educativo sobre <i>Burnout</i> em professores.	2017	Fundamental
4	Silva et al	Refletir sobre o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental, assim como propor estratégia para sua minimização.	2017	Fundamental, médio, supletivo e técnico
5	Guerreiro et al	Descrever a prevalência da Síndrome de Burnout entre os professores da Escola Estatal de Niterói, Brasil.	2016	Fundamental e médio
6	Scandolora et al	Objetivou-se descrever o perfil sociodemográfico e econômico e analisar as características profissionais, condições de trabalho e cargas de trabalho em professores.	2015	Fundamental e médio
7	Tavares et al	Detectar a percentagem de professores da rede pública que apresentam altos níveis de estresse e depressão e alertá-los sobre os problemas decorrentes destas patologias.	2015	Fundamental e médio
8	Ribeiro, Barbosa & Soares	Avaliar os aspectos associados à qualidade de vida (QV) de professoras do ensino básico da rede pública de Viçosa-MG, buscando relações com a classe econômica.	2015	Fundamental
9	Martins et al	Analisar a relação entre processo de trabalho e a saúde de 196 professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil em uma cidade de porte médio no Rio Grande do Sul.	2014	Infantil

A maioria dos artigos são do ano de 2017, distribuídos da seguinte forma (2018= 1 artigo; 2017= 3 artigos; 2016= 1 artigo; 2015= 3 artigos e 2014= 1 artigo), a partir desses dados tem-se uma divisão de modo que nenhum ano esteve sem publicação.

Os estudos objetivam verificar o adoecimento docente nos contextos indicados, além disto um dos estudos visa verificar se a temática da saúde é inserida nas disciplinas em sala de aula. Alguns estudam focam na saúde mental dos professores e não o conceito de saúde como todo, dentre eles alguns investigam a presença da Síndrome de Burnout.

Dentro dos objetivos alguns estudos buscam associar o adoecimento docente com a exploração de trabalho, variáveis sociodemográficas, processo e condições de trabalho. Outros investigam estresse e depressão em professores e qualidade de vida. Um deles busca fazer um manual educativo sobre Burnout e outro propor estratégias para minimização do sofrimento psíquico dos professores.

A figura 2 mostra os estados onde os estudos sobre a saúde docente foram realizados. A maioria dos estudos foi realizado no Paraná (n=4), em seguida, Minas Gerais (n=3), São Paulo (n=1), Rio de Janeiro (n=1), Rio Grande do Sul (n=1). Os estudos encontrados contemplam apenas as regiões Sul e Sudeste do país.

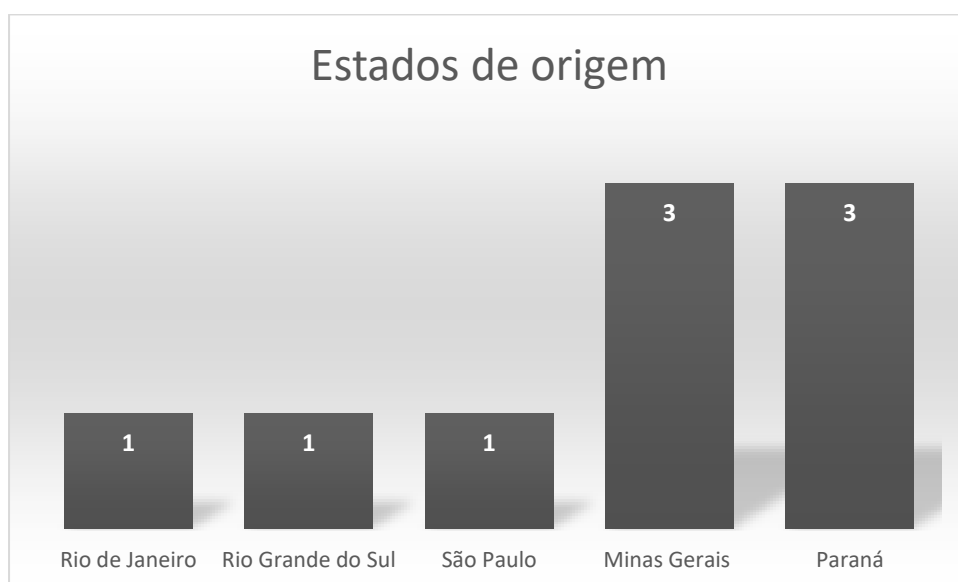


Figura 2. Estados brasileiros de origem dos estudos.

Fonte: própria.

Tabela 2

Categorias de análise e principais resultados

Categorias de análise	Principais Resultados
Precarização do trabalho docente	<p>12,46% dos professores trabalham com carga horária semanal de 20h, 78,53% com 40h e 1,11% com 60h. Além da carga horária semanal, número de turmas por professor e número de alunos por turma apresentaram relação positiva para a ocorrência de sofrimento mental. A prevalência de casos indicativos de distúrbios psíquicos é muito elevada entre os professores e há indícios da associação desta prevalência com diversas formas de exploração no trabalho.</p> <p>Quanto às características profissionais, 42,9% trabalhavam em até dois locais e 64,2% lecionavam em pelo menos dois turnos. Aspectos como remuneração, quantidade de alunos por sala e infraestrutura foram relatados como negativos (ruim/regular). Em relação às cargas de trabalho, as cargas físicas, fisiológicas e psíquicas, para mais da metade deles, afetam muito sua saúde e condições de trabalho.</p> <p>A carga horária de trabalho semanal foi em média de 29,00 (+10,35) horas, sendo que 48,1% trabalhavam mais de 24 horas semanais. As professoras tinham tempo de atuação profissional de 16,17 (+8,91) anos, com 44,2% das professoras lecionando há 20 anos ou mais. Os resultados que mais afetaram negativamente, com um percentual considerável de “ruim e muito ruim” ou “insatisfeito e muito insatisfeito”, foram oportunidade de atividades de lazer, acesso aos serviços de saúde, satisfação com o sono e recursos financeiros para satisfação das necessidades.</p>
Incidência da Síndrome de Burnout em professores	<p>O manual de Burnout em professores foi considerado válido para ser utilizado como intervenção educacional e promoção de conhecimento, poderá contribuir para que os professores entendam a necessidade da busca constante por conhecimento e estratégias para enfrentamento de situações difíceis e rotineiras na vida profissional e pessoal visando à redução dos danos à saúde e melhoria na qualidade de vida.</p> <p>Há prevalência de síndrome de Burnout segundo o critério de Grunfeld de 33 casos (63,5%). A prevalência significativa desta síndrome entre os principais gêneros alerta sobre as condições de trabalho e a saúde mental de profissionais.</p> <p>93% dos professores estão acometidos pela síndrome, 64,8% dos professores apresentaram alto/moderado nível de exaustão emocional, 80,7% alto/moderado baixa realização pessoal, 39,8% alta/moderada despersonalização.</p>
Adoecimento mental do professor	<p>Identificou-se a ruptura psíquica entre os atores do desafio educacional: como os pais, professores, gestores, entre outros. Tal panorama conduz ao isolamento do docente, produzindo uma prática marcada pela experiência do excesso e sofrimento. Como estratégia para alteração do quadro, sugere-se a prática marcada pela experiência do excesso e sofrimento. Como estratégia para alteração do quadro, sugere-se a construção dos <i>espaços psíquicos compartilhados</i>, que permitam a circulação respeitosa da palavra; a identificação de dificuldades, rupturas e desafios; e a elaboração de sentidos para a atividade do professor do ensino fundamental da rede pública.</p> <p>Dos 106 professores participantes da pesquisa, 46,2% deles sofrem de algum nível de estresse psicossomático e 21,7% possuem características de depressão.</p> <p>Um grupo significativo de professoras está em risco de adoecimento, trabalhando em um ambiente que exige um alto grau de envolvimento, possuindo pouco controle sobre esse trabalho. A interação entre o trabalho e o ambiente laboral, a satisfação no trabalho e as condições de organização em que essas professoras exercem seus ofícios, da forma como estão, podem levá-las ao mal-estar docente.</p>

Na tabela 2 são apresentadas as três categorias de análises, precarização do trabalho docente; incidência da síndrome de *Burnout* em professores; adoecimento mental do professor e principais resultados que apontam de modo geral o adoecimento docente, sobretudo mental em alguns estudos especificando a síndrome de *Burnout*, estresse, ansiedade, depressão, além de situações de exploração no trabalho, carga horária excessiva, baixos salários e recursos limitados.

Os estudos que buscavam verificar o adoecimento docente obtiveram como resultados a comprovação deste adoecimento, seja no nível psíquico ou físico, os que buscavam relacionar exploração de trabalho como exemplo a carga horária, número de alunos por turma, remuneração, infraestrutura também foi confirmado que existe relação com a saúde. Os estudos que verificavam a síndrome de *Burnout* também tiveram como resultado nível bastante elevado da síndrome em professores. Apenas 1 estudo houve correlação fraca e inversa entre relações sociais e carga horária semanal.

De maneira geral, os resultados apontam uma quantidade elevada de adoecimento de professores da rede pública de ensino. Mostram ainda que possíveis causas e assim indicam o que deve ser melhorado para que se tenha uma melhora na saúde docente e assim uma melhor qualidade de ensino.

Discussão

A partir da presente revisão sistemática de literatura, constatou-se que em todos os anos colocados como critérios de análise (2014-2018) existem artigos publicados, houve um destaque apenas para o ano de 2017 que teve quatro artigos publicados.

A revisão contemplou apenas estudos da realidade brasileira, o estado do Paraná teve destaque com o total de 4 artigos publicados, Minas Gerais com 3, São Paulo com 2, Rio de Janeiro com 1 e Rio Grande do Sul 1. Não houve nenhum artigo das regiões Norte e Nordeste do país entre os artigos desta revisão.

Todos os artigos desta revisão são oriundos do contexto de escolas públicas de diferentes estados brasileiros, sobre o nível de ensino destas escolas, elas perpassam em sua maioria no ensino fundamental, em seguida o ensino médio e ainda um estudo na educação infantil e outro que também contempla o supletivo e técnico.

O Sistema Educacional Brasileiro é formado por três etapas na educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, a etapa de maior duração é a do ensino fundamental

que se faz em 9 anos e as demais em 3 anos cada, dessa forma existem mais professores atuando no nível fundamental, pode-se indicar que assim também as pesquisas contemplam mais essa etapa que as outras (DCN, 2013).

A modalidade da educação profissional e tecnológica é integrada ao ensino médio de duas maneiras, na mesma instituição ou em instituições diferentes e ainda pode ser feito após o estudante ter concluído o ensino médio, para quem deseja ter o conhecimento técnico de determinadas profissões (Pacheco, 2018).

As escolas públicas brasileiras sofrem descaso do estado somado as diversas condições sociais, econômicas políticas e culturais que afetam o trabalho docente, este profissional convive com inadequadas condições de trabalho, baixa remuneração. A escola os professores parecem não seguir objetivo algum, o que pode ocasionar frustrações profissionais e assim o adoecimento (Libâneo, 2001; Carvalho, 2018).

Nos últimos anos é crescente a quantidade de afastamentos de professores de suas atividades, por questões de saúde, sejam elas físicas ou psicológicas. No estado de São Paulo, existem estudos que indicam uma endemia que existe no sistema educacional público, entretanto a demanda ainda permanece sem devida atenção e pode continuar desta forma pois não existem políticas públicas direcionadas a esta questão (Antunes, 2014).

A primeira categoria de análise: Precarização do trabalho docente. É formada por três estudos. Albuquerque et al (2018), descreve que novas condições de trabalho, assim como a precarização do trabalho (carga horária semanal e número de alunos por turma), aumento de exigências sem recursos para que sejam realizadas, são fatores contribuintes para o adoecimento mental dos professores.

Os professores vivem em condições precárias de trabalho, falta de recursos financeiros e materiais, desvalorização diante da sociedade, o acesso as tecnologias por parte dos alunos também possibilita situações de conflito, pois os alunos desafiam e avaliam os professores nas aulas (Guerreiro et al. 2016).

Na pesquisa também foi apontado como negativa as condições de trabalho (infraestrutura, remuneração, quantidade de alunos por sala, entre outros). Estes relatam elevada carga horária semanal, a maioria em três ou mais escolas em três turnos. Foi apontado também alguns destes tinham um contrato apenas temporário, o que não facilita os benefícios, como o da saúde e a instabilidade que existe nesse tipo de serviço, sem a possibilidade de progressão de carreira (Guerreiro et al. 2016).

As professoras da educação básica de Viçosa – MG, tem escores de regular a bom na avaliação de qualidade de vida, o que foi visto que afeta negativamente a qualidade de vida foi o “meio ambiente” e “psicológico”. Desta forma, é visto que faltam ações sobre saúde mental e cuidados com o ambiente de trabalho (Tavares et al. 2015).

A segunda categoria de análise trata especificamente de adoecimentos metais nos docentes, três artigos compõem esta categoria.

Silva, Coimbra e Yokomiso (2017), propõe a partir de uma análise sobre o sofrimento psíquico de professores do ensino fundamental a criação de espaços psíquicos compartilhados, pois os professores tem o comportamento de isolamento diante da ruptura psíquica, com isso sofrem também pais e gestores e todos devem ser cuidados, a proposta visa elaborar sentidos para a prática docente, além de trabalhar os desafios e dificuldades encontrados.

A pesquisa de Scandolara et al. (2015), é focada em investigar os níveis de estresse e depressão em docentes, 46,2% sofre algum nível de estresse psicossomático e 21,7% tem características de depressão, estes resultados apontam a necessidade de cuidado para com estes profissionais, para que tenham melhor qualidade de vida.

O estudo de Martins et al. (2014) com um recorte da educação infantil, permitiu que fosse feita análise do mal-estar docente também neste nível de ensino, pois ainda são escassos os trabalhos na área. O resultado é de que estes profissionais também estão em risco de adoecimento, levando em conta o alto grau de envolvimento que necessitam.

Corroborando a isso, Macaia (2013) descreve sobre o afastamento do professor do seu trabalho por questões relacionadas à saúde mental, são vistas questões de violência no ambiente escolar, longas jornadas de trabalho, excesso de demandas, falta de apoio da equipe gestora e colegas, frustração com o sistema educacional, falta de autonomia na produção pedagógica e problemas de relacionamento com pais e alunos.

A terceira categoria de análise, síndrome de Burnout é composta por 3 estudos que tratam especificamente da síndrome de Burnout em professores da rede pública.

A síndrome de Burnout é caracterizada por desgaste emocional, ligados a sintomas de cansaço e dificuldades em lidar com situações de estresse e conflitos. *Burn* em inglês significa queimar e *Out*, significa algo externo, de fora. A síndrome acontece em sua maioria em trabalhadores cuja profissão tenha atendimento ao público de forma direta ou indireta. (Moreira, 2013; Nogueira, 2018; Batista et al. 2019).

Ribeiro et al. (2017) elaboraram um manual de orientações sobre Burnout em professores, que serve como intervenção educacional e promove conhecimentos. Ao utilizarem o manual, professores podem entender sobre a necessidade de busca por conhecimento e estratégia para enfrentar situações difíceis e comuns da vida profissional e pessoal. Além de promover qualidade de vida e reduzir danos à saúde.

Silva et al. (2017) observaram a prevalência expressiva da síndrome de Burnout entre professores, a exaustão emocional e a despersonalização estão em estado médio e 84,6% destes profissionais estão nesta condição. 53,8% participantes pensaram em abandonar as funções de trabalho.

Ribeiro, Barbosa e Soares (2015), revelam um dado preocupante em que apresenta prevalência de Burnout em 94,3% dos professores. 64,8% dos professores apresentam nível alto/moderado nível de exaustão emocional, 80,7% alto/moderado baixa realização pessoal, 39,8% alta/moderada despersonalização. Apenas 5,7% dos professores não se encontram afetados pela síndrome.

Em síntese vários estudos como Carlotto & Câmara (2019) e Rocha et al (2018) ressaltam a síndrome de *Burnout* na realidade do ensino básico público brasileiro, os docentes apresentam alta prevalência da síndrome com níveis elevados de exaustão emocional, variando de 63,5 a 93%. A síndrome de *Burnout* aparece como dos principais desgastes profissionais na atuação docente.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre a temática adoecimento docente na realidade de escolas públicas brasileiras, considerando assim as produções científicas nacionais do período de janeiro de 2014 a dezembro de 2018. Assim, foram analisados os objetivos, local do estudo, nível educacional de ensino e principais resultados. Desta forma, os dados apresentados permitem reflexões diante da temática e análise do cenário que se insere a revisão.

Desse modo, os resultados mostram maior quantidade de estudos no nível fundamental e a escassez de estudos no nível infantil e supletivo técnico. Todos abrangem a realidade de escolas públicas, são usadas escalas, manuais, entrevistas e investigações que objetivam em sua maioria fazer associação de situações de adoecimento docente com outras variáveis que dependem de cada contexto.

Não houve nenhum estudo sobre a realidade das regiões Norte e Nordeste do Brasil, regiões que sofrem preconceito histórico, inclusive no meio acadêmico e escolar. Se faz necessário maior incentivo a estudos que possam abranger estas regiões. Sobretudo para que sejam pensadas ações de cuidados que sejam adequadas para a realidade da educação básica do ensino público de cada região.

No entanto, os estudos analisados nesta revisão contribuem para identificação de diversas formas de adoecimento docente, seja mental, questões que podem ser também psicossomáticas, ou a nível mais elevado como a síndrome de Burnout e até as práticas de exploração de trabalho, que contribuem negativamente da saúde dos professores.

Nesta perspectiva, os estudos desta revisão permitiram investigar como cada local tem demandas ligadas à saúde docente, de que maneiras elas estão sendo manejadas e ainda se faz importante pois a partir desta análise podem ser feitas intervenções que busquem melhora na qualidade de vida dos trabalhadores docentes.

Diante desta investigação, sugere-se que sejam desenvolvidos estudos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, bem como estudos que possam investigar realidade do ensino privado, se faz necessário também maior investimento em pesquisas desta temática, para que assim sejam propostas ações e políticas de cuidado frente a uma realidade de docentes adoecidos.

Em muitas ações no meio educacional os professores são deixados de lado nas estratégias de cuidado, porém quando se cuida do professor também os resultados vão para além do benefício pessoal, mas também de todo rede de ensino, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Mediante a investigação realizada, sugere-se que sejam desenvolvidos mais estudos qualitativos, longitudinais acerca desse fenômeno e, sobretudo estudos documentais que verifiquem junto às instituições públicas, os registros sobre o adoecimento do professor, devido à escassez vista nesta revisão sistemática.

Por fim, há necessidade que sejam investidas novas pesquisas com o propósito de fazer um acompanhamento mais subjetivo de cada realidade e investigar fatores e contextos que produzem adoecimento, situações frequentes ligadas a saúde mental, além de situações de exploração e precarização de trabalho, para que seja pensadas ações de cuidado e políticas públicas voltadas à profissão docente.

Referências

- Antunes, S. (2014). Mal-estar e adoecimento docente na escola pública paulista: um panorama preocupante. *Convenit Internacional*, 15.
- Albuquerque, G. S. C., Lira, L. N. A., dos Santos Junior, I., Chiochetta, R. L., de Oliveira Perna, P., & de Souza, M. J. (2018). Exploração e sofrimento mental de professores: um estudo na rede estadual de ensino do paraná. *Trabalho, Educa o e Saúde*, 16(3), 1287-1300.
- Batista, K. O., dos Santos, J. F., Santos, S. D., de Andrade Aoyama, E., & Lima, R. N. (2019). Síndrome de Burnout em enfermeiros: consequências na atividade profissional. *ReBIS-Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde*, 1(4).
- Campos, H. R., Leal, Z. F. D. R. G., & Facci, M. G. D. (2016). Direito   educa o, forma o do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. *Revista Educa o em Questão*, 54(40), 205-230.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalência e preditores da Síndrome de Burnout entre professores do ensino básico público. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146.
- Carvalho, E. J. G. (2018). A educa o básica brasileira e as novas rela es entre o Estado e os empresários. *Retratos da Escola*, 11(21), 525-542.
- Coelho, A. D. F., & de S , E. B. F. (2019). O adoecimento docente e a readapta o funcional dos servidores públicos no município de Juiz de Fora | The teaching illness and fuctional rehabilitation of the public servants in the city of Juiz de Fora. *Libertas*, 19(1).
- Cortez, P. A., Souza, M. V. R. D., Amaral, L. O., & Silva, L. C. A. D. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cadernos de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, 25(1), 113-22.
- Cruz, R. M., Lemos, J. C., Welter, M. M., & Guisso, L. (2010). Saúde docente, condi es e carga de trabalho. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 4(1).
- Silva, J. L. L., de Lacerda Pereira, L. C., Santos, M. P., Bortolazzo, P. A. A. B., da Silva Rabelo, T. G., & Machado, E. A. (2018). Prevalência da síndrome de Burnout entre professores da Escola Estadual em Niterói, Brasil. *Revista Enfermería Actual en Costa Rica*, (34), 1.
- Silva Moura, J., Ribeiro, J. C. D. O. A., de Castro Neta, A. A., & Nunes, C. P. (2019). A precariza o do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01-17.
- Silva, V. A., Coimbra, A. K. S., & Yokomiso, C. T. (2017). Saúde dos professores do ensino fundamental da rede pública e a constru o dos espaços psíquicos compartilhados. *Vínculo-Revista do NESME*, 14(2), 58-69.
- Diehl, L., & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), 64-85.
- DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). (2001). Por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da Educa o Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 02 de ago. 2019
- Vale, A. M. (2002). Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na forma o do sindicalismo docente. Cortez Editora.

- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Autores Associados.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. Á. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e pesquisa*, 31(2), 189-199.
- Guerreiro, N. P., Nunes, E. D. F. P. D., González, A. D., & Mesas, A. E. (2016). Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. *Trabalho, educação e saúde*, 14, 197-217.
- Libâneo, J. C. (2001). Democratização da escola pública (Vol. 1). Edições Loyola.
- Macaia, A. A. (2013). Excluídos no trabalho? Análise sobre o processo de afastamento por transtornos mentais e comportamentais e retorno ao trabalho de professores da rede pública municipal de São Paulo.
- Martins, M. D. F. D., Vieira, J. S., Feijó, J. R., & Bugs, V. (2014). O trabalho das docentes da educação infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(2), 281-289.
- Miguel, J. R., González, D. G., & de Farias, J. V. (2019). Saúde e Adoecimento: Questões sobre o Trabalhador da Educação. *REVISTA DE PSICOLOGIA*, 13(45), 453-465.
- Moreira D. S. (2013). Prevalência da síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um hospital de grande porte da Região Sul do Brasil. *Caderno Saúde Pública*.
- Nogueira L. S. F. (2018). Impactos da Síndrome de Burnout na Enfermagem. Orientador: Cardoso R. Centro Universitário do Planalto Central. Brasília.
- Reis, E. J. F. B. D., Araújo, T. M. D., Carvalho, F. M., Barbalho, L., & Oliveira, M. S. (2006). Docência e exaustão emocional.
- Ribeiro, L. D. C. C., Barbosa, L. A. C. R., & Soares, A. S. (2016). Avaliação da prevalência de Burnout entre professores e a sua relação com as variáveis sociodemográficas. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 5(3).
- Ribeiro, L. D. C. C., Oliveira, T. C., Moreira, S. A., & de Paula, F. A. (2017). Construção e validação de manual sobre Burnout em professores. *Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro*, 7.
- Scandolaro, T. B., Wietzikoski, E. C., Gerbasi, A. R. V., & Sato, S. W. (2015). Avaliação dos níveis de estresse e depressão em professores da rede pública do município de Francisco Beltrão-PR. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, 19(1).
- Souza, K. R. D., Santos, M. B. M. D., Pina, J. A., Maria, A. B. V., Carmo, M. A. T., & Jensen, M. (2003). A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8, 1057-1068.
- Tavares, D. D. F., de Oliveira, R. A. R., Júnior, R. J. M., Oliveira, C. E. P., & Marins, J. C. B. (2015). Qualidade de vida de professoras do ensino básico da rede pública. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 28(2), 191-197.
- Pacheco, E. M. (2018). Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.
- Penteado, R. Z., & Souza Neto, S. D. (2019). Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, 28, 135-153.

Rocha, R. E. R., Prado Filho, K., de Almeida, D. C., Barbosa, E. L., Palmera, L., Bondan, L. E., & Perego, E. (2018). Prevalência da Síndrome de Burnout em professores do ensino básico do Brasil: uma revisão de literatura. *Unoesc & Ciência-ACHS*, 9(1), 89-96.

TEACHING IN THE PUBLIC TEACHING NETWORK: A LITERATURE SYSTEMIC REVIEW

Abstract

The aim of this study was to perform a systematic review of the literature on teaching illness in public schools. 09 articles from 5 databases were selected. The articles cover the Southeast, South and Midwest regions of the country. These are studies in realities of elementary, elementary, secondary, technical and supplementary schools. Thus, the systematic literature review made it possible to know the way the theme has been studied. The results indicate the precariousness of the teaching work, the incidence of Burnout syndrome and the metal sickness of the teachers in Brazilian public schools. Moreover, there are few studies that investigate this reality. The review allowed us to know how this theme has been studied in recent years.

Keywords: teaching illness; teacher's health; public network.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL POR JOVENS RURAIS

Izabelle Cristina de Medeiros Primo¹¹

Jáder Ferreira Leite¹²

Candida Maria Bezerra Dantas¹³

Resumo

Esta pesquisa objetivou investigar os sentidos produzidos por jovens rurais estudantes de um instituto federal brasileiro sobre a diversidade sexual. Os dados foram coletados, no espaço escolar, por meio de grupo de discussão com doze jovens entre 17 e 19 anos. A análise dos dados deu-se a partir das práticas discursivas, perspectivadas pelo construcionismo social. Os resultados demonstram sentidos construídos sobre a diversidade sexual, indicando diferenças da vida urbana e rural entre jovens, enfatizando uma dominância de concepções tradicionais e conservadoras no meio rural. Destaca-se também o reconhecimento, por esses jovens, do instituto federal como promotor de reflexões que articulam a diversidade sexual ao campo dos direitos humanos.

Palavras-chave: produção de sentidos; diversidade sexual; juventude rural; relações de poder; educação.

¹¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus São Paulo do Potengi. Endereço: RN-120, Km2, Novo Juremal, São Paulo do Potengi/RN, 59460-000. E-mail: izabelle.primo@ifrn.edu.br

¹² Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Endereço: Departamento de Psicologia, campus central da UFRN. Bairro Lagoa Nova, S/N. Natal/RN. CEP 59078-970. E-mail: jaderfleite@gmail.com

¹³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Endereço: Departamento de Psicologia, campus central da UFRN. Bairro Lagoa Nova, S/N. Natal/RN. CEP 59078-970. E-mail: candida.dantas@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição historicamente construída para atender as demandas sociais de onde está inserida e, por isso, tanto reproduz quanto produz seu contexto histórico-social. No caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no Brasil, observa-se que seu processo de expansão e interiorização visou à democratização do acesso à educação, à diminuição das desigualdades regionais e ao desenvolvimento social sustentável, incluindo os territórios das periferias das grandes cidades e os municípios do interior, distantes das capitais; tudo isso tem permitido o acesso de jovens oriundos de contextos rurais aos Institutos Federais (Fernandes, 2015).

Nesse contexto educacional, é crescente a procura de jovens estudantes sobre temas associados a gênero e diversidade sexual, temas esses que se convertem em demandas dos estudantes para a primeira autora deste trabalho, que os acolhe como psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus São Paulo do Potengi (IFRN-SPP), região Nordeste do Brasil, instituição que atinge principalmente jovens de pequenos municípios e de comunidades rurais. Parte dessas demandas indicam conflitos já que, de um lado, se sentem livres para vivenciar sua homossexualidade no ambiente escolar quando, por outro lado, suas famílias os convocam a seguir os padrões heteronormativos em seus ambientes doméstico e comunitário.

Em vista disso, o presente estudo objetivou investigar os sentidos produzidos por jovens de comunidades rurais estudantes do IFRN-SPP sobre diversidade sexual, bem como identificar como o Instituto permeia essa produção de sentidos.

A produção de sentidos é aqui tomada, conforme Spink e Medrado (2013), como um fenômeno sociolinguístico que permite aos sujeitos, por meio de interações sociais e culturalmente específicas, construir compreensões e explicações para os fenômenos em sua volta, fazendo-o por meio de práticas discursivas que permeiam o cotidiano.

Já a diversidade sexual pode ser compreendida a partir das variadas formas de identificação das pessoas, as quais não se reduzem à categoria de sexo universal ou à uma singularidade determinada biologicamente, mas são possibilidades que dilatam as identidades pré-estabelecidas (Sales, Proença, & Peres, 2016). Para os autores, a diversidade sexual borra o binarismo mulher-homem, ampliando os modos de vivências das sexualidades e das práticas sexuais.

Quanto ao espaço rural, é aqui entendido como a predominância da natureza em relação aos espaços construídos, aliada à circunstância de um aglomerado, com baixa densidade populacional, no qual predominam-se relações estreitas. Outrossim, o meio rural não se opõe ao urbano, mas caracteriza-se pela ligação campo-cidade como uma via de mão dupla, no sentido de complementaridade e intercâmbio (Wanderley, 2009).

Nessa conjuntura, Gontijo (2013) denuncia a carência de pesquisas brasileiras, nas Ciências Sociais de um modo geral, que relacionem vivências da diversidade sexual no mundo rural, bem como pode-se constatar o fato de as políticas públicas para a juventude rural não prezarem pelas questões das sexualidades e da diversidade sexual (Menezes, Stropasolas, & Barcellos, 2014). Assim, entendemos a necessidade da realização de estudos como este para melhor compreender tais vivências, bem como orientar práticas profissionais mais inclusivas.

Aspectos Metodológicos

Construcionismo Social, Produção de Sentidos e Práticas Discursivas

O construcionismo social, o qual defende a construção dos dados da pesquisa a partir da relação e interação entre atores sociais, bem como entre eles e o contexto, constitui a epistemologia e o marco teórico deste estudo, buscando alinhar os elementos do processo de pesquisa e responder a questão de investigação: Que sentidos são produzidos por jovens rurais acerca da diversidade sexual em contextos rurais?

Para Gergen (2009), a pesquisa construcionista social volta-se, em especial, para elucidar os processos pelos quais as pessoas percebem o mundo em que vivem, incluindo-se neles, bem como procurando vincular modos compartilhados de entendimento. Nesse enfoque, o processo de compreensão é o produto de um investimento de pessoas em relação, de modo cooperativo e ativo, de forma que a investigação é atravessada significativamente por questões sociais, culturais e históricas.

Méllo, Silva, Lima e Di Paolo (2007) assinalam que um direcionamento da pesquisa construcionista pode se voltar para os sistemas de verdades e as relações de poder, com destaque para a ação das práticas discursivas nas negociações, bem como na ruptura ou manutenção dessas verdades e relações. Ademais, as compreensões negociadas e as explicações das pessoas sobre o mundo são em si modos de ação social e possuem relevância crítica na vida social por estarem intercaladas com as diversas outras atribuições exercidas pelas pessoas (Gergen, 2009). Nessa perspectiva, a verdade e o sentido não são descobertos, mas construídos a partir das interações

entre sujeitos e mundo, criação a qual pode ocorrer de diversas maneiras, inclusive, para um mesmo fenômeno (Gray, 2012).

Spink e Medrado (2013) assinalam que a produção de sentidos atravessa a necessidade de compreender as questões sociais, históricas e culturais acerca de um episódio social específico. Corroborando a discussão, Silva, Anjos, Pimentel, Costa e Fonseca (2019) apontam que o construcionismo social oportuniza reflexões e considerações sobre verdades absolutas e artefatos sociais, construídos em discursos e relações, identificando, assim, esse movimento como promotor de mudanças de percepções; ainda, defendem que tanto escola quanto sociedade, devem promover diálogos, bem como saberes e respeito acerca da valorização das diferenças e diversidades tão relevantes para o mundo.

Desse modo, analisar práticas discursivas é valorizar o desempenho do uso da linguagem, bem como suas consequências amplas e nem sempre intencionais; não desconsiderando, por outro lado, as construções sócio históricas implicadas nas produções sociais e de sentidos. Nessa perspectiva, a partir do grupo de discussão, investigamos os sentidos produzidos por jovens rurais estudantes do IFRN-SPP sobre a diversidade sexual.

Participantes, Procedimentos Éticos e Instrumento de Pesquisa

No estado do Rio Grande do Norte, o IFRN possui 22 campi e a Reitoria. O campus onde ocorreu a presente investigação denomina-se São Paulo do Potengi, distante 73 Km da capital do estado, abrange uma região composta por 11 municípios.

Diante de um universo de 98 estudantes do IFRN-SPP, moradores da zona rural, fizemos uso da técnica do grupo de discussão junto a doze desses jovens, sendo cinco do sexo feminino e sete do masculino, entre 17 e 19 anos, que aceitaram participar da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos participantes menores de idade, o TCLE foi assinado pelo seu responsável, enquanto os discentes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Ademais, a Carta de Anuência permitiu que o estudo ocorresse na Instituição.

No grupo, primeiramente, introduzimos questões gerais a fim de acolher os participantes. Em seguida, utilizamos pequenas histórias adaptadas com base em situações trazidas por jovens rurais de outra instituição na qual a primeira autora atuou. O material produzido foi analisado a partir das práticas discursivas (Spink & Medrado, 2013).

Os grupos enquanto instrumento de pesquisa valorizam a dialogia e as interações entre os participantes, considerando as relações de poder e os repertórios linguísticos das práticas discursivas (Brigagão, Nascimento, Tavanti, Piani, & Figueiredo, 2014). Ainda conforme os autores, em virtude de seu caráter interativo e descontraído, o grupo possibilita o compartilhamento de afetos e ideias, bem como a presença de múltiplas vozes e de repertórios dos diferentes tempos históricos. Dessarte, analisamos tanto os repertórios linguísticos quanto as negociações de sentidos em torno de dois eixos principais: os sentidos sobre a diversidade sexual e como o contexto escolar contribui na mediação desses sentidos.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, para identificar os participantes deste estudo, visibilizamos e homenageamos pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersex (LGBTTTI), que foram mortas, vítimas da LGBTfobia no Brasil (Grupo Gay da Bahia [GGB], 2018). Quanto à idade, refere-se a dos participantes da pesquisa.

Eixo I – Diversidade Sexual

A fim de investigar os sentidos produzidos sobre diversidade sexual por jovens de comunidades rurais estudantes do IFRN-Campus São Paulo do Potengi, compartilhamos as primeiras associações produzidas pelo grupo de discussão:

Sexualidade? Vixe, vem várias palavras, tipo: vem a questão de sentimento, vem a questão de... é a maneira diferente de você sentir e trans... você sentir e passar pros outros. Varia da sua criação, de como você vive, ambiente escolar, das relações... de como você constrói suas relações sociais no meio. Se você está aberto também pra conhecer o novo (Luiz Gustavo, 19 anos).

Eu entendo diversidade sexual como... digamos que a nova... moda da atualidade. Sim, porque a diversidade é coisa que existe em nossas vidas, desde sempre... Eu acho que essa década, agora, é a década da aceitação, do discurso da aceitação. Aceitar que as pessoas... que o amor não está restringindo a gêneros diferentes. Porque muito se tinha que com sexualidade e todos os outros tipos de atividades sexuais era por desejo, (...) e hoje se vê mais como o amor, gostar do outro gênero, não importa... gostar de alguém, não importa quem ele seja ou o que seja. E a

sociedade tem que aceitar isso e... eu vou assim, dizer o lado mais comum: é algo que você não escolhe, não tem esse discurso “Já tá em você, você nasce assim”, que muitas as pessoas tinham como doença, algo que tinha que ser tratado, sendo que é simplesmente gostar de alguém... e não... (Adailton Ramos, 19 anos)

Não, eu sei, esse lance dos discursos que as pessoas têm que aceitar... mas é uma opinião minha, eu não gosto desse discurso de aceitação, eu gosto do discurso do respeito. Eu respeito a sua individualidade, você pode ser o que você quiser, você pode gostar de quem você quiser, você pode desejar quem você quiser e o melhor de tudo, você pode amar quem você quiser. Que é uma coisa linda. Gente, o amor tem que ser proliferado, não restringido, abafado... que coisa horrível! As pessoas querem se gostar, tão lá se curtindo... deixem elas ser felizes (Raquel Cosinele, 18 anos).

Nesse panorama, percebemos que os repertórios produzidos pelo grupo acerca da diversidade sexual voltam-se para os sentimentos e para a emergência de um novo discurso o qual redefine práticas sexuais, vinculando tais práticas a uma concepção não naturalizada, mas construída a partir de trocas afetivas. Em relação aos sentimentos, Sousa Filho (2012) reflete-os enquanto construções sociais e históricas para os quais os sujeitos imprimem significações e sentidos.

Nesse cenário, Gomes (2017) considera a identidade de gênero complexa por envolver pensamentos, comportamentos e emoções do indivíduo acerca dele mesmo. Com efeito, podemos entender que esses aspectos são constituintes da identidade de uma maneira geral. Além disso, o autor aborda as relações de poder, na perspectiva opressora e excludente, influenciando o sentimento de inferioridade em virtude de hierárquicas relações quanto aos gêneros e, ampliamos, quanto às diversas expressões sexuais.

Desse modo, considerando as práticas discursivas do grupo e dos autores mencionados, a princípio, podemos indicar a produção sobre o sentimento, bem como o comportamento e o pensamento a partir de uma perspectiva de distinção, a exemplo do trecho “a maneira diferente de você sentir”. Refletindo sobre o termo “diferente”, parece-nos que esse contraste vai de encontro à maioria, às ditas normas naturalizadas e, especificamente, à heteronormatividade.

Nessa perspectiva, relacionamos os repertórios em questão com a atuação das tecnologias do biopoder, enquanto componente indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, a partir do controle dos corpos para a produção, almejando tanto a docilidade do corpo, quanto sua alta eficácia (Foucault, 1976/1999). Destarte, para o autor, o biopoder atravessa toda a sociedade e sendo utilizada pelas diferentes instituições sociais, sustenta hierarquias, além de hegemonias e relações de dominação.

Assim, podemos entender o enunciado sentimento enquanto uma construção social e histórica, atravessada pelas relações de poder, as quais parecem impedir as expressões e vivências das diversas sexualidades no contexto rural. É como se esse sentimento estivesse em uma posição aquém da determinada pela norma, logo não é permitido sentir nem ficar à vontade para mostrar-se.

Ademais, a diversidade sexual aparenta ser novata na zona rural. Na realidade, se, por um lado, causa estranhamento, por outro, parece convidar as pessoas a entrarem em contato com esse mundo tido como diferente: “Se você está aberto também pra conhecer o novo”. É como se dissesse: “caso você, sociedade, comunidade rural, esteja aberta para conhecer o mundo da diversidade, estamos à disposição”. De modo que, estar aberto indica uma condição obrigatória para acessar esse universo. Afinal, ideias fechadas e preconceituosas já existem em excesso sociedade afora, logo para adentrar o novo, se e somente se estiver aberto.

Nesse sentido, Sousa Filho (2012) discorre sobre os efeitos que as ideologias têm ao representarem, por exemplo, o sexo e as ditas marcas de gênero nos corpos, ratificando a falaciosa perspectiva da diferença sexual e da, conseqüente, heterossexualidade obrigatória, colocadas por uma suposta naturalização biológica.

Ainda na perspectiva da diversidade sexual enquanto principiante no campo, compartilhamos a seguinte produção:

Mas tipo, achar estranho um casal de homens segurando as mãos, menina, é a coisa mais linda! Eu já cheguei, eu já pedi, eu tava andando num shopping, aí tavam lá o casal, coisa mais linda, com as pernas cruzadas, um olhando pro outro, aí eu olhei assim, aí eles muito gentis, aí eu congelei, paralisei mesmo, aí eu disse: "Tudo bem?", aí ele fez "Tudo!", eu falei "Vocês são tão lindos, eu queria até tirar uma foto!", aí ele "Não, pode tirar!", aí eu tirei, tá salva até hoje. É exatamente por não ter o contato, por não ver essas coisas aqui em São Paulo do Potengi, porque as pessoas se escondem... porque tem vergonha, coisa do tipo. Aí eu cheguei, no meio do (nome

do *shopping*), lá na frente das (nome da loja), aí eles tavam lá... (Raquel Cosinele, 18 anos)

A partir dessa prática discursiva, podemos apreender que presenciar um casal homoafetivo em um local público chamou atenção de Raquel, não de modo negativo, mas no sentido de novidade, de diferente, de ruptura do cotidiano, mobilizando-a ao ponto de abordar o casal desconhecido e solicitar o registro do momento, o qual guarda até os dias atuais. Sendo assim, notamos um estranhamento da situação, não na face negativa do termo, mas no sentido de novas configurações de relacionamentos.

De fato, refletimos que vivências homoafetivas não são novidades e fazem parte da história de inúmeras sociedades, de modo que as punições sociais e os dispositivos de controle silenciam e reprimem as diversas sexualidades. Por outro lado, graças, em especial, às lutas dos movimentos sociais, os modos de vida da comunidade LGBTTTI têm conquistado espaços e garantias de alguns direitos.

Entretanto, não podemos dizer que os efeitos dessas lutas chegam de forma igualitária nos diferentes territórios. O fragmento em questão traz o contraste entre a cidade, simbolizada pelo shopping, e o município pólo da região Potengi, onde o Campus IFRN-SPP está instalado. Desse modo, conforme prática discursiva referida, na zona urbana, os casais de homens seguram as mãos, enquanto nos contextos interioranos e rurais, “as pessoas se escondem... porque têm vergonha, coisa do tipo”.

À vista disso, compreende-se que o sentido, produzido sobre a diversidade sexual, quanto à novidade ante as diferentes formas de se amar e se relacionar, associa-se às políticas conservadoras, relações de poder e ideologias, que, sendo intrínsecas, desenvolvem e reforçam regras, naturalizando, por exemplo, o binarismo entre os sexos e a heteronormatividade. Dito de outro modo, primeiramente, normatiza-se para, em seguida, tornar normal e natural. Por outro lado, cotidianamente e hodiernamente, novos modos de ser e viver manifestam-se e interagem entre si, instituindo uma contínua transformação social e cultural.

Quanto à compreensão da diversidade sexual como um novo discurso, destacamos, inicialmente, o jogo de posicionamentos entre participantes do grupo, envolvendo os termos aceitação e respeito.

Evidenciamos, assim, que uma análise com foco nas práticas discursivas valoriza tanto palavras, frases e seus significados quanto as relações de poder que atravessam os discursos, bem

como suas circunstâncias de produção (Méllo et al., 2007). Além disso, conforme as reflexões de Spink e Medrado (2013), negociação e poder se apresentam no jogo de posicionamentos.

Dessa maneira, a partir das produções “discurso de aceitação” e “discurso do respeito” identificamos o jogo em questão. Na verdade, percebemos a expressão aceitação em resposta a uma solicitação, a qual parte de uma “autoridade”, convocando, obrigatoriamente, “toda sociedade, todo planeta” para “se adaptar” e aceitar uma nova realidade, no caso, a diversidade sexual. Por outro lado, o termo respeito parece relacionar-se a algo mais interno, que, se distanciando das imposições hierárquicas, indica maior ampliação bem como mais espontaneidade e maturidade diante de um mundo tão diverso.

Ainda quanto ao sentido discurso, destacamos o trecho: “Já tá em você, você nasce assim’, que muitas as pessoas tinham como doença, algo que tinha que ser tratado, sendo que é simplesmente gostar de alguém...” (Adailton Ramos, 19 anos). Diante disso, pensamos sobre a despatologização da homossexualidade e os diferentes tempos históricos, bem como acerca dos discursos predominantes em cada um, juntamente com seus saberes e verdades, atrelados a determinados interesses e relações de poder nas diversas instâncias sociais; além de imaginar como esse sistema impacta os indivíduos e a sociedade.

Nesse sentido, Foucault (1976/1999) aponta, devido ao poder, a nossa obrigatoriedade em não só produzir verdade, mas em encontrá-la e confessá-la, tendo em vista, inclusive, o seu caráter de lei e de produção de discurso verdadeiro, o qual é intrínseco ao poder. Ademais, aborda que nossa sociedade se caracteriza pela elaboração e difusão de discursos como verdades, aliados a determinados poderes.

Tais verdades podem se configurar em conteúdos culturalmente compartilhados e de longa duração histórica, oferecendo-se como materialidade discursiva que, por sua vez, poderão se fazer presentes na elaboração de sentidos sobre os fenômenos, daí alguns desses sentidos sobre a diversidade sexual compor elementos conservadores e tradicionais.

Perante o exposto, indicamos que durante o referido processo dialógico, foi recuperada a associação entre patologia e ruptura com a “natural” heteronormatividade. Isto é, a produção resgatou um discurso institucionalizado, no caso, pelos saberes médicos e jurídicos, o qual foi tido como verdade em um dado tempo histórico. Por outro lado, atrelados ao intercâmbio social e às relações de poder, os discursos mudam com o passar do tempo, de modo que os movimentos sociais transformaram tanto o cenário da patologização quanto o da determinação biológica e

seus desdobramentos; atualmente, voltando-se, inclusive, para discursos de respeito e valorização das diferenças.

Em linhas gerais, as práticas discursivas apontam para a vivência da sexualidade de modo privativo e secreto, resguardando o corpo e reforçando o binarismo dos sexos e dos gêneros. Em contrapartida, produções discursivas refletem sobre discursos enquanto verdade e norma, convocando o grupo a participar, criticamente, do processo de construção social. A seguir, partilharemos os atravessamentos do IFRN-SPP sobre o cenário, instituição social para a qual nos voltaremos no próximo eixo.

Eixo II – A Mediação da Instituição Escolar

Com o propósito de identificar como a instituição escolar, especificamente, o IFRN-SPP permeia a produção de sentidos acerca da diversidade sexual, destacamos a seguinte prática discursiva:

Essa questão de ver sexualidade assim deve-se muito a instituição, pelo crescimento que eu tive. Eu analisando a minha vida antiga antes de vir pro IF, se eu mesmo vivesse hoje como acontece na nossa sala, hoje é normal, todo mundo se abraça, aí eu passo por Luiz no corredor, né, Luiz? Vai se abraçando... se eu me visse com o meu pensamento que eu tinha antigamente, eu acho que eu me trataria com um pouco de preconceito porque eu cresci num meio assim. Quando eu era pequeno, o que minha mãe mais dizia era assim: ‘arranje um namorado e mate seu pai de vergonha’ (Elias da Silva, 19 anos).

Em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o respeito à diversidade é um dos princípios orientadores de sua prática pedagógica (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte [IFRN], 2012). Nesse cenário, o referido documento-base entende a diversidade como uma construção histórica, social e cultural, que atravessa toda a sociedade. Além disso, destaca o caráter político tanto da pluralidade quanto da diversidade. Dessarte, propõe que a educação deve valorizar as múltiplas culturas, com base na empatia e no respeito à pluralidade, a partir do contato na mesma sociedade e entre diferentes sociedades.

Ademais, a instituição relaciona estreitamente diversidade e currículo, porquanto a educação envolve vários fatores que implicam no desenvolvimento de um pensamento reflexivo e crítico. Ressalta-se, assim, o importante papel do ensino na educação, bem como na elaboração de conhecimentos e novos saberes. Ciribelli e Rasera (2019) apontam a escola como uma instituição social primordial no processo de inclusão tanto em virtude de promover o convívio das diversidades quanto por questões pedagógicas. Nesse sentido, Sonetti e Garcia (2020) defendem que a discussão sobre sexualidades contribui para o desenvolvimento de toda comunidade escolar ao educar, acolher as diversidades, abordar as expressões plurais de existência, evitar violências e prevenir o sofrimento psíquico, assinalando a educação integral e sem tabus como instrumento de transformação social.

Sendo assim e a partir da produção discursiva em questão, compreendemos que o IFRN foi e é um agente no processo de desenvolvimento de pensamentos críticos e inclusivos, embora também seja um espaço que lida com concepções conservadoras e preconceituosas em torno da questão, como demonstra o discurso a seguir:

Eu acho que esse negócio de atentar só pro fato do IF, eu não levo muito em consideração porque, como eu já falei eu não discrimino pessoas assim, só que é uma coisa que eu não quero pra mim e é uma coisa que eu tenho nojo e não são as aulas de filosofia e sociologia que vão fazer eu mudar esse pensamento (Natália Ketlyn, 18 anos).

Sonetti e Garcia (2020) discutem a associação entre padrões de normalidade e estrutura social com relações de poder e aceitabilidade de alguns preceitos e não de outros, a exemplo da heteronormatividade, a qual também é encontrada na instituição escolar; outrossim, refletem quanto à responsabilidade e à ética da escola em manejar questões relativas à diversidade sexual, bem como de ser um fator protetivo, garantindo um espaço saudável e acolhedor, em especial, para aqueles que estão inseridos em contextos familiares adversos. Nessa perspectiva, tanto Ciribelli e Rasera (2019) quanto Silva et al. (2019) também compreendem que essa instituição pode, por um lado, conservar percepções preconceituosas e, por outro, romper com normas vigentes excludentes, valorizando a potência da escola quanto às construções sociais, bem como em produzir novos sentidos e novas significações acerca da diversidade sexual.

Cruz (2013), na mesma direção, menciona a relevância de reflexões e discussões, em especial, no âmbito escolar, com o intuito de fomentar diferentes pensamentos e, então,

mudanças de realidade. Além disso, considera a escola um território privilegiado para refletir e elaborar distintas percepções sobre o mundo, atribuindo a ela o dever de desenvolver habilidades que indaguem verdades absolutas.

Nessa perspectiva, apontamos que o cotidiano institucional, assim como a realidade social, nem sempre é acolhedora ou poética ante à temática em referência a qual, via de regra, incita discussões e polêmicas, aliadas, inclusive, à ascensão conservadora vivida em nosso país nos últimos anos. Para Gomes (2017), o direito à diversidade sexual, ante aos limites culturais, atrela-se à uma intensa e exaustiva batalha em prol do respeito e das mudanças de valores e percepções nas instituições escolares, com foco na inclusão e em detrimento das diversas expressões de violência, incluindo o *bullying*.

Em suma, as práticas discursivas, de modo geral, convergem quanto ao reconhecimento da atuação do IFRN-SPP no processo de inclusão social em oposição a uma produção discursiva conservadora, a qual nos rememora sobre a importância da contínua luta pró-diversidade. Ademais, discorremos que a instituição é, socialmente, relacionada ao seu caráter político, social e intelectual, assim como à liberdade de expressão e ao acolhimento às diversidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou os sentidos produzidos por jovens de comunidades rurais estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus São Paulo do Potengi acerca da diversidade sexual. Nessa perspectiva, e respondendo à questão de investigação – Que sentidos são produzidos por jovens rurais acerca da diversidade sexual em contextos rurais? – tem-se a aproximação com um modelo de sentimento, novas formas de relacionamentos e a emergência de um novo discurso, o qual redefine as práticas sexuais, como os sentidos produzidos pelos jovens. Apreendemos, assim, que as construções sociais e históricas, atravessadas pelas relações de poder, constroem as expressões e vivências das diversas sexualidades no contexto rural. Com efeito, a diversidade sexual ainda se aponta como um tabu nesse território em virtude de políticas conservadoras, as quais desenvolvem e difundem discursos como normas.

Outrossim, verificamos, em geral, a compreensão dos jovens de que a sexualidade deve ser vivenciada de forma privativa e secreta, enquanto alguns questionam e estigmatizam determinadas práticas sexuais. A discussão do grupo, por um lado, resguardou os corpos, ratificando o binarismo dos sexos e dos gêneros e, por outro, refletiu sobre discursos enquanto

verdade e norma, bem como sobre a participação de cada indivíduo no processo de uma construção crítica da sociedade.

Sendo assim, os jovens parecem compreender que as ruralidades estão imbricadas por questões familiares e comunitárias fortemente tradicionais, inerentes a ações e pensamentos recatados e resistentes, os quais censuram a expressão das diversidades, bem como, no caso, das variadas práticas sexuais.

Por outro lado, é importante valorizar a capacidade protagonista que esses jovens têm frente aos contextos em que estão inseridos através, por exemplo, da expressão de resistência a partir de discussões que compartilhem conhecimentos - inclusive, por fazerem parte da instituição social IFRN-SPP - sobre diversidade sexual e seus negativos estereótipos, em especial, nas ruralidades.

Para estudos futuros, assinalamos que a participação de jovens urbanos, durante o grupo, possa, talvez, fomentar a emergência de outras questões, as quais não se presentificaram nesta pesquisa devido à restrição da discussão aos jovens de comunidades rurais. Ademais, apontamos a ausência do contato mais próximo com as famílias e as comunidades dos participantes como uma limitação da pesquisa.

Por fim, inclusive, relacionado ao arcabouço teórico adotado, ratificamos a necessidade de compreender a realidade e suas verdades como construções sociais, históricas e culturais, bem como de valorizar o protagonismo dos jovens, em especial, acerca das questões de gêneros, sexualidades e diversidade sexual nas ruralidades. Afinal, a transformação social alia-se ao refletir e ao agir diferente.

Referências

- Brigagão, J. I. M., Nascimento, V. L. V. do, Tavanti, R. M., Piani, P. P., & Figueiredo, P. P. (2014). Como fazemos para trabalhar com a dialogia: a pesquisa com grupos. In: M. J. P. Spink, J. I. M. Brigagão, V. L. V. do Nascimento, & M. P. Cordeiro (Orgs.). A produção de informação na pesquisa social: Compartilhando ferramentas (1st ed.; pp. 73-96). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Ciribelli, C. J. M., & Rasesa, E. F. (2019). Construções de sentido sobre a diversidade sexual: Outro olhar para a educação infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-15. Recuperado em 28 de julho, 2020, de: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100102
- Cruz, M. A. B. de O. (2013). Corporeidade e relações de gênero: por uma teoria corporal da ação social e individual. *Revista Equador*, 2(2), 100-115. Recuperado em 18 de janeiro, 2020, de: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador/article/view/1353>

- Fernandes, F.C.M. (2015). Racionalidades e ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte. Tese de doutorado apresentada à Universidade do Minho, Portugal.
- Foucault, M. (1999). História da sexualidade I: A vontade de saber. (M. T. da C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque, Trads.). Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda. (Texto original publicado em 1976).
- Gergen, K. J. (2009). O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, 6(1), 299-325. Recuperado em 30 de abril, 2020, de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299/10807>
- Gomes, C. A. (2017). A diversidade sexual como direito humano. Anais do XVIII Congresso Nacional de Educação, 24793-24805. Recuperado em 16 de janeiro, 2020, de: <http://educere.pucpr.br/p3/anais.html?titulo=&autor=&area=91>
- Gontijo, F. de S. (2013). Diversidade sexual e de gênero no mundo rural brasileiro: esboço de reflexões preliminares. Revista FSA, 10(2), 84-100. Recuperado em 26 de abril, 2020, de: https://pdfs.semanticscholar.org/8dbc/7e8b7c8ae477e2d8d63b81ec27a713a1d66d.pdf?_ga=2.111604100.1090575913.1596887890-1904367755.1596887890
- Gray, D. E. (2012). Pesquisa no mundo real. Porto Alegre: Penso.
- Grupo Gay da Bahia (2018). Quem a homotransfobia matou hoje? Recuperado em 22 de fevereiro, 2020, de: <https://grupogaydabahia.files.wordpress.com/2020/03/relatorio-2018.pdf>
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva - documento base. Natal, RN: Autor.
- Méllo, R. P., Silva, A. A., Lima, M. L. C., & Di Paolo, A. F. (2007). Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. Psicologia & Sociedade, 19(3), 26-32. Recuperado em 24 de outubro, 2019, de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a05v19n3>
- Menezes, M. A. de., Stropasolas, V. L., & Barcellos, S. B. (Orgs.) (2014). Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil. Brasília: Presidência da República.
- Sales, A., Proença, H., & Peres, W. S. (2016). Expressões travestis: da precariedade aos gêneros nômades. In: A. Rodrigues, G. Monzeli, G. & S. R. da S. Ferreira (Orgs.), A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa (pp. 47-67). Vitória: EDUFES. Recuperado em 19 de março, 2020, de: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/5579>
- Silva, J. K. O. S., Anjos, D. F., Pimentel, P. S., Costa, I. M. G., & Fonseca, J. H. M. (2019). Identidade de gênero e orientação sexual: a sexualidade no contexto escolar. Research Society and Development. 1-18. Recuperado em 29 de julho, 2020, de: https://www.researchgate.net/publication/333528209_Identidade_de_genero_e_orientacao_sexual_a_sexualidade_no_contexto_escolar
- Sonetti, S. L., & Garcia, M. R. V. (2020). Ensinando a diversidade ou a transfobia? Um panorama da educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas da região de Sorocaba-SP e sua intersecção com saúde mental. Revista Prâksis, 173-194. Recuperado em 27 de julho, 2020, de: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/1913>
- Sousa Filho, A. de. (2012). Por uma teoria construcionista. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, 1(1). Recuperado em 22 de dezembro, 2019, de: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2251>

Spink, M. J. P., & Medrado, B. (2013). Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (pp. 22-41). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

Wanderley, M. de N. B. (2009). O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 17(1), 60-85. Recuperado em 28 de abril, 2020, de: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/308>

PRODUCTION OF SENSES ON SEXUAL DIVERSITY BY RURAL YOUNGSTERS

ABSTRACT

This study aimed to investigate the senses produced by rural teenage students of a Brazilian Federal Institute on sexual diversity. Data were gathered at school through a discussion group with youngsters aging between 17 and 19 years old. Data analysis was based on discussion practices based on social constructionism perspective. The results demonstrate there are senses produced on sexual diversity, which indicate differences between urban and rural lives among teenagers, emphasizing a prevalence of both traditional and conservative conceptions in the rural context. It has also highlighted that these individuals have acknowledged the Federal Institute as a promoter of reflections that articulate sexual diversity with the human rights field.

Keywords: production of senses; sexual diversity; rural youth; power relations; education.

SUMMAÊ-PSI: AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO ENSINO DA PSICOLOGIA

Ingrid Luiza Neto¹⁴

Thaís Branquinho Oliveira Fragelli¹⁵

Ricardo Ramos Fragelli²

Resumo

Utilizar métodos inovadores no ensino superior incentiva o protagonismo e a participação ativa do estudante no processo educativo. O objetivo deste estudo foi relatar a percepção dos estudantes sobre o método Summaê-Psi, aplicado no curso de psicologia de uma instituição de ensino brasileira. Trata-se de um estudo transversal, descritivo, quali-quantitativo com 204 estudantes de psicologia, que responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados por estatística descritiva e inferencial e análise de conteúdo. Os estudantes apresentaram um alto nível de satisfação com o Summaê-Psi, a aprendizagem foi facilitada, houve cooperação entre estudantes e professor e promoção de ludicidade no ambiente universitário. O Summaê-Psi possibilitou que o processo educativo fosse mais dinâmico e lúdico, propiciando a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino superior; Summaê; Aprendizagem Significativa; Metodologia Ativa; Inovação.

¹⁴ Centro Universitário do Distrito Federal

² Universidade de Brasília

¹⁵ Endereço para correspondência: SMPW quadra 8 conjunto 4 lote 8 casa A, Brasília/DF - Brasil, CEP: 71.740-804. E-mail: ingridluizaneto@gmail.com

Introdução

Considerando a quantidade de informações disponíveis e a velocidade com a qual os estudantes as acessam na atualidade, os professores do ensino superior têm refletido sobre novas possibilidades de ensino-aprendizagem, que requerem a transformação de suas práticas pedagógicas. O uso exclusivo de aulas expositivas e de métodos tradicionais de ensino tem sido insuficiente, não atendendo as necessidades e interesses dos estudantes. Torna-se necessário, portanto, utilizar métodos de ensino que possibilitem o protagonismo do estudante no processo educativo, de maneira a desenvolver competências exigidas pela sociedade, que cada vez mais demanda profissionais com senso crítico e reflexivo (Freitas, Cunha, Batista & Rossit, 2016).

Uma forma de transformar o processo de ensino-aprendizagem é incorporar o uso de tecnologias inovadoras no cotidiano do ensino superior. Por tecnologia compreende-se não apenas o desenvolvimento ou o uso de hardwares e softwares, mas também a complexidade e as modificações nas relações humanas no processo ensino-aprendizagem, com a valorização das emoções e da relação educador-educando. Além disso, é importante que as práticas pedagógicas sejam pautadas no estímulo à criatividade, com momentos de satisfação para educandos e educadores, para que o processo se torne mais eficaz. Essa interação é considerada imprescindível para que o educador e o educando possam partilhar significados de maneira dialógica, curiosa, aberta, indagadora e ativa (Alves, Santos, Dantas, Martins, Salvador & Assis, 2015).

Nesse contexto, o papel do docente é ser mediador para que o estudante construa o conhecimento, superando a ideia de que o estudante é um sujeito passivo, que não atua com protagonismo em sua aprendizagem. Trata-se de um grande desafio, pois é preciso pensar em práticas pedagógicas capazes de transformar a relação docente-estudante, modificando as práticas do aprender por repetição com modelos prévios e reproduzidos. Assim, busca-se promover o exercício das interações entre o que se sabe e o novo conhecimento, de maneira ancorada e significativa (Freitas et al., 2016).

1.1. Aprendizagem Significativa

A aprendizagem significativa é conceituada como aquela que incita uma modificação, no comportamento, nas atitudes e na personalidade do indivíduo, orientando a ação que se pretende desempenhar futuramente. É uma forma de aprendizagem que não se limita ao acúmulo de conhecimento, mas se insere profundamente a existência do indivíduo (Rogers, 2009).

Os estudos sobre aprendizagem significativa preocupam-se com a maneira que o indivíduo atribui significado e organiza o conhecimento. A partir desta premissa, as estratégias de educação são compreendidas como ferramentas facilitadoras da aprendizagem, estimulando a aplicação dos conhecimentos ao seu cotidiano, extrapolando a mera fixação de conteúdos (Maffra, 2011).

Constitui, portanto, em uma forma de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, as relações em sala de aula dependem da capacidade docente em atuar, operar e transformar o contexto, fazendo com que o estudante se torne parte ativa do processo, em constante ação e reflexão. Dessa maneira, o processo educacional transforma o estudante que, por sua vez, atua sobre a realidade, transformando-a também, de maneira simultânea. O processo é participativo, interativo, dinâmico, adaptativo, produtor de inovação e acima de tudo significativo para o estudante (Sousa, Formiga, Oliveira, Costa & Soares, 2015).

A teoria da aprendizagem significativa, proposta pelo psicólogo David Ausubel, defende que o aprendiz utilize significados internalizados, denominados subsunçores, que se configuram como uma espécie de ideias-âncoras na incorporação de novas informações. Dessa maneira, a informação é transformada em conhecimento diferenciado e mais estável. Além dessa interação entre novo e velho, existe a necessidade de que, no processo, o aprendiz queira se relacionar com esses conhecimentos. É necessário, portanto, que exista predisposição/motivação intrínseca e que o material selecionado, organizado e apresentado pelo docente seja potencialmente significativo (Freitas et al., 2016).

Assim, os docentes são estimulados a pensar sobre como tornar o processo educativo mais dinâmico, refletindo sobre a aprendizagem, o ensino e a forma de assimilação dos conteúdos. Nesse processo, é de fundamental importância estimular a capacidade do estudante de ressignificar o antigo significado, de uma forma motivadora (Alves et al, 2015). Trata-se de “dar sentido ao saber e à prática para quem aprende” (Sousa et al., p. 714, 2015).

Dessa maneira, o que o estudante já tem conhecimento constitui o fator de maior influência sobre a aprendizagem, pois possibilita estabelecer relações entre o que já se sabe e os novos conceitos, de maneira que ocorra mudança nas estruturas cognitivas e que novas “pontes” ou links sejam construídos. Assim, a aprendizagem torna-se contextualizada, real e com possibilidade de ser transferida para outros contextos, o que a torna potencialmente significativa (Vallori, 2014).

Os caminhos para que se consiga evocar significados com dimensões humanísticas têm sido realizados pela utilização de diferentes metodologias e estratégias docentes. Um caminho que se

aproxima da nova geração pelas características culturais atuais é a gamificação e o uso de jogos no processo educativo (Fragelli, 2017), que será detalhado na próxima seção.

1.2. O Uso de Jogos no Processo Educativo

O uso de jogos, em contextos diversos, pode ocorrer por razões puramente hedônicas e/ou utilitárias. No primeiro propósito, imagens multisensoriais, fantasias e emoções são exemplos dos principais motivadores. Já no segundo propósito, identifica-se uma visão mais tradicional, em que os usuários de jogos baseiam-se predominantemente na utilidade econômica do produto (Teixeira & Hernandez, 2012).

Apesar do entendimento popular de que jogos estejam ligados apenas ao prazer e à diversão, Hamari e Keronen (2017) indicam que prazer e utilidade se manifestam simultaneamente, variando a predominância de um motivador sobre o outro: ora o motivador predominante é o prazer, ora a utilidade. Seixas, Gomes e Melo-Filho (2016) consideram que o fator que torna os jogos atraentes às pessoas é a combinação do desafio com as habilidades necessárias.

Com a popularidade que os jogos têm adquirido na atualidade e o aumento no número de usuários, o jogo tem sido considerado uma ferramenta com grande potencial para o ensino e a inovação das práticas pedagógicas. No campo educacional, o uso de jogos, também chamado de gamificação, tem sido considerado um recurso em que se pode combinar o objetivo lúdico com atividades consideradas mais árduas, como o trabalho ou o estudo, favorecendo assim um esforço equilibrado (Fragelli, 2017).

O uso de jogos permite que os estudantes adotem uma postura mais engajada e motivada, entrando em contato com propostas cognitivamente desafiadoras. O conteúdo pode ser abordado mais profundamente, estimulando maiores conexões, com mais foco e atenção, tornando a aprendizagem mais significativa.

O jogo não necessita ser focado apenas no entretenimento de uma maneira restrita (Seixas et al., 2016). As maneiras de se incorporar os jogos e engajar os estudantes podem variar, no entanto, o uso de desafios também é uma forma de gamificar a atividade. O desafio constitui um fator que os estudantes valorizam e que favorece a motivação, pois, quando não existe elemento que valorize a capacidade cognitiva, as atividades acadêmicas podem se tornar desmotivadoras (Hamari, Shernoff, Rowe, O'Coller, Asbell-Clarke & Edwards, 2016).

Os desafios, contudo, não devem ser restritos apenas à pontuação a determinadas atividades. É importante utilizar outras estratégias de gamificação que despertem a criatividade, favorecendo a troca de experiências e possibilitando a colaboração. Também é interessante permitir o erro e a construção de situações de aprendizagem mais enriquecedoras.

Nesse contexto, o educador deve identificar os elementos que favoreçam o engajamento dos estudantes às atividades propostas, tais como ambiência, relação estabelecida com os colegas da turma, apoio à autonomia, características das atividades, dentre outros. O docente atua então como facilitador no processo de construção do significado das atividades propostas (Seixas et al., 2016).

Quando se fala em gamificação, deve-se considerar que o jogo possui uma mecânica e uma dinâmica. A mecânica é orientada às ações dos jogadores e é responsável pelo funcionamento dos componentes do jogo, referindo-se às regras, ao que o torna desafiador, aos bônus e aos níveis. Já a dinâmica, refere-se às relações produzidas durante o processo de jogar, envolvendo emoções, motivações resultantes das interações dos jogadores entre si e com a mecânica do jogo (Seixas et al., 2016).

Durante a última década, os jogos adquiriram grande importância na vida cotidiana, principalmente no que se refere à cultura e ao entretenimento. Além disso, os jogos também estão cada vez mais presentes no contexto corporativo e educacional no formato de serious games (Hamari & Keronen, 2017). Assim como a gamificação, os serious games são estratégias que envolvem a ludicidade e a diversão, mas a finalidade vai além do lazer e do entretenimento, diferindo dos jogos com objetivos apenas hedônicos (Hamari & Koivisto, 2015).

No contexto educacional, esses termos são muitas vezes considerados como sinônimos, por estarem relacionados ao processo de ensino aprendizagem. No entanto, apesar do objetivo final, no caso dos contextos educacionais, estar relacionado a um processo de aprendizagem, possuem delineamentos distintos. Serious games pode ser definido como um jogo em que o principal objetivo não é o entretenimento e sim a educação, o que não significa que não pode ser divertido. Gamificação, por sua vez, é a integração de elementos de jogos, não necessariamente um jogo, em uma experiência de aprendizagem (Ahmed & Sutton, 2017).

A gamificação tem despertado muito interesse como recurso para aumentar engajamento e motivação, pois tem o objetivo de utilizar elementos de jogos aplicados em contexto de não-jogo. Devido à dificuldade em manter os estudantes envolvidos nas atividades, a gamificação surge como um recurso em que os estudantes têm a possibilidade de receber feedback imediato

e o reconhecimento de seu desempenho em sala de aula, mediante a uma tarefa realizada (Seixas, Gomes & Melo-Filho, 2016).

Há ainda o termo Aprendizagem baseada em jogos (Game-based learning), que surgiu no fim dos anos 1990 dentro do cenário acadêmico e empresarial e pode ser definido como a combinação de aspectos relevantes de jogos, em um contexto de aprendizagem definido pelos docentes. A experiência do jogo é acrescida de profundidade e de perspectiva pelo binômio professor-estudante (Kikot, Fernandes, & Costa, 2015).

A gamificação, a aprendizagem baseada em jogos e o serious games possuem o mesmo objetivo: propiciar o engajamento dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Quando o indivíduo considera o desafio como significativo, e se o objetivo for factível, ou seja, nem excessivamente fácil, nem absurdamente complicado, com uma chance de sucesso que pode depender um esforço equilibrado, o indivíduo vai utilizar um nível de habilidade alto.

1.3. Summaê: Um Método de Gamificação

Criado em 2011 no curso de Engenharia da Universidade de Brasília e replicado em diferentes cursos e em diferentes instituições de ensino, o Summaê é um método que objetiva proporcionar um ambiente de gamificação, com maior participação dos estudantes (Fragelli & Fragelli, 2017; Fragelli, Rocha, Mendes & Rispoli, 2012). Trata-se de um jogo educacional, em que todos os estudantes produzem vídeos criativos, contendo perguntas relacionadas aos conteúdos trabalhados na disciplina. Dessa forma, questiona-se o modelo de educação tradicional, em que o professor decide individualmente quais serão as perguntas a serem trabalhadas na disciplina, utilizando-se uma estratégia de participação ativa dos estudantes (Fragelli & Fragelli, 2017).

Em um evento específico, os vídeos são apresentados para a turma, de modo que todos possam refletir sobre a pergunta e tentar respondê-la. As respostas são debatidas com os estudantes, pelo professor responsável pela disciplina e por professores convidados, que devem ter conhecimento sobre o assunto tratado. No dia do evento, todos devem usar chapéu, com o intuito de deixar o ambiente mais lúdico e também de aproximar alunos de professores, inclusive alunos veteranos, que já cursaram a disciplina, e auxiliam durante todo o evento. Caso queira, o aluno pode confeccionar seu próprio chapéu, tornando o ambiente ainda mais lúdico e criativo (Fragelli & Fragelli, 2017).



Fig 1. Chapéus elaborados pelos alunos para o Summaê-Psi

Ao final, são realizadas premiações aos alunos que acertaram o maior número de questões, que usaram o chapéu mais criativo e que fizeram o vídeo mais criativo. Para mais informações sobre o método, vide Fragelli e Fragelli (2017) e Summaê (s.d.).

Este método vem sendo aplicado no curso de Psicologia de uma instituição do Centro-Oeste brasileiro, desde 2017, recebendo a denominação de Summaê-Psi. A atividade é realizada no contexto da disciplina de Psicometria, pela qual os estudantes tradicionalmente apresentam resistência e ansiedade prévia. Isso acontece pois a disciplina envolve preceitos matemáticos e estatísticos, o que pode fazer com que os alunos a enxerguem como algo descontextualizado e sem aplicação direta (Andrade, 2012). Esse preconceito trazido pelos estudantes à disciplina serviu de incentivo para a busca de métodos de ensino mais ativos, que pudessem propiciar a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Frente ao exposto, este estudo tem o objetivo de relatar uma experiência de aplicação do método Summaê-Psi, enfatizando a percepção dos estudantes. O método foi aplicado em uma turma de graduação de psicologia de uma instituição de ensino do Centro-Oeste brasileiro.

2 Método

Visando relatar a experiência de aplicação do método Summaê-Psi, espera-se responder a seguinte questão de pesquisa:

Quais os benefícios da aplicação do método Summaê-Psi, de acordo com a percepção dos estudantes?

2.1. Participantes

Participaram do estudo 204 estudantes do 6o semestre do curso de Psicologia, semestre em que a disciplina de Psicometria é ofertada, de uma instituição de ensino do Centro-Oeste brasileiro nos anos de 2017 e 2018. A idade dos participantes variou de 19 a 62 anos ($M=27,45$; $DP=10,89$). Sendo que 90% é do sexo feminino, estatística comum nos cursos de psicologia.

2.2. Instrumento

Foi elaborado um questionário para de coleta de dados, para verificar como os estudantes perceberam o Summaê-Psi, composto por 16 itens, dispostos em uma escala Likert de 5 pontos, sendo 1- discordo totalmente e 5-concordo totalmente. Os itens analisaram as seguintes dimensões relacionadas ao Summaê-Psi: 1) facilitação da aprendizagem, 2) integração aluno-aluno, 3) integração professor-aluno, 4) cooperação, 5) motivação para a aprendizagem, 6) desenvolvimento de habilidades e competências e 7) descontração. No final do questionário, havia um espaço com uma questão aberta para que os estudantes apresentassem críticas e sugestões.

2.3. Procedimentos

O questionário foi aplicado em sala de aula, uma semana após a realização do I Summaê-Psi (em 2017) e do II Summaê-Psi (em 2018), por uma das autoras, que era responsável por ministrar a disciplina em que a metodologia foi aplicada. Os dados quantitativos foram analisados por meio de técnicas de análise estatística descritiva e inferencial. Inicialmente foi calculada uma média de satisfação geral dos alunos com o Summaê-Psi. Posteriormente, foi realizada uma análise fatorial, com a finalidade de verificar a existência de possíveis subcategorias de satisfação com o método. Os dados qualitativos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2010).

3 Resultados

Para cumprir o objetivo deste estudo, que é relatar uma experiência de aplicação do método Summaê-Psi, foi verificada a satisfação dos estudantes. O nível de satisfação geral dos estudantes foi de 4,47 ($DP=0,49$; $IC=1,31-5,00$), revelando que o método foi percebido muito

positivamente. Não houve diferença entre as médias de satisfação obtidas no Summaê-Psi de 2017 e 2018, revelando que a atividade foi avaliada positivamente nos dois anos.

Ao realizar os procedimentos de análise fatorial, a análise de fatorabilidade revelou que a escala utilizada é fatorável ($KMO=0,87$; teste de Bartlett= $1301,432$). A melhor solução foi encontrada por meio da técnica de Fatoração dos Eixos Principais, com rotação varimax, e indicou a presença de 2 fatores, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1. Análise fatorial dos itens quantitativos do questionário

Fonte: própria.

Itens	Fator	
	Facilitação da aprendizagem	Cooperação / descontração
Contribuiu para que eu aprendesse mais facilmente o conteúdo proposto	,617	
É uma estratégia para estimular que os alunos aprendam mais	,723	
Contribuiu para que eu tivesse um desempenho melhor na prova	,534	
Estimulou a participação dos estudantes	,563	
É mais interessante do que as aulas expositivas	,703	
Permite uma participação mais ativa do aluno, quando comparada às aulas tradicionais	,704	
Os vídeos tornam mais motivadora a aprendizagem do conteúdo proposto na disciplina	,656	
O fato do ambiente estar mais descontraído facilita a aprendizagem dos alunos	,709	
Promoveu a integração entre os estudantes		,794
Promoveu a integração entre os alunos e a professora		,717
Possibilitou que eu desenvolvesse habilidades que eu não sabia que tinha		,679
Oportunizou que eu conhecesse as habilidades dos outros colegas		,556
A presença de um professor convidado contribuiu para que eu aprendesse mais		,617
O uso do chapéu torna o ambiente mais descontraído		,496
A presença de um professor convidado demonstra que o Summaê baseia-se na cooperação entre colegas		,585
As performances dos monitores contribuíram para que o ambiente ficasse mais descontraído		,491
Alfa de Cronbach	0,85	0,81

Verifica-se que os itens da escala agruparam-se em dois fatores, intitulados *Facilitação da Aprendizagem* e *Cooperação/descontração*. Maiores escores foram encontrados no fator *Facilitação da Aprendizagem* (M=4,63; DP=0,47) do que no fator *Cooperação/descontração* (M=4,32; DP=0,60). Essa diferença foi significativa $t(203)=138,724$; $p<0,01$, com tamanho do efeito elevado ($r=0,99$).

Mulheres apresentaram maiores escores no fator *Facilitação da Aprendizagem* (M=4,67; DP=0,40) do que os homens (M=4,51; DP=0,59). A diferença entre os sexos neste fator foi significativa $t(116)=1,258$; $p<0,01$, com tamanho do efeito reduzido ($r=0,10$).

Mulheres também apresentaram maiores escores no fator *Cooperação/descontração* (M=4,32; DP=0,53) do que os participantes do sexo masculino (M=3,97; DP=1,05). A diferença encontrada também foi significativa $t(116)=1,943$; $p<0,01$, com tamanho do efeito reduzido ($r=0,17$).

Na questão aberta, em que os estudantes podiam apresentar críticas e sugestões, muitos elogios foram feitos, reforçando o resultado de que a atividade foi avaliada positivamente.

"O Summaê-Psi foi bem descontraído e organizado, facilitando o entendimento da matéria" (Estudante 1).

"O Summaê-Psi possibilita maior integração da turma, com melhor desempenho e motivação. Contribui para maior aprofundamento de conhecimento e sobretudo desperta para melhores vínculos" (Estudante 2).

"Não há o que criticar, apenas elogiar! A atividade foi excelente e com certeza ajudará muito no desempenho dos alunos na prova, além de estimular a interação entre os colegas" (Estudante 3).

Como sugestões, os alunos indicaram que o local para a realização do evento deveria ser diferente de uma sala de aula convencional, visto que a altura dos chapéus produzidos pelos alunos algumas vezes atrapalhava a visibilidade dos vídeos na tela de projeção.

4 Discussão

O presente estudo teve o objetivo de relatar uma experiência de aplicação do método Summaê-Psi em uma turma do curso de psicologia de uma instituição de ensino do Centro-Oeste brasileiro, enfatizando a percepção dos estudantes.

Os profissionais do ensino superior têm sido cada vez mais convidados a refletir sobre a importância da utilização de novos métodos de ensino, alternativos às tradicionais aulas expositivas. Os docentes têm pensado em como possibilitar que o estudante seja protagonista do processo educativo, atuando de maneira mais ativa e participativa na construção do saber. Assim, práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, com momentos de satisfação e ludicidade, têm sido desenvolvidas, uma vez que podem favorecer a aprendizagem. A ideia é permitir que a aprendizagem seja significativa e não apenas que haja um acúmulo de conhecimento (Maffra, 2011).

Na atividade de inovação pedagógica aqui relatada, Summaê-Psi, identificou-se que os estudantes apresentaram uma avaliação muito positiva. Inúmeros elogios foram tecidos pelos estudantes, em ambos os anos em que a atividade foi realizada.

A média de satisfação de 4,47 revelou que, de maneira geral, os estudantes gostaram da atividade, avaliando como uma experiência positiva. Este resultado reforça a ideia de que atividades de *gamificação* podem ser atraentes aos estudantes, propiciando um maior engajamento e participação (Seixas et al., 2016). Este resultado também indica que os estudantes conseguiram estabelecer uma relação simultânea entre: a) prazer, por participar de uma atividade lúdica, criativa e divertida; e b) utilidade, por estudar um conteúdo importante para sua formação profissional (Hamari & Keronen, 2017).

Na análise da escala utilizada para avaliar a atividade de aplicação do método Summaê-Psi, verificou-se que maiores escores foram obtidos no fator *Facilitação da Aprendizagem*, indicando que os estudantes percebem que o método simplifica o conteúdo trabalhado, tornando-o mais claro. Verifica-se, portanto, que o uso de estratégias lúdicas possibilita maior aproximação dos estudantes ao conteúdo trabalhado na disciplina, fazendo com que a aprendizagem seja significativa, prazerosa e divertida.

Quanto ao fator *Cooperação/descontração*, embora tenha apresentado menor escore que o fator *Facilitação da Aprendizagem*, também revelou uma média alta, sugerindo que os estudantes concordam que o método propicia a cooperação e a descontração. Realmente, a interação entre os alunos é fortemente estimulada no Summaê-Psi. O uso de diferentes tipos de desafios (formação de grupos, elaboração das perguntas, criação de vídeos, criação de chapéus, respostas às perguntas) favorece não apenas a motivação, mas principalmente a troca de experiências e a colaboração entre os estudantes. Além disso, por meio da resolução comentada

das questões, pelo professor regente e/ou convidado, o estudante aprende com o erro (seu e dos demais), construindo situações de aprendizagem mais enriquecedoras.

O fato das estudantes do sexo feminino terem apresentado maiores escores em ambos os fatores, i.e., *Facilitação da Aprendizagem* e *Cooperação/descontração*, pode revelar uma maior aceitabilidade das mulheres a este tipo de atividade. Contudo, como o tamanho do efeito foi reduzido, sugere-se que a variável sexo seja testada novamente em estudos futuros.

As sugestões e críticas feitas pelos alunos indicaram que é importante que o Summaê-Psi seja realizado em um ambiente diferente de uma sala de aula convencional, para que os chapéus não prejudiquem a visibilidade dos alunos à tela de projeção. Este resultado sugere que novos ambientes de aprendizagem devem ser planejados nas instituições de ensino superior, superando a ideia de que os estudantes devem sentar em fileiras, um atrás do outro. Neste sentido, algumas edições do Summaê realizadas na Universidade Brasília foram realizadas em parceria com um cinema local, propiciando um ambiente mais interessante para o desenvolvimento da atividade (Summaê, sd).

Conclusão

O presente estudo teve o objetivo de relatar uma experiência de aplicação do método Summaê-Psi em uma turma do curso de psicologia de uma instituição de ensino do Centro-Oeste brasileiro. Assim, a pergunta a ser respondida pela pesquisa foi: Quais os benefícios da aplicação do Summaê-Psi, na percepção dos estudantes?

Com base nos resultados e na discussão apresentada, observou-se que os estudantes perceberam que o método Summaê-Psi tornou o processo educativo mais dinâmico, propiciou uma reflexão sobre os conteúdos, resignificando e dando sentido aos saberes e à prática.

Assim, o Summaê-Psi contribuiu para o processo de ensino aprendizagem, aumentando o engajamento e a motivação dos estudantes, por meio da utilização de elementos de jogos aplicados em contexto educativo.

Para minimizar a limitação deste estudo, que foi a participação de poucos estudantes do sexo masculino, sugere-se que estudos posteriores possam incluir de maneira mais igualitária ambos os sexos. Além disso, espera-se que o Summaê-Psi possa ser aplicado em outros contextos e cursos.

Referências

- Ahmed, A.; Sutton, M.J.D. (2017). Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, 14 (2/3), 78-83.
- Alves, K.Y.A.; Santos, V.E.P.; Dantas, M.S.P.; Martins, C.A.F.; Salvador, P.T.C.O; Assis, Y.M.S. (2015). A pedagogia vivencial humanescente e a teoria da aprendizagem significativa. *Cogitare Enfermagem*, 20(3), 612-617.
- Andrade, J.M. (2012). Desmistificando a psicometria. Grupo de Pesquisa em Avaliação e Medidas Psicológicas. Obtido em 02 de Setembro de 2018, <http://www.cchla.ufpb.br/gpamp/index.php/psicologia-em-foco/27-prof-josemberg>.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70: Lisboa.
- Fragelli, R.R.; Rocha, A.F.; Mendes, F.M.M.; Rispoli, V.C. (2012). Summaê: um método diferente para o ensino de integrais. *Proceedings of the International Symposium on Project Approaches in Engineering Education*, 1, 109-114. São Paulo: PUCSP.
- Fragelli, R.R.; Fragelli, T.B.O. (2017). Summaê: um espaço criativo para aprendizagem. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(52), 409-430.
- Fragelli, T.B.O. (2017). Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. *Revista Internacional de Educação Superior*, 4(1), 221-233.
- Freitas, M. A. O.; Cunha, I.C.K.O; Batista, S.H.S.S.; Rossit, R.A.S. (2016). Docência em saúde: percepções de egressos de um curso de especialização em Enfermagem. *Interface*, 20(57), 427-436.
- Hamari, J; Koivisto, J. (2015). Why do people use gamification services? *International Journal of Information Management*, 35(4), 419-431.
- Hamari, J.; Keronen, L. (2017). Why do people play games? A meta-analysis. *International Journal of Information Management*, 37, 125–141.
- Hamari, J.; Shernoff, D.J.; Rowe, E.; O'Coller, B.; Asbell-Clarke, J.; Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179.
- Kikot, T., Fernandes, S., & Costa, G. (2015). Potencial da aprendizagem baseada-em-jogos: Um caso de estudo na Universidade do Algarve. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 16, 17-29.
- Maffra, S. M. (2011). *Mapas conceituais como recurso facilitador da aprendizagem significativa: Uma abordagem prática*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Seixas, L.R.; Gomes, A.S; Melo-Filho, I. (2016). Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*, 58, 48-63.
- Sousa, A.T.O.; Formiga, N.S.; Oliveira, S.H.S.; Costa, M.M.L.; Soares, M.J.G.O (2015). A utilização da teoria da aprendizagem significativa no ensino da *Enfermagem*. *Rev. Bras. Enferm*, 68(4), 713-722.

Summaê (sd). Summaê: Somas com chapéu. Obtido em 2 de Setembro de 2019, <http://summaeh.com>.

Teixeira, J.M.; Hernamdez, J.M.C. (2012). Valores de compra hedônico e utilitário: os antecedentes e as relações com os resultados do varejo. *Revista Eletrônica de Administração*, 18(1), 130-160.

Vallori, A.B. (2014). Meaningful Learning in Practice. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 199-209.

SUMMAÊ-PSI: STUDENTS' EVALUATION OF AN INNOVATIVE EXPERIENCE IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY

Abstract

Using innovative methods in higher education encourages students' participation and active engagement in the educational process. The study aims to report an application of the Summaê-Psi method in the psychology course, in a Brazilian educational institution; Transversal, descriptive, quali-quantitative study with 204 psychology students, who answered a questionnaire with opened and closed questions. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics and content analysis. Students showed a high level of satisfaction with Summaê-Psi, considering that learning was facilitated, cooperation between students and professors was stimulated and playfulness was in the university environment. Summaê-Psi enabled the educational process to be more dynamic and playful, providing meaningful learning.

Keywords: higher education; summaê; meaningful learning; active learning; innovation.

SOMOS TODOS CORINGA? HUMANIZAÇÃO E ALIENAÇÃO SOB ANÁLISE DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Tiago Salsa Corrêa¹⁶

Sonia da Cunha Urt¹⁷

Soraya Cunha Couto Vital¹⁸

Resumo

A partir de pesquisas acerca do desenvolvimento psíquico e dos desafios à emancipação humana, o presente artigo objetiva tecer análise crítica a respeito do filme *Coringa* como ilustração e materialização do caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior da sociedade contemporânea. Para tal, considera-se o referencial teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural. Como resultado, compreende-se que é preciso ir além da aparência dos fatos veiculados pela ótica cinematográfica, da visão individualizada e da culpabilização do sujeito, mas promover reflexão sobre suas condições biopsicossociais e das múltiplas contradições da sociedade, para a superação de uma visão reducionista e alienada de suas relações e práticas vinculadas à saúde e ao sofrimento psíquico.

Palavras-chave: Filme *Coringa*, Violência, Sofrimento psíquico, Psicologia Histórico-Cultural.

¹⁶ Mestrando em Psicologia no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGPSIC/UFMS, Brasil.

Bolsista CAPES. E-mail: tiagosalsa@hotmail.com

¹⁷ Doutora em Educação. Professora Titular dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdu e PPGPsi/UFMS, Brasil. E-mail: surt@terra.com.br

¹⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: sorayavital@hotmail.com

Introdução

Realizar uma análise fílmica em contexto científico é mais do que entretecer um conjunto de argumentos (positivos e/ou negativos) que podem produzir um resultado fundamentado no olhar despretenso de um espectador. É compreender que tal atividade requer um relativo afastamento do conteúdo imediato e a imersão na multiplicidade de fatores que integram a obra filmada/veiculada, a fim de que seja possível a apropriação de ideias, nuances, pontos e contrapontos que regem um determinado fenômeno considerado em seu enredo.

Considera-se aqui o filme como uma obra de arte, que, para além da estética, pode ser entendida como um instrumento que retrata aspectos da vida cotidiana e que pode levar os sujeitos a uma análise menos superficial da vida humana. Por isso, empregam-se os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentados nas concepções de Vygotsky (1896-1934), como arcabouço teórico-metodológico para subsidiar esse artigo.

É uma teoria psicológica baseada no Materialismo Histórico-Dialético, que contribui para a compreensão do homem como sujeito histórico e constituído nas/por meio das relações sociais e propõe uma visão histórico-crítica da sociedade. Considera também as realidades objetiva e subjetiva enfrentadas pelos trabalhadores para organizarem e desencadearem um processo revolucionário, transformador.

Do ponto de vista objetivo, entende um movimento histórico-político-social-econômico que adequou as instituições sociais à uma estrutura econômica que colocou a burguesia na condição de classe economicamente dominante. Aliadas a essas condições objetivas, as condições subjetivas também foram conformadas, representadas pelo surgimento de uma forma de conceber a realidade humana pautada no entendimento da burguesia.

A partir desses pressupostos é que objetiva-se realizar uma análise crítica a respeito do filme *Coringa* (Warner Bros, 2019) como ilustração e materialização do caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior da sociedade contemporânea e suas implicações à formação de sua individualidade. Para isso, apresenta-se, de forma inter-relacionada, uma síntese da obra cinematográfica, com identificação de elementos histórico-psico-sociais-culturais percebidos em seu conteúdo, e o contributo da Psicologia Histórico-Cultural para analisá-los.

Coringa, o filme em síntese

O Festival de Cinema de Veneza e a data de 31 de agosto de 2019 foram o local e o momento escolhidos para o lançamento do filme *Coringa* – produzido pelas companhias americanas de cinema Village Roadshow Pictures, DC Films Sikelia, Productions Joint Effort e Productions Green Hat Films, entre outras, e com distribuição internacional realizada por Warner Bros Pictures.

Denominada originalmente como *Joker*, a obra foi protagonizada por Joaquin Phoenix, no papel de Arthur Fleck/*Coringa*, e roteirizada por Todd Phillips e Scott Silver, que, a partir da ambientação dos anos 1980, partiram da existência anterior do personagem, como malfeitor das histórias em quadrinhos e contraventor inimigo do herói Batman, mas com o desenvolvimento de um enredo que desviou do que era convencional a ele.

Inicialmente, Arthur Fleck, um homem adulto, filho de pai desconhecido, reside com a mãe doente em um pequeno apartamento na periferia de Gotham City, mas apresenta um comportamento diferenciado, porque emite uma risada contínua, incontrolável e desagradável, às vezes em tom de gargalhada, em momentos em que suas emoções o conduzem a um quadro de nervosismo.

A mãe, porém, parece não ter capacidade cognitiva para compreender o transtorno do filho, visto que desde criança o apelidou de *Happy* (feliz), afinal sempre ria muito, o que, conseqüentemente, o fez vislumbrar a carreira de humorista. Mas suas risadas fora de contexto geravam desconforto, problemas sociais e de relacionamento, incompreensão por parte das outras pessoas e reiteradas agressões gratuitas nas ruas cidade, onde trabalhava como palhaço.

Essa não foi uma patologia criada pelos roteiristas da trama. As gargalhadas incontroláveis, inapropriadas, compulsivas e irritantes do personagem foram levadas às telas de cinema com base na realidade da vida de pessoas que têm uma doença denominada epilepsia gelástica, que, não por acaso, inspirou o *Coringa* de Joaquin Phoenix.

Segundo o Dr. Francisco Javier López, neurologista e coordenador do Grupo de Estudo de Epilepsia da Sociedade Espanhola de Neurologia (SEN), em entrevista concedida ao Jornal El País, com veiculação em site brasileiro, a epilepsia gelástica

Costuma ocorrer mais em pacientes que estão começando a sofrer os sintomas de uma demência. O riso inapropriado seria uma reação à causa inicial de uma deterioração cognitiva (...) ou outras doenças neurodegenerativas em que há afetação do bulbo. (...) É algo raro, não é muito comum, representa 0,2% de todas as crises epiléticas. (...) muitas vezes não se encontra a causa, mas em uma proporção importante de casos ela se deve à existência de uma série de tumores, chamados hamartomas hipotalâmicos (são

formações benignas situadas no hipotálamo), que produzem este tipo de sintomas, embora às vezes também se deva a outro tipo de afetações, como displasias ou alterações no córtex cerebral. (López, 2019, s.p).

Na narrativa inicial do filme o protagonista é apresentado como um portador de transtorno mental, que foi atendido por uma funcionária do serviço público de saúde (não há clareza em ser assistente social ou psiquiatra), recebe medicação há algum tempo e, mesmo sem tratamento adequado, não demonstra sinais de perigo nem atitudes violentas, pelo contrário, parece ser um ser humano bom, agradável e que gosta de divertir crianças.

Contudo, em um dado momento, é humilhado e exposto, ao participar do programa de TV do qual é fã, devido a sua apresentação desastrosa em *stand up comedy*, que, por causa da situação vexatória, causou-lhe uma crise de risadas incontroláveis e incompreendidas pela plateia.

Como se não bastasse, outras cenas mostram ocasiões em que está trabalhando na rua, vestido de palhaço e segurando uma placa com registro de *marketing* de produtos/serviços, e é zombado e atacado por um grupo de jovens. O medo e a insegurança provocam-lhe as gargalhadas e é espancado em via pública, sem receber ajuda de ninguém. Ao correr dos agressores, é perseguido e cada vez mais agredido, como se estivesse participando de um jogo de “gato e rato” ou de uma atividade normal do cotidiano daquelas pessoas. Quando volta ao escritório que o havia contratado para o serviço, é demitido, como se fosse inapto ou culpado pelos ensejos.

Há então, em sequência de dias, outra conversa com a funcionária pública, que comunica sobre a falta de medicação e o cancelamento dos atendimentos por parte do governo, sem qualquer justificativa, o que leva Fleck a dizer: “A pior parte de ter uma doença mental é que as pessoas esperam que você se comporte como se não a tivesse”.

A partir daí seu comportamento começa a mudar de direção. Após uma vida negligenciada, sem tratamento específico, encontros terapêuticos e atenção à sua patologia, lembranças sobre abandono e total ausência de medicação adequada, Arthur parece não mais saber lidar com suas questões internas, psicoemocionais, e desejar defender-se ou vingar-se dos seres humanos: agride e mata diversas vítimas, inclusive sua mãe, ao que parece.

Em pontos culminantes da obra, cria e traveste-se de um personagem que prefigura sua realidade histórica, psíquica, social e cultural – o elegante e dançante palhaço Coringa, parece representar, entre outras coisas, a sociedade de aparências e violências, a falta de empatia e solidariedade, o isolamento e o abandono.

Finalmente, ao retornar caracterizado ao palco de seu programa favorito, por causa do sucesso de um vídeo que o ridiculariza e expõe em redes sociais, assassina o famoso apresentador – Murray Franklin, interpretado por Robert De Niro – diante das câmeras de televisão, depois de contar piadas mórbidas, assumir outros assassinatos e expressar raiva e indignação pelo deboche do apresentador e pela maneira como ele, Coringa, e pessoas semelhantes são tratados pela sociedade.

Essas atitudes provocam uma afluência de protestos violentos que geram caos no centro de Gotham City, e o Coringa, que parece receber a empatia popular, é aclamado pela multidão após ser libertado do carro de policiais que o prenderam no estúdio de TV.

Com uma entonação de mistério, o suspense psicológico indica uma passagem de tempo em que Arthur Fleck aparece em um manicômio, rindo sozinho e afirmando à psiquiatra que a piada não seria entendida por ela. Depois, com rastros de pegadas ensanguentadas atrás de si, o Coringa sai pelos corredores da instituição como que em fuga.

Coringa sob o olhar da Psicologia Histórico-Cultural

A perspectiva histórico-cultural da realidade humana não é entendida de forma imediata, mas a partir da compreensão de que é preciso ir além das aparências, da necessidade de um afastamento de tal realidade que, em um movimento dialético, intenciona a ela retornar com um arcabouço de conceitos necessários ao entendimento dos processos de conduzem à sua essência multifacetada.

A partir desse fundamento teórico-metodológico, analisa-se primeiramente aqui a realidade psíquica apresentada em o Coringa, apresentada por sua possível epilepsia gelástica. A teoria psicológica concebida por Vygotsky, hoje denominada Psicologia Histórico-Cultural, está ancorada nos pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, logo os aspectos biológicos, considerados por ele na constituição e no funcionamento psicológico, foram sofrendo transformação e distinguindo-se dos demais enfoques teórico-metodológicos, a começar pela relação Biologia e cultura, abalizada dialética, material e historicamente.

Para Vygotsky, entender a Biologia fundamentada no método dialético é entendê-la também em movimento histórico, porque é nele que se pode considerar que o aparecimento de novas formas de atuação não implica na eliminação de atuações já ocorridas anteriormente. Ao

contrário, o movimento histórico-dialético envolve ação incorporadora, superadora e transformadora.

Alexander Luria (1902-1977), médico, psicólogo e pedagogo, desenvolveu sua teoria neuropsicológica fundamentado nos pressupostos ontológicos e psicológicos acerca do funcionamento cerebral considerado por Vygotsky, mantendo ênfase nos aspectos sociais do desenvolvimento humano e na compreensão de que este é constituído a partir de relações recíprocas entre Biologia e cultura, reafirmando a superação do dualismo histórico que permeava ambos os termos à época.

Os fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético também subsidiaram seus estudos neuropsicológicos, corroborando a ênfase no entendimento do cérebro como um sistema de unidades funcionais, denominado por ele de Sistema Funcional Complexo. Esse Sistema consistia em uma proposta teórico-explicativa acerca de duas instâncias entretecidas do funcionamento cerebral: a de permanência e a de mudança, fundamentadas em

(...) dinâmicas de transformação e de permanência, define-se pela dialeticidade do funcionamento localizado e ao mesmo tempo unitarizado do cérebro. Não obstante, diferentemente de uma visão restrita à Biologia do desenvolvimento, a proposta assenta-se nos pressupostos de um desenvolvimento imerso na história e na cultura, na natureza e na sociedade, na constituição recíproca entre o homem e o mundo. (Andrade & Smolka, 2012, p. 700).

De acordo com Luria (1981), o Sistema Funcional Complexo também havia sido pesquisado por Vygotsky, e ambos consideravam que estava organizado em sistemas de unidades funcionais. Tal constatação partia do pressuposto de que

(...) durante a ontogênese humana as mudanças que ocorrem na estrutura dos processos mentais superiores produzem, também, importantes mudanças na sua inter-relação, ou seja, na “organização interfuncional” entre as áreas. (Andrade & Smolka, 2012, p. 701, grifo das autoras).

Estas áreas também eram chamadas pelos autores de zonas, hierarquicamente denominadas de primárias, secundárias e terciárias, compreendidas no contexto dialético do desenvolvimento humano, isto é, não linear, mas em movimento bidirecional.

A área/zona primária corresponde ao caráter elementar do desenvolvimento da atividade mental humana, porque depende de uma função basilar. Em “estágios subsequentes” (área/zona secundária) “ela não apenas adquire uma estrutura mais complexa, mas também começa a ser

desempenhada com a participação estreita de formas de atividade estruturalmente superiores” (Luria, 1981, p.17).

Já a área/zona terciária exerce “um papel decisivo na organização, planeamento e verificação de todas as ações”, porque “suas conexões interligam praticamente todas as áreas do cérebro e essas conexões são de natureza bidirecional, e o córtex pré-frontal acaba sendo fundamental na regulação do estado da atividade humana” (Andrade & Smolka, 2012, p. 705).

Ao pesquisar as diferenças etárias no funcionamento do cérebro de acordo com o Sistema Funcional Complexo, Luria (1981, p.63) concluiu que na idade adulta a atividade mental e o controle das ações acontecem de modo contrário ao da infância. Enquanto na criança “(...) os processos vão das zonas primárias para as secundárias e terciárias”, no adulto

(...) eles seguem em uma direção descendente, começando nos níveis mais altos das zonas terciárias e secundárias, onde os planos e programas motores são formados, e passando então às estruturas da área motora primária (...). (Luria, 1981, p. 63).

Logo, no processo de desenvolvimento humano, uma função mental “(...) não permanece a mesma, (...) ela muda significativamente a própria estrutura, soluciona a mesma tarefa usando diferentes operações” (Luria, 2002, p. 38). Nesse âmbito, a Neuropsicologia de Luria ainda assevera que, em geral, “a influência dos fatores **naturais** sobre as funções cognitivas (...) diminui com a idade, mas a influência de fatores **culturais** aumenta com a idade (Glozman, 2014, p. 69, grifos da autora).

Em síntese, as concepções neupsicológicas de Vygotsky e Luria derivam primariamente de sua concepção histórico-cultural do desenvolvimento, ou seja, de uma abordagem que não é norteadada unicamente pelo fator biológico, mas para o desenvolvimento humano considerado a partir da história e dos significados culturais/sociais, da busca pela razão do que está além do fenômeno mental e dos modos para sua superação, transformação.

O reconhecimento de suas contribuições à esta ciência perpassa então pelo não deslocamento da centralidade que conferiam à natureza social do desenvolvimento humano e à significativa importância da cultura como fundamentos de suas convicções teórico-metodológicas. Para os autores, o desenvolvimento de cada função mental significava um passo adiante à hominização, uma conquista do homem sobre sua natureza, uma nova etapa na constituição da história de suas funções psicológicas – um “salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (Vygotsky, 2000, p. 76).

A partir dessas premissas acredita-se que considerar a realidade psíquica do Coringa não deve perpassar pela negligência da existência real de sua patologia, fator biológico, mas pensar que é preciso ir além do entendimento de como o cérebro funciona, como se comporta ou não a partir de estímulos às conexões neurais, por exemplo.

Considera-se que é preciso ultrapassar uma perspectiva psicológica centrada na individualização, que conduz à culpabilização do sujeito e à decorrente patologização, o que se assemelha a um retrocesso que parece direcionar para um estrito viés clínico/saúde-doença. É preciso aproximar-se de uma Psicologia subsidiada por visão mais ampla, que possibilite a compreensão da psique humana a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que pode relacionar a neurociência ao cognitivo, ao afetivo, ao social e ao cultural, e não somente a uma concepção biologizante.

Com base nessa compreensão, não se pode negligenciar também as referências que subsidiam as relações sociais na contemporaneidade. Além do fator psicológico, Coringa é um sujeito à margem da sociedade, porque esta, ao longo de sua história, é marcada pela divisão de classes antagônicas, pelas relações de produção que caracterizam a divisão social do trabalho, que fazem com que a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados de tal objetivação aconteçam a partir de formas que impedem que a totalidade das riquezas materiais e não materiais sejam postas a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos humanos.

Essa sociedade, a denominada capitalista, é a mesma considerada por Vygotsky na obra “A Transformação Socialista do Homem”, de 1930, quando escreveu que Marx enfatizava o tema da corrupção da personalidade humana provocada por seu crescimento industrial, afirmando que

Em um dos extremos da sociedade, a divisão entre o trabalho intelectual e o físico, a separação entre a cidade e o campo, a exploração cruel do trabalho da criança e da mulher, pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano, e no outro extremo, ócio e luxo; disso tudo resulta não só que o tipo humano originalmente único torna-se diferenciado e fragmentado em vários tipos nas diversas classes sociais que, por sua vez, permanecem em agudo contraste umas às outras, mas também na corrupção e distorção da personalidade humana e sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral *em todas estas diferentes variantes do tipo humano*. (Vygotsky, 1930/2004, p. 2, grifo do autor).

Nesse processo capitalista, as considerações de Marx (2004) reputam que a formação humana passa por estranhamento de sentido, do ser para o ter, e, nesse caso, refere-se ao homem como

(...) *mercadoria humana*, o homem na determinação da *mercadoria*; ela o produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser *desumanizado* tanto *espiritual* quanto *corporalmente* – imoralidade, deformação, embrutecimento de trabalhadores e capitalistas. (Marx, 2004, p. 92-93, grifos do autor).

A partir da premissa marxista, o modo de produção capitalista estabelece aos homens um sistema de exploração de uns sobre os outros, que pode ser considerado coerente para o desenvolvimento do regime de classes, mas não para o desenvolvimento humano. Seu caráter crítico e revolucionário concebia uma sociedade desprovida da alienação humana produzida pelo capital, uma sociedade em que o trabalhador desenvolvesse suas capacidades porque produziria sua existência e criaria a consciência do seu ser social, desenvolvendo a condição de ser universal e livre.

Segundo Saviani e Duarte (2015, p. 23), a objetivação, entendida como “a realização efetiva do trabalho humano”, a “transformação da atividade do sujeito em um objeto social”, não na compreensão de que “o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital”, é a única forma de o ser humano desenvolver-se. Contudo,

As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam (...) a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão a ele, posto que o objeto assume a forma de capital. (Saviani; Duarte, 2015, p. 24).

É nesse sentido também que se pode pensar na violência vivida e gerada pelo Coringa. Não somente a associada à delinquência ou à criminalidade, mas a procedente das desigualdades sociais e da concentração de renda, da barbárie humana que pode ser considerada a partir da forma como a sociedade capitalista se organiza.

Está exposta também em cada discurso de ódio ou em tom jocoso veiculado por chefes de estado, na banalização do preconceito, do racismo, da homofobia, dos crimes políticos, dos golpes militares, nas ações de ditadura e na liberação das armas de fogo (nunca para todos, devido aos custos), apoiada na falácia que enseja assegurar uma sociedade mais justa e pacífica, por exemplo.

A violência assinalada no filme em questão, em suas diversas manifestações, também é instaurada nos âmbitos macro e micro dessa sociedade, das formas mais subliminares às mais expostas, por meio de propostas de reformas governamentais que ampliam as desigualdades, e/ou dos cortes em investimentos em saúde e educação, para também exemplificar.

Em sentido conceitual, Valle e Mattos (2011, p. 20) consideram que violência é a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra alguém; ato violento crueldade, força”, e a definem ainda como a

Imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. Trata-se de um conceito tido pelos especialistas como muito mais amplo e ambíguo do que a mera concordância em que a violência é a imposição de dor, a agressão cometida por uma pessoa contra outra, mesmo porque a dor é uma noção muito difícil de ser definida, se tivermos em conta as suas diversas expressões no plano físico ou psicológico, no âmbito individual ou coletivo. (Valle; Mattos, 2011, p. 21).

Nesse contexto, o Coringa também remete à definição de Chauí (1998, p. 1), ao afirmar que violência é

1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror.

A partir da abarcância desse conceito, será que pode-se reputar que o modo como a sociedade lida com a doença mental também é violência? Ao relembrar a fala de Arthur Fleck após a informação sobre a falta de medicação e o cancelamento dos atendimentos por parte do governo, sem qualquer justificativa, – **“A pior parte de ter uma doença mental é que as pessoas esperam que você se comporte como se não a tivesse”**, – pensa-se que sim.

Esta pode se dar, por exemplo, pela negligência histórica brasileira aos hospitais psiquiátricos, que isolavam os portadores de transtornos mentais; pela descontinuidade de sustentação política de projetos humanizados, de reintegração social e de aprimoramento de estratégias de tratamento; pela dificuldade, *a priori*, de estabelecer uma discussão em uma sociedade que não se apropria do conhecimento relativo a estas (o que ocorre, por vezes, apenas quando acomete um ente próximo); e pela não participação da realidade do CAPS – Centro de Atenção Psicossocial, que, no Brasil, é *locus* comunitário, substitutivo do modelo asilar, de atenção, serviços de saúde e atendimento prioritário a pessoas com sofrimento ou transtorno mental, com inclusão das que apresentam necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas.

Em decorrência, pode-se pensar também na violência do cotidiano, nas situações de agressão e humilhação, na conseqüente sensação de impotência e na quebra de confiança entre os pares – que no caso do Coringa levou, entre outras coisas, à perda de emprego.

Segundo Batista e Magalhães Pinto (1999, p. 323), essa realidade acaba gerando um sofrimento psíquico que se manifesta como uma “desistência perante os desafios cada vez mais agudos do cotidiano”, e se

(...) constitui uma forma de defesa perante uma contradição violenta (...) que ao mesmo tempo foge do controle, no contexto da rotinização da violência. As interdições e demandas, que emergem dessa realidade (...) de formas contraditórias, invocam (...) a pergunta renitente: O que estou fazendo aqui? ou Por que não arrumo outro emprego? Ao mesmo tempo é um trabalho (...) com o qual ele se compromete. Ele precisa se defender de algum modo da loucura de uma estrutura social violenta (...).

A esse respeito, Esteve (1992, p. 82) afirma que há, como consequência à vida do sujeito, afetação à “sua saúde física e mental, por causa das tensões e contradições acumuladas”; e Rebolo (2017, p. 151) considera que esta afetação altera “as percepções, os comportamentos e os relacionamentos”. Por esses, entre outros motivos, faz-se pertinente considerar o contexto Coringa a partir da visão vygotiskiana para o estudo da violência, desencadeada pelas ações e relações dos que compõem o ambiente social, compreendendo que

As formulações da teoria socio-histórica, proposta inicialmente por Vygotsky, (...) colocam a violência e a interação (...) como fenômenos sociais relevantes para a construção da individualidade, especialmente em um período de desenvolvimento em que a internalização de valores sociais, morais, éticos e religiosos ocorre com maior intensidade. (Ristum & Bastos, 2004, p. 226).

Reitera-se então que olhar para a violência pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural é olhar para além do superficial, é buscar a essência do problema, suas contradições e consonâncias. É considerar as relações – do sujeito com o outro e do sujeito com o contexto social – como essenciais para sua constituição. É entender que a violência interfere no desenvolvimento humano, visto que o desenvolvimento psicológico, assim como o comportamento, é constituído ao longo da vida por meio do processo de interação com seu contexto social.

À luz do mesmo fundamento teórico-metodológico, Vital (2017, p. 181) reafirma que “Trata-se de reconhecer que a violência é produto de e produzida por uma rede de relações – relações de poder – legitimada pela sociedade e comungada pela coletividade, a partir de sua participação e significação”.

Para Vygotsky (1991, p. 11), existe uma interação entre homem e ambiente social, ou seja, o ser humano é resultado do meio social em que vive e “(...) o mecanismo de mudança individual ao longo do seu desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”.

Segundo Urt (2015), esses constructos teóricos devem ter fundamento básico em uma concepção de homem como um ser concreto, definido socialmente e não como um ser único e universal.

O sujeito é, a partir da relação com o outro e com o mundo, o que pensa e faz, conformando-se ao seu contexto ou transformando-o. O homem atua a partir da experiência com o outro, partilhando e tornando-as significativas, repensando sobre o seu próprio modo de ser e de fazer aprender, experimentando sempre novas ações. (Urt & Morettini, 2010, p.110).

A perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva polissêmica: pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. O sujeito não é um mero signo, mas exige reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir e reflete todos os eventos da vida humana (Molon, 2015).

A esse respeito, o relatório da pesquisa ‘Violência e Preconceito na Escola: contribuições da Psicologia’ (UFMT et al, 2018, p. 36) – uma pesquisa brasileira solicitada pelo Ministério da Educação (MEC) às instituições de Psicologia, como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb), com participação de professores e pesquisadores de diversas universidades federais do Brasil, cuja gestão administrativo-financeira foi realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – expressa defesa ao conhecimento e às ações coletivas e comprometidas com o processo de humanização, compreendendo que no espaço social há inúmeros fatos relativos à violência que vão ocorrendo cotidianamente em seu interior, por isso “esses fenômenos não devem ser analisados somente como decorrentes da dinâmica estabelecida” no contexto intrapessoal.

Há que se compreender a produção social dessa violência (...), e considerar que é na coletividade que esses problemas serão enfrentados. Políticas públicas, investimento na educação, projetos que auxiliem a prática pedagógica, melhores condições objetivas de trabalho, entre outros pontos, são elementos necessários para a superação da problemática. (UFMT et al, 2018, p. 36-37).

A partir dessas considerações, é preciso pensar na construção coletiva do conhecimento a respeito da realidade social, mediada por instrumentos e estratégias psicoeducativas que possam proporcionar informações adequadas e claras acerca da possibilidade de conhecer e compreender tal realidade não somente por meio de interpretações pessoais, individualizadas.

Considera-se, porém, que essa seja uma premissa necessária à superação da sociedade neoliberal, bárbara e desigual, mas não uma garantia de sua ocorrência, porque, para além do conhecimento relativo às possibilidades, é preciso saber e querer fazer uso delas. Pensa-se que, para que as transformações necessárias sejam efetivadas, é necessário primeiramente um posicionamento ético-político que subsidie ações coletivas concretas em prol do emprego dos meios disponíveis para tal efetivação.

Coringa apresenta uma sociedade alienada, com sujeitos em mesma condição, grupo do qual ele é partícipe, porque tais “seres humanos não dominam coletivamente as relações sociais e a elas se submetem como se fossem poderes estranhos e superiores” (Duarte, 2013, p. 60).

(...) enquanto há a separação entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. (Marx & Engels, 2007, p. 77).

Em síntese, a visão dicotômica de homem e de sociedade, inversa à perspectiva materialista histórico-dialética, mantém os Coringas (somos todos?), porque suas relações sociais, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação das forças essenciais ao seu desenvolvimento, ainda são entendidas e vividas sob o fundamento da dominação, da exploração, da humilhação, da segregação e até mesmo da morte do que é entendido como diferente e/ou inferior.

São relações estabelecidas por seres humanos a seres humanos de forma naturalizada, não compreendidas como produto da atividade social, coletiva, para além do trabalho e de sua divisão social como algo naturalmente dado. A fim de que haja superação do que tem sido reproduzido espontaneamente e de modo fetichista, considera-se premente pensar e agir dialeticamente em prol da transformação coletiva das relações sociais.

Considerações finais

Apesar do grande sucesso de público e de bilheteria, que, entre outros fatores, conduziu Joaquin Phoenix à premiação máxima da indústria cinematográfica americana, e

consequentemente mundial, o Oscar de melhor ator em 2019, o filme *Coringa* provocou opiniões diversas e divergentes por onde foi veiculado, inclusive no Brasil.

Houve os que esperavam mais um filme americano, com efeitos especiais bem executados, explosões, pessoas bonitas, ricas e um final feliz com o “mocinho” salvando a cidade. Uns nem quiseram ver ou surpreenderam-se com o enredo, e outros, talvez dadas as expectativas ou a visão romantizada da obra, não gostaram ou não sentiram-se atraídos por ela, achando-a triste, depressiva, esboçando, até mesmo em redes sociais, que “de triste já basta a vida”; “não vou ao cinema para ver um doente”; e “o *Coringa* virou bandido porque era um ‘cara do mal’”.

Entretanto, considerando o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que a objetivação do ser humano se realiza no interior da sociedade contemporânea e suas implicações à sua formação, a análise crítica que objetivou-se realizar nesse artigo tentou ir além da aparência dos fatos, da visão individualizada e da culpabilização do sujeito, mas promover reflexão mais adiante à compreensão ou à opinião popular – um *Coringa* triste, com risadas patológicas que ecoam como lamentos de desespero de um sujeito abandonado pelo poder público, desequilibrado e que também sofre o desprezo dos mais abastados. Isso tudo somado à pobreza e a problemas de saúde mental e física, uma vez que as condições biopsicossociais também contribuem para a deformação de seu corpo.

Concebe-se aqui que entender as múltiplas contradições dessa sociedade por meio da Psicologia Histórico-Cultural, e seu fundamento epistemológico materialista histórico-dialético, permite compreender os processos que envolvem a vida humana, o sujeito em sua condição, saudável ou patológica, em um ambiente social doente, e explicar como ele, de quando em vez, também é vítima de sua própria ignorância. Afinal, também é partícipe de uma sociedade em crise, com uma visão reducionista e alienada de suas mazelas, do caos, da tragédia, do abandono e dos demais efeitos colaterais da estupidez humana.

Por isso, a escrita proposta nesse texto pretende pertencer a um intenso e intencional processo de luta contra a coisificação do ser humano, uma luta em prol de sua objetivação e não da permanência de sua objetificação neoliberal. Intenta-se, por meio do olhar histórico-cultural do *Coringa*, suscitar a necessidade de pensar estratégias psico-educativo-sociais para superar a visão capitalista de que a competição e o ódio regem a vida humana, o que conduz os sujeitos à violência e à infelicidade.

Novas práticas sociais podem ser colocadas em ação, por meio da arte, da cultura, da educação e da Psicologia, por vezes censuradas e injustamente culpadas pelas mazelas da

sociedade. Antes, porém, precisam ser aplicadas em prol da difusão do conhecimento. Tais práticas podem funcionar como fatores imprescindíveis ao surgimento do sujeito consciente de sua constituição e identidade social, negadas pelo medo de seu poder de transformação.

Finalmente, não abdicando do pensamento e do processo coletivo, mas considerando as relações sociais a partir do pressuposto dialético, reputa-se também à necessidade de análise das identificações pessoais, dos medos, das negações e dos motivos pelos quais o Coringa pode causar reações de choque ou estranheza no âmbito individual. Por que o receio do Coringa? Este não é apenas um personagem de ficção? Ou será que todos têm um pouco de Coringa dentro de si? Quem sabe por meio dele pode-se começar a enxergar a interdependência relacional-transformadora entre sujeito e sociedade, e partir para um posicionamento explícito e consciente a favor da desalienação e do desenvolvimento livre e universal dos seres humanos. Essa é a proposta.

Referências

- Andrade, J. de J. de, & Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões Sobre Desenvolvimento Humano E neuropsicologia na obra de Vigotski. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, 17(4), out./dez, 699-709. Obtido a 22 de maio de 2019, de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141373722012000400016&script=sci_abstract&lng=pt.
- Batista, A. S., & Magalhães Pinto, R. (1999). Segurança nas escolas e Burnout em professores. In Codo, Wanderlei. (Ed.). *Educação: carinho e trabalho* (pp. 128-143). Petrópolis: Vozes.
- Chauí, M. Ética e violência. (1998). *Teoria e Debate*, 11(39), out. Obtido a 15 de junho de 2020, de <https://teoriaedebate.org.br/1998/10/01/etica-e-violencia/>.
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para si – Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. Coleção Educação Contemporânea. Edição Comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições.
- Glozman, J. (2014). *A prática neuropsicológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância*. São Paulo: Memnon.
- López, F. J. (2019). Epilepsia gelástica – a doença que inspirou Joaquin Phoenix em sua risada demente de ‘Coringa’. *El País*. Obtido a 08 de julho de 2020, de https://brasil.elpais.com/brasil/2019/10/08/cultura/1570554578_775152.html#:~:text=A%20epilepsia%20gel%C3%A1stica%20%C3%A9%20uma,nos%20casos%20de%20paralisia%20pseudobulbar.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da Neuropsicologia*. São Paulo: Editora USP.
- Luria, A. R. (2002). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo.
- Molon, S. I. (2015). *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes.
- Rebolo, F. (2017). A violência na escola afetando o trabalho e a vida dos professores. In S. da C. Urt (Ed.), *Retratos do pesquisar em MS: Educação e Psicologia* (pp.143 – 155). Campo Grande, MS: Editora Oeste.
- Ristum, M., & Bastos, A. C. de S. (2004). Violência urbana: uma análise dos conceitos de professores do ensino fundamental. *Ciência e Saúde Coletiva*, 9 (1), 225-239. Obtido a 20 de outubro de 2019, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-81232004000100022>.
- Saviani, D., & Duarte, N. (2015). A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. In D. Saviani & N. Duarte (Eds.), *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar* (pp. 13-35). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso et al. (2018). In Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), & Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb) (Eds.), *Violência e preconceito na escola: contribuições da Psicologia*. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Urt, S. da C., & Morettini, M. T. (2010). *Cancioneiro do Pantanal*. Campo Grande, MS: Life Editora.
- Urt, S. da C. (2015). *A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação*. Campo Grande, MS: Editora UFMS.
- Vital, S. C. C. (2017). Educação integral e violência da escola: tirinhas sob um olhar histórico-cultural. In S. da C. Urt (Eds.), *Retratos do pesquisar em MS: Educação e Psicologia* (pp.171 – 186). Campo Grande, MS: Editora Oeste.
- Valle, L. E. L. R. do, & Mattos, M. J. V. M. de. (2011). *Violência e Educação: a sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro: Walk Editora.
- Vygotsky, L. S. (1930/2004). *A transformação socialista do homem*. Obtido a 20 de outubro de 2018, de <http://www.vigotski.net/tsdhmarx.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warner Bros (2019). *Coringa (Joker)*. Filme. Obtido a 15 de outubro de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=wgl6vRgcdvk>.

ARE WE ALL JOKER? HUMANIZATION AND ALIENATION UNDER ANALYSIS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY

Abstract

Based on research on psychic development and the challenges to human emancipation this article aims to make a critical analysis of the film Joker as an illustration and materialization of the contradictoryly humanizing and alienating character with which the objectification of human beings takes place within society contemporary. Considered the theoretical-methodological framework of Historical-Cultural Psychology. As a result, it is understood that it is necessary to go beyond the appearance of the facts conveyed by cinematographic optics, the individualized view and the blame of the subject, but promote reflection on their biopsychosocial conditions and the multiple contradictions of society, to overcome a reductionist conception and alienated from their relationships and practices linked to health and psychological distress.

Keywords: joker movie, violence, psychic suffering, historical-cultural psychology.

DINÂMICAS DE UMA ESCOLA FLEXÍVEL

Fernanda Macedo¹⁹

Tiago Pereira²⁰

Resumo

A Autonomia e Flexibilidade curricular, veio dotar as escolas de respostas aos novos desafios e oportunidades para a promoção do sucesso escolar. Este processo deverá ser gerador de aprendizagem requerendo um olhar focado sobre a organização escolar, o que leva a questionar como seria uma escola flexível criada de raiz tendo em conta a atual legislação? Pretende-se trazer à discussão da comunidade esse tipo de escola: como se organiza, que dinâmicas pedagógicas ou outras suportaria, de que forma colaboraria com os parceiros e como participaria a comunidade escolar? Assim, a reflexão comparativa entre estudos que refletem as opções da gestão do currículo das escolas, irá caracterizar uma nova escola flexível de acordo com a dimensão de desenvolvimento curricular pedagógico.

Palavras-chave: Dinâmicas pedagógicas; Gestão curricular; Flexibilidade curricular.

¹⁹ macedofernandamaria@gmail.com

²⁰ tiagoruipereira@gmail.com

Endereço para correspondência: Fernanda Macedo, Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Rua Universitária – Medelo, Apartado 178, 4824-909 Fafe

Introdução

As sociedades do século XXI, estão dominadas por uma forte interdependência económica, política e social, nas quais ocorrem mudanças rápidas e profundas.

As sociedades tornaram-se, por um lado, mais multiculturais, competitivas e exigentes e, por outro lado, mais instáveis, inseguras e imprevisíveis.

Nestes tempos de mudança numa sociedade global e interligada tem-se exigido à escola uma reconfiguração para uma melhor reflexão e capacidade de responder às exigências atuais (Sachs, 2017). Cabe à escola preparar os jovens para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que não foram ainda inventadas, para resolver problemas que ainda não foram antecipados (Costa et al., 2018).

Certos estamos, que muitos são os desafios que incessantemente são colocados à Escola, exigindo-lhes que sejam mais eficazes, se reconfigurem, no sentido de dar resposta à imprevisibilidade do mundo atual. É neste contexto que o *Projeto Educação 2030*, da OCDE, propõe aos países que sejam encontradas respostas para duas questões fundamentais¹ que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam de desenvolver e adotar em 2030? Como podem os sistemas educativos desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma eficaz?

Neste contexto, múltiplas são as interrogações que se colocam aos agentes educativos dos dias de hoje: o que manter? O que mudar? Este equilíbrio entre “o que manter” e “o que mudar” não se configura uma tarefa fácil, pois nem sempre se muda para melhor, nem os itinerários são lineares; no entanto, ensinar os alunos de hoje como fazíamos no passado não lhes garante, por certo, bom futuro (Nóvoa, 2005) mas, certos estamos que não é possível continuarmos numa escola onde a lógica do armazenamento e do repetir informação se sobrepõe à lógica da produção do saber; onde de forma constante se colocam perguntas para as quais as respostas já se encontram previamente definidas; o ato de ensinar continuar a ser gerido de forma a que aquele que coloca as questões decisivas é o mesmo que, antecipadamente, já conhece as respostas, não é possível continuar a desvalorizar-se, a desprezar e a reprimir todas as respostas que, sendo legítimas e adequadas, não são, contudo, as «boas respostas»? Inquietações destas, fazem parte de todos nós (Macedo et al., 2018).

Tendo como referência o relatório da OCDE (2018)²¹, o Ministério da Educação através dos projetos de inovação e flexibilização curricular pretende reforçar não apenas competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) a dominar pelos alunos, num contexto de globalização, mas também a personalização (*agency*) do aluno, sendo para isso estrategicamente inovador que a mudança aconteça a partir das dinâmicas e vontades das escolas e dos professores (Pacheco, 2019). Neste sentido, “a mudança não é, assim, consubstanciada numa vontade de inovar, é, antes, motivada pela valorização das escolas e dos

professores enquanto agentes de desenvolvimento curricular, procurando garantir que, com autonomia e flexibilidade, sejam alcançadas aprendizagens relevantes e significativas para todos os alunos” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, preâmbulo).

Construir o currículo do século XXI implica necessariamente a valorização do papel das escolas e dos seus professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular. Roldão (1999, p. 24) entende o currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” e, por isso, ele inclui, não apenas o conjunto de disciplinas com seus programas e métodos específicos prescritos a nível central ou institucional, mas o conjunto de atividades programadas pela escola e que podem ocorrer em aula ou extra aula e assumir um leque diversificado de atividades de complemento ou enriquecimento curricular. O currículo concebido como conjunto de disciplinas, de objetivos e de conteúdos específicos de cada disciplina consolida uma visão fragmentada do saber, determinada por características próprias do objeto, do método e da didática específica de cada ramo do saber. Esta conceção mostrou-se extremamente eficaz na preparação de várias gerações para as distintas funções na sociedade industrial, mas revela-se atualmente insuficiente na medida em que o objeto de conhecimento não se deixa capturar por um só ramo do saber, a sociedade complexifica-se mais ainda e o futuro torna-se mais incerto.

²¹OECD (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. OECD Publishing (<http://www.oecd.org/education/2030>)

Neste sentido, exige-se a integração de campos de conhecimento e experiências que permitam aos estudantes não apenas a obtenção de conhecimentos concretos, mas também a compreensão dos respetivos processos de produção e transformação, a compreensão mais reflexiva e crítica da realidade em que vivem e a capacidade de nela intervir e de a melhorar. Em consequência, “o corpus curricular é hoje integrador de conteúdos de aprendizagem”, mas esta expressão compreende domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências e domínio de modos de aceder ao conhecimento” (Roldão, 2017, p. 67). Para Roldão (2003), as competências devem ser vistas como o contrário de saberes inertes, porque todos os saberes são para serem utilizados a qualquer nível e não acumulados sem finalidade. Os conhecimentos contribuem para o desenvolvimento de competências quando mobilizados de forma inteligente ou adequada a diversas situações, e daí a necessidade de a aprendizagem se basear na ação, mas com sentido e finalidade.

Em julho de 2017, Portugal adotou oficialmente o Despacho Legislativo nº 5908/2017, que permite às escolas portuguesas participarem num projeto piloto chamado "Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)". O PAFC “Conferiu às escolas a possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades na apropriação contextualizada do currículo e assumindo a diversidade ao encontrar as opções que melhor se adequem aos desafios do seu projeto educativo. Com este propósito, mais de 200 escolas aderiram ao projeto piloto, em regime de voluntariado, tendo a possibilidade de gerir até 25% da carga horária semanal, podendo ser criados domínios de autonomia curricular(DAC) ou novas disciplinas, na oferta complementar, que apresentassem identidade e documentos curriculares próprios, reconhecendo-se que tradicionalmente, os instrumentos de autonomia das escolas não incluem a área central de atuação das escolas, isto é, a autonomia no desenvolvimento curricular.

Por solicitação de Portugal, a OCDE realizou uma revisão do projeto. O objetivo da revisão é explorar como o projeto apoia as escolas no exercício efetivo da autonomia e maior flexibilidade ao redesenhar seus currículos de acordo com as metas delineadas no Perfil dos Alunos até o final da escolaridade obrigatória. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho²², foi concebido como uma matriz comum para todas as Escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, ao nível curricular, no planeamento, na realização do ensino e da aprendizagem e na avaliação interna e externa da aprendizagem dos alunos. Constituindo um documento de referência para a

^{22 2} Cf. Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017, preâmbulo.

organização de todo o sistema educativo, deverá contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, quanto à organização e gestão curriculares e, ainda, à definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória é um referencial educativo que deve ser encarado como “uma intencionalidade política assumida para todos, mas em que cada competência, a adquirir por todos, deve ser equacionado trabalhada tendo em conta os diversos contextos históricos, sociais, culturais, tecnológicos e científicos de cada situação” (Roldão, Peralta, & Martins, 2017, p.7).

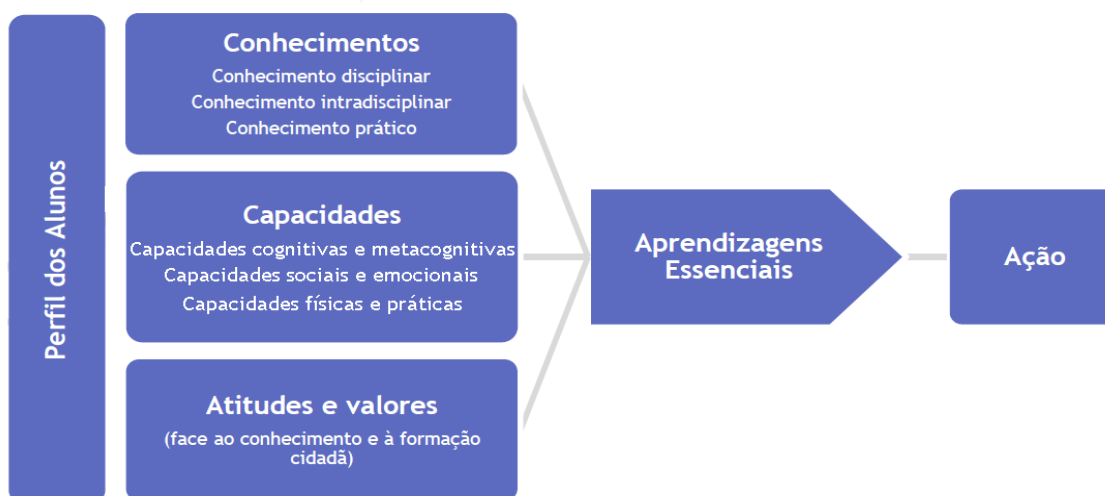


Figura n.º 1 - Articulação entre o Perfil dos Alunos e as Aprendizagens Essenciais³ (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.9)

Fonte: Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos.

A articulação entre as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória implica, necessariamente, alterações na lógica do desenvolvimento do planeamento curricular e pressupõe a definição de prioridades, que visam: a) A valorização das artes, da ciência, do desporto, das humanidades, das tecnologias de informação e comunicação e do trabalho prático e experimental, bem como, a integração das componentes de natureza regional e local; b) A aquisição e desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima dos alunos; c) A promoção de experiências de comunicação e expressão em língua portuguesa e

línguas estrangeiras nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal; d) O exercício da cidadania ativa, de participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade; e) A implementação do trabalho de projeto como dinâmica centrada no papel dos alunos enquanto autores, proporcionando aprendizagens significativas (cf. n.º 1, do art.º 19.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Na revisão do PAFC, a OCDE analisa como Portugal pode apoiar escolas e os objetivos definidos no perfil do aluno. Para este fim, oferece uma análise independente da estratégia geral, do desenho do currículo e implementação do PAFC, bem como os primeiros resultados do projeto piloto. A revisão documenta o processo sob o programa piloto e o status da sua implementação nas escolas. A análise utiliza os princípios de *design* do currículo identificados pelo projeto OECD *Education 2030* como referência. O relatório fornece informações sobre políticas e aconselhamento às autoridades portuguesas a todos os níveis do governo, bem como aos profissionais e outras partes interessadas. O objetivo é ajudá-los a garantir um projeto e implementação de currículo de alta qualidade (Viana, 2018).

Finalizado o período experimental, foi publicado, em 6 de julho de 2018, o decreto-Lei nº55/2018 que institucionaliza o Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC P), para todas as Escolas.

As medidas de política educativa consignadas no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, assumem a **centralidade das escolas, dos professores e dos alunos**, como ponto de partida para **a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada**. Os princípios subjacentes à Autonomia e Flexibilidade Curricular são claros quanto à prioridade de conferir às escolas a possibilidade de participarem no desenvolvimento curricular, numa perspetiva de coautoria curricular. Esta perspetiva assenta no pressuposto de que o exercício da autonomia em educação só é efetivamente garantido na medida em que o objeto dessa autonomia seja o currículo. O planeamento curricular assume um papel decisivo, tendo em conta a necessidade de adequar e contextualizar o currículo de acordo com o projeto educativo da escola e as características dos alunos. A gestão contextualizada do currículo constitui-se, num primeiro momento, enquanto princípio pedagógico fundamentado pela necessidade de respeitar as especificidades cognitivas e culturais dos alunos, de modo a garantir o modelo democrático de uma escola para todos. Num segundo momento, procura dar resposta aos desafios pedagógicos que – não podendo deixar de salvaguardar as especificidades dos alunos e do contexto escolar – assentam na necessidade de valorizar os objetos do saber como objetos de gestão curricular, nomeadamente no que se refere aos processos de apropriação dos conhecimentos, dos instrumentos para o desenvolver e das

atitudes associadas a estes procedimentos. Num terceiro momento, o enfoque não pode ser dado apenas aos processos de desenvolvimento de competências essenciais para a formação de alunos capazes de aceder ao saber. É necessário ir mais longe, cabendo aos professores assumirem a responsabilidade estratégica pela definição de projetos curriculares e a responsabilidade pedagógica pela criação de condições educativas para que os seus alunos construam significados sobre aquilo que aprendem. A abordagem que preconiza o papel dos professores enquanto gestores curriculares implica que estes valorizem a dimensão epistemológica desse papel (Cosme, 2018). Esta perspetiva implica três vertentes, com níveis de abrangência progressivamente mais exigentes:

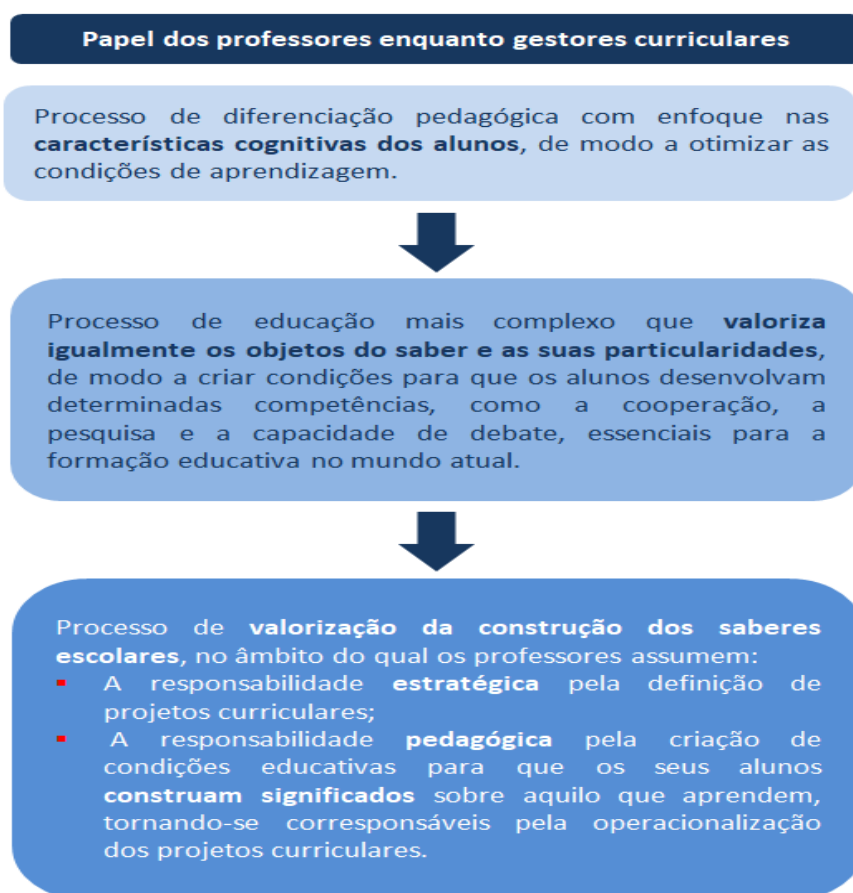


Figura 2 – O papel dos professores enquanto gestores do currículo

Fonte: Curso Online Aberto e Massivo, do inglês *Massive Open Online Course* (Mooc) AFC (2019)

Os currículos dos ensinos básico e secundário de 2018 tomam estas dimensões como parte integrante de uma escola onde todos e cada um têm lugar insubstituível e anuncia a promoção das “melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Preâmbulo).

A Autonomia e Flexibilidade curricular (AFC), veio dotar todas as escolas de respostas aos novos desafios e oportunidades para a promoção do sucesso escolar, nomeadamente, em função dos seus contextos e público-alvo. É possível às escolas estabelecerem prioridades na apropriação contextualizada do currículo. Com este propósito, cada escola projeta, concretiza e monitoriza aquela que define como a sua identidade curricular, contribuindo, assim, para atenuar as desigualdades ao nível do acesso ao currículo.

Esta linha reafirma a necessidade de autonomia da escola e dos professores “para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” e admite a necessidade de “tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento”. Também valoriza os saberes disciplinares “mas também o trabalho interdisciplinar” e “a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação” como imprescindíveis para a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas, assim como anuncia “a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia., fomentando o desenvolvimento das áreas de competências previstas no PASEO.

A autonomia decretada exige que a escola respeite a matriz-curricular estabelecida para garantir um currículo comum nacional e permite-lhe “a identificação de opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto” – nomeadamente a gestão flexível de até 25% do total da carga horária para o respetivo ano de escolaridade (art.º 12º, nº 1) – e “o desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” – a cujas “áreas de confluência” denomina “Domínios de articulação curricular” (DAC) – valorizando a sua natureza transdisciplinar e enquadrando-as numa perspetiva de “currículo integrador” (Decreto-Lei nº 55/2018, art.º 4º). Determina ainda o “enriquecimento do currículo com a dinamização da componente de Oferta Complementar, através da criação de novas disciplinas no ensino básico”, e prevê a utilização de horas de crédito para oferecer a todos os alunos “a componente de Cidadania e Desenvolvimento” e garantir o “acesso a diversos domínios da educação artística” (art.º 6º). Sugere que os vários projetos (tal como as atividades da escola) sejam perspetivados como “fonte

de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos”, sejam “planeados, realizados e avaliados” pelo coletivo de professores da turma ou do ano de escolaridade, estejam enquadrados no projeto educativo e demais instrumentos estruturantes da escola e tenham por referência os “documentos curriculares” como as “Aprendizagens Essenciais” e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Seguros estamos que a escola de hoje é chamada a dar resposta às necessidades de desenvolvimento de competências nos alunos de forma explícita e intencional, sem excluir aqueles que, por terem poucos estímulos familiares ou nenhuns fatores motivacionais, se apresentam em piores condições no acesso à informação. De seguida partilhamos uma prática experienciada numa turma de um curso Profissional.

Dinâmica Curricular e pedagógica- Partilha de uma prática

No âmbito do desenvolvimento das provas de aptidão profissionais (PAP) do décimo segundo ano do curso profissional de técnico de Programação e Sistemas Informáticos e em parceria com o curso de técnico de Auxiliar de Saúde e de técnico de Têxtil, tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto comum em que os alunos envolvidos puderam aplicar os conhecimentos, e compreender a harmonização com conhecimentos de outras áreas/cursos.

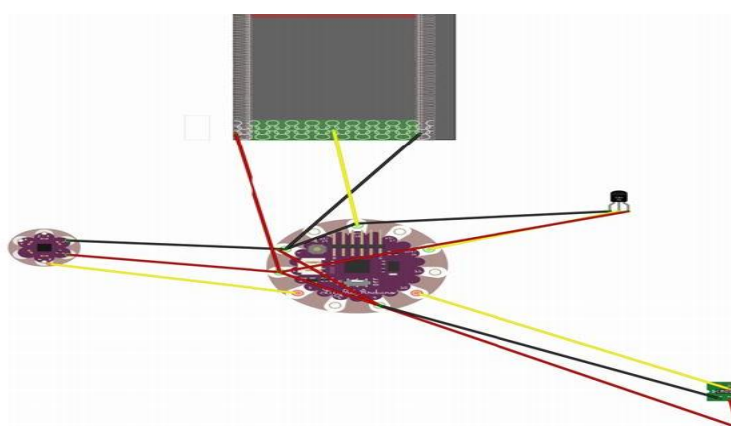


Figura 3 - Arquitetura do pijama Inteligente

O projeto consistiu em desenvolver tecnologias com aplicação em contexto real na área de cuidados continuados com benefício direto dos utentes de um Lar de Idosos. De uma forma simples, consistia em desenvolver dois produtos distintos na sua utilidade e ao mesmo tempo complementares. O produto mais elaborado trata-se de um “pijama inteligente” que é composto por sensores de: temperatura, acelerômetro e sensor de pressão. Estes sensores permitem saber em tempo real, a temperatura do utente (sensor de temperatura), a aceleração do corpo, que pode representar uma queda (acelerômetro) e um sistema de aviso anti escaras (sensor de pressão). O papel desempenhado pelos alunos de programação consistiu na arquitetura do sistema de sensores, ver figura 3 e 4, montagem, programação e testagem de um protótipo de pijama. Aos alunos de têxtil, coube a tarefa de desenhar o molde com bolsas próprias para colocação dos sensores e aos alunos de auxiliar de saúde, foi-lhes incumbido a tarefa da aferição das medições dos sensores e teste do protótipo num lar de idosos. Quanto ao segundo produto desenvolvido, trata-se de uma caixa de medicamentos normal com os compartimentos dos dias de semana que depois de adaptado com díodos, permite emitir um alerta visual para a toma do medicamento do compartimento respetivo no horário pré-definido via “smartphone”, ver figura 5.

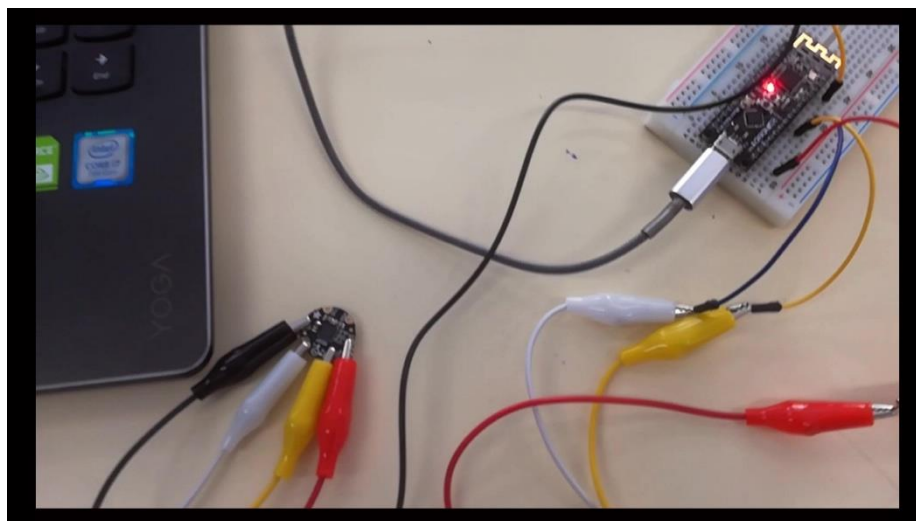


Figura 4 - Arduino Flora pode ser cosido na roupa

O orçamento deste projeto para os dois produtos não excedeu o valor de 150€ pelo que está ao alcance de qualquer escola. No entanto, e depois de verificado o preço de um tecido condutível para desenvolver o sensor de pressão teria que ser encomendado em Itália e o seu custo ultrapassava o custo total do projeto, pelo que e através de investigação foi elaborado um sensor

de pressão com materiais convencionais, nomeadamente, papel de alumínio e espuma “eva”, ver figura 6.



Figura 5 - Dispensador de comprimidos

Do ponto de vista pedagógico, é inegável a mais valia que esta articulação entre cursos veio permitir. Curioso, foi o facto de os diretores de curso assistirem às defesas das PAP dos alunos envolvidos no projeto, independentemente, do curso que frequentavam. Estas provas foram compostas por júri com elementos externos à escola o que permitir aferir a validade deste tipo de iniciativas.



Figura 6 - Sensor de pressão com papel de alumínio e espuma "eva"

Conclusão

Nesta senda de promoção do sucesso escolar, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Autonomia e Flexibilidade Curricular, a Educação Inclusiva e a Estratégia Nacional

de Educação para a Cidadania, configuram-se como documentos orientadores para o aprofundamento desta ação da Escola que pretende acompanhar as grandes e rápidas mudanças na sociedade, que se refletem nas salas de aula.

A gestão curricular permitida pelo Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e concomitantemente pelos despachos que suportam os projetos de autonomia e flexibilização, tem dois focos principais: os professores e os alunos. Estes, pela dinamização do trabalho de projeto, aqueles, pela dinamização do trabalho interdisciplinar, tornando-se os agentes principais, juntamente com os pais e elementos da comunidade, das ações educativas e formativas das escolas (Pacheco, 2019).

A metodologia de trabalho utilizada nesta dinâmica Dinâmicas de uma Escola Flexível, permitiu que os alunos se envolvessem em experiências autênticas, social e culturalmente significativas e exequíveis, tendo em conta o tempo disponível e os recursos mobilizados. Os problemas ou as questões colocadas foram respondidas e extrapoladas para contextos reais através da metodologia de projeto. Os alunos foram os protagonistas, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da monitorização ou da avaliação. A aprendizagem baseou-se na cooperação entre pares, no sentido de se encontrarem soluções ou respostas que suscitaram aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia (Cosme, 2018).

Concluimos também que é possível envolver todos os parceiros e que as transformações curriculares e pedagógicas desejadas não ocorrem porque alguém decidiu escrever textos sobre as mesmas, mas por existir envolvimento em projetos de intervenção educativa desenvolvidos nas escolas (Trindade, 2018) como exemplificamos com a dinâmica curricular e pedagógica que intitulamos dinâmica de uma escola flexível.

Ser professor nestes tempos de enorme incerteza (Morgado, 2016), é ter a certeza que a sua ação pedagógica tende a ser fortemente regulada quer por normas centralizantes e flexíveis, quer por discursos que exaltam as escolas e os professores inovadores.

Referências

- Correia, G. S. (2018). *A utilização de tecnologia e estratégias de diferenciação pedagógica para promover aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4789>.
- Costa, J., et al. (2018). Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escola global. *Jornal o Público*. Obtido

de <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniao/educacao-para-um-mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218>

- Cosme, A. (2018). *Estudo Avaliativo da Experiência Pedagógica PACF*. Porto. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/estudo_pafc.pdf.
- Coutinho, C. P. (2011). TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em Tecnologia Educativa. *Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância*, 2(4). Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13670>
- Faria, P. (2014). *Tecnologias digitais e práticas comunicativas multiliterácitas e multimodais: um caminho para a inovação educativa*. (Tese de Doutoramento não publicada), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35784>
- Lee, D., Morrone, A. S., & Siering, G. (2018). From swimming pool to collaborative learning studio: Pedagogy, space, and technology in a large active learning classroom. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 95–127. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9550-1>.
- Machado, J. (2019). *A Flexibilidade Curricular no oceano da política educativa*. Ebook Centro de Formação Francisco de Holanda, 68 -69.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edição Asa.
- OECD (2018). The future of education and skills. Education 2030. [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (acedido em 24 de abril de 2018).
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, A. (2010). *Scratch na aprendizagem da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico: estudo de caso na resolução de problemas*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14538>.
- Radcliffe, D., Wilson, H., Powell, D., & Tibbetts, B. (2008). *Designing next generation places of learning: Collaboration at the pedagogy-space-technology nexus*. [academia.edu](http://www.academia.edu/download/20409445/designingnextgenerationplaceslearning.pdf). Obtido de <http://www.academia.edu/download/20409445/designingnextgenerationplaceslearning.pdf>.
- Ribeiro, C. (2006). *RobôCarochinha: Um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1o ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga. Obtido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6352>.
- Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efectiva e significativa: Eixos de investigação curricular nos nossos dias. In C. Palmeirão, J. M. Alves, (coord.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os desafios da escola e dos professores* (p. 15-24). Porto: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Sanches, J. D. (2017). *A Era do Desenvolvimento Sustentável*. Lisboa: Atual Editora.

Viana, I. (2015). *O trabalho colaborativo como plataforma de ensino transversal para a inovação na escola*. Ebook Centro de Formação Francisco de Holanda, 111-112.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: Relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

DYNAMICS OF A FLEXIBLE SCHOOL

Autonomy and Flexibility in the curriculum, came to provide schools with answers to new challenges and opportunities for the promotion of school success. This process should generate learning, requiring a focused look at the school organization, which leads to question how would a flexible school created from scratch taking into account the current legislation? It is intended to bring this type of school to the community's discussion: how is it organized, what pedagogical or other dynamics would it support, how would it collaborate with partners and how would the school community participate? Thus, the comparative reflection between studies that reflect the options of managing the curriculum of schools, will characterize a new flexible school according to the dimension of pedagogical curriculum development.

Keywords: Pedagogical dynamics; Curricula management; Flexible curricula.

HORÁRIOS DIURNOS E PÓS-LABORAIS NO ENSINO SUPERIOR E O IMPACTO NOS PADRÕES DE SONO E NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Sandra Figueiredo²³

Margarida Manuel²⁴

Resumo

Objetivos: caracterizar os padrões de sono de duas amostras do 2.º ano das Licenciaturas de Psicologia e de Gestão (1) e avaliar o impacto dos hábitos de sono/vigília quanto ao desempenho global académico (2). Metodologia: aplicação, em corte transversal, do Questionário Compósito de Matutividade a 87 participantes portugueses, 31 do género masculino e 56 do género feminino. Simultaneamente foram recolhidas as informações relativamente às classificações académicas por semestre e por ano letivo. Resultados: os padrões de sono dos alunos são diferentes entre os grupos de alunos e atendendo aos regimes escolares a que atendem. Por outro lado, concluiu-se ausência de relação significativa entre o tipo diurno e o aproveitamento académico dos estudantes de Psicologia e de Gestão, nos diferentes horários.

Palavras-chave: padrões de sono; população universitária; matutividade; vespertinidade; desempenho.

²³ Professora Associada do Departamento de Psicologia

Investigadora Integrada do Centro de Investigação em Psicologia (CIP), da Universidade Autónoma de Lisboa / Universidade do Algarve

Co-Editora da Revista PSIQUE (EBSCO)

Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Lisboa, Portugal ORCID: 0000-0002-5152-4467

² Mestre em Psicologia Clínica e de Aconselhamento

Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Lisboa, Portugal

Endereço para correspondência: sfigueiredo@autonoma.pt

Introdução

O estudo dos ritmos biológicos nas populações universitárias tem-se desenvolvido mais recentemente e com o foco na relação entre o sono, a saúde e o desempenho académico (Gomes et al., 2011; Forquer et al., 2008; Miyata et al., 2019; Okano et al., 2019; Richards & Specker, 2019). A investigação com populações do Oriente e do Ocidente, incluindo os estudos nacionais, tem constatado que alunos universitários no seu primeiro ano de Universidade apresentam o seguinte padrão: perturbação e interrupções na duração do sono, no timing (horários de deitar, adormecer, acordar, levantar e despertar) e no surgimento de problemas permanentes de sono (Cheng et al., 2012; Kayaba et al., 2020; Pereira, 2013; Tavernier et al., 2019; Tsou & Chang, 2019). Essa sintomatologia traduz-se em níveis elevados de ansiedade e de depressão, sobretudo para os casos dos alunos sem higiene do sono e que se identificam sobretudo nos casos de alunos que não vivem em casa dos familiares durante o período letivo (Asaoka et al., 2004; Supartini et al., 2016).

Também comportamentos diários de atividade física e a regulação alimentar são afetados pela alteração de padrões de sono em alunos universitários, mesmo quando não são *freshmen* (Olfert et al., 2019; Yang et al. 2020). A população universitária é associada, entre outros grupos de risco (como os veteranos de guerra), a problemas associados a perturbações de sono e que se conjugam com distúrbios comportamentais e de saúde mental (Arenas et al. 2019; Papaconstantinou et al., 2019). Investigação anterior determinou já a correlação negativa entre problemas de sono e o rendimento escolar de alunos universitários (Becker, 2008; Edens, 2006; Gaultney, 2010; Gomes et al., 2011; Raley et al., 2016; Taylor et al., 2013; Trockel et al., 2000).

A alteração dos padrões de sono e de hábitos de alunos universitários tem sido mais recentemente explorada quanto ao impacto na cognição desta população (Miyata et al., 2019). Hábitos de sono irregulares, número reduzido de horas de sono noturno e excesso de sonolência diurna podem ser uma conjuntura agravada por outra variável: o horário diferenciado nas universidades (horário Diurno e Pós-Laboral). Os horários, especificamente no que respeita ao regime Pós-Laboral (PL) no Ensino Superior, têm sido uma circunstância analisada para explicar taxas de ausência elevada de alunos (sobretudo com o estatuto de trabalhador-estudantes) nas aulas (Arulampalam et al., 2012), assim como falha de assiduidade diferenciada entre géneros, com maior prejuízo para o sexo masculino (Nagai-Manelli et al., 2012).

Poucos são os estudos orientais e ocidentais que focam a questão dos horários e das horas específicas para o início de atividades letivas no contexto do Ensino Superior (Onyper et al., 2012).

Apenas se tem estudado problemáticas como a qualidade de sono dos alunos universitários como o caso do estudo de Lima et al. (2010) que, através dos instrumentos Índice de Qualidade de Sono de Pittsburgh (IQSP) e da Escala de Epworth, concluíram que alunos no primeiro ano de Universidade têm pior qualidade de sono do que os estudantes de anos mais avançados na mesma Universidade onde decorreu a investigação. As referidas escalas têm sido utilizadas proficuamente noutras investigações e incluindo nacionais (Pereira et al., 2013), mas continua a verificar-se lacuna no conhecimento do cronótipo das populações universitárias (Manuel, 2019).

Além desta lacuna, permanece uma problemática por explorar no contexto da investigação do sono em alunos universitários: a relação entre o desempenho académico, os padrões de sono do aluno e o tipo de horário a que atende (Manuel, 2019). O horário Pós-Laboral (portanto com início, normalmente, às 18h30) é provavelmente o menos vantajoso para o desempenho e o bem-estar dos alunos universitários também por se considerar os hábitos alimentares insuficientes que estes alunos consomem por falta de tempo entre as horas letivas, comparativamente com os comportamentos alimentares dos alunos que atendem ao regime de aulas diurno.

Os sujeitos executam com maior acurácia as tarefas, sobretudo quando mais exigentes e de maior duração, se as realizarem em horários de sua preferência (biologicamente predeterminada: cronótipo). Esses horários ou períodos denominam-se de acrofase, sendo que os períodos de tempo menos ajustados à cognição do sujeito são identificados como batifase. Os horários demasiado cedo no Ensino Superior têm impacto negativo no desempenho dos alunos e na irregularidade do sono (Fonseca & Genzel, 2020; Fischer et al., 2019). Porque um dos momentos de batifase ocorre entre as 6h e as 8h da manhã, é necessário replicar estudos noutra perspetiva: o impacto do horário Pós-Laboral no desempenho, sobretudo tendo em conta a condição de trabalhador-estudante. De notar outra variável: vários tipos de estímulos visuais utilizados para a exposição de conteúdos por parte dos docentes, em sala de aula ou laboratórios. Por exemplo estudos já constataram que essa diferença de estímulos (luz branca, luz azul) influenciam a subida ou descida de melatonina quando mais ativada a partir das 19h. Aquela pode ser moderada pelo tipo de luz a que está exposta nos períodos de lecionação no contexto universitário (Choi et al., 2019).

A partir da revisão de literatura efetuada, percebemos que o tipo diurno ou cronótipo exerce influência positiva no desempenho académico, envolvendo aspetos da aprendizagem, da atenção e da memória. Esses aspetos estão mais ou menos ativos nos indivíduos, de acordo com

o cronótipo, em diferentes horas do dia (acrofase e batifase) o que irá afetar a realização de atividades mais complexas no caso do contexto escolar e não só (Curcio et al., 2006). Compreendemos também que, na transição para a Universidade, os estudantes passam por um período de mudança significativa que altera os hábitos de sono-vigília, com aumento do risco de sonolência diurna e causando redução no aproveitamento académico (Baumann, 2008).

Apontam-se ainda fatores endógenos e exógenos que, relacionados com a higiene do sono na Universidade, podem influenciar o aproveitamento escolar dos estudantes universitários (Lacoste & Wetterberg, 1993). Um estudo anterior concluiu que as horas vespertinas são as mais favoráveis para o ensino superior (Lima et al., 2010). Quanto ao desempenho académico percebemos que a privação do sono dá origem a um fraco desempenho académico nos estudantes (Gomes et al., 2008). De facto, a ausência de um sono suficiente aumenta a complexidade do armazenamento da informação para o sistema da memória no decorrer das funções cognitivas (Gohar, 2009).

Considerando a questão do impacto do horário acima referido, importam dois aspetos: selecionar amostras convenientes dos dois regimes – Diurno e Pós-laboral – e a aplicação de instrumentos adequados à avaliação dos p da faixa etária (adulta). Ao contrário da literatura menos evidente quanto à disponibilidade de instrumentos válidos para apurar o tipo de cronótipo de crianças (Figueiredo, 2019), a população adulta tem sido bastante examinada quanto à sua qualidade e tipologia de sono. O Questionário Compósito de Matutividade (QCM) tem sido largamente aplicado, em várias geografias, incluindo Portugal. Este é um dos instrumentos possíveis para podermos responder à questão do estudo.

O questionário mais amplamente utilizado, e desde muito cedo, para a investigação do sono em adultos é o questionário “Morning-Eveningness Type Questionnaire” de Horne e Ostberg (1976), sendo que o QCM inclui alguns dos itens desse questionário. A adaptação e aplicação do referido questionário tem servido para examinar a correlação entre os padrões de sono e os seguintes contextos: saúde (especificamente, quadros depressivos), latitude, educação (em vários níveis de ensino, mas sobretudo ao nível do ensino universitário), nível socioeconómico, etnias, trabalho por turnos, comparação entre esse questionário e outros desenvolvidos na área da avaliação dos ritmos circadianos, etc. No que respeita ao QCM (Smith et al., 1989), este foi adaptado por Martins et al. (1996) para a população portuguesa e avalia a matutividade e vespertinidade dos sujeitos, sendo que uma pontuação elevada corresponde a um cronótipo matutino elevado.

A seleção do QCM para este estudo justifica-se pela sua capacidade psicométrica de identificar padrões de sono e hábitos de vigília de adolescentes e adultos, sendo que tem sido bastante aceite na comunidade académica da área de Cronobiologia e outras áreas de fronteira (como a Psicologia). Neste estudo importa focar, através do QCM, comportamentos de despertar e de inércia bem como o auto-relato dos indivíduos quanto à sua predisposição para executar tarefas exigentes em específicos períodos do dia (Marques, 2017). Ainda, o QCM foi escolhido pelo objetivo principal da versão original (Smith et al., 1989), que se relaciona com a compreensão e medida da variação de otimização ou declínio cognitivos de sujeitos em condição laboral e por turnos.

A população da presente investigação engloba alunos com estatuto de trabalhador-estudante e em condição de trabalho por turnos (incluindo o trabalho escolar). Os objetivos do estudo consistem em: caracterizar os padrões de sono de alunos universitários do 2º ano (1) e avaliar o impacto dos hábitos de sono/vigília quanto ao seu desempenho global académico (2), considerando dois cursos/licenciaturas distintas em termos de Plano Curricular. A diferença dos horários Diurno e Pós-laboral foi considerada como variável para determinar a variação dos resultados das turmas.

Metodologia

Para caracterizar os padrões de sono dos alunos universitários (objetivo 1) e examinar o impacto desses padrões no desempenho académico, considerando a diferença horária das atividades académicas de turmas de Psicologia e Gestão (objetivo 2), foi desenvolvido um estudo quantitativo e de corte transversal. Este estudo transversal distinguiu as amostras pelos horários a que atendiam na Universidade: Diurno e Pós-laboral. As variáveis de estudo foram as seguintes: género, idade, ciclo de estudos, horário escolar, hora de levantar, hora de deitar, cronótipo e desempenho académico. No que respeita à caracterização dos padrões de sono, foram tidas em conta as características de matutividade ou vespertividade dos sujeitos, avaliadas pelo QCM. Este instrumento foi escolhido considerando a sua atualidade e validade comprovada na população portuguesa, bem como atendendo aos estudos prévios nesta temática (padrões de sono e caracterização de hábitos de sono/vigília) conforme a revisão de literatura apresentada neste artigo. Quanto ao ciclo de estudos de Psicologia e de Gestão, os alunos eram de dois regimes: Diurno e Pós-laboral. Os dois cursos foram selecionados intencionalmente pela diferença que os seus planos curriculares apresentam (conteúdos programáticos distintos). No que respeita ao

desempenho académico, foram tidas em conta as médias finais dos dois semestres (adiante designada “MUS”) e do ano letivo (“MUAL”) 2016/2017, assim como as médias por unidade curricular.

Participantes

87 estudantes, sendo 31 (35.6%) do género masculino e 56 (64.4%) do género feminino que frequentavam o segundo ano dos cursos de licenciatura em Psicologia e em Gestão da Universidade Autónoma de Lisboa (UAL), nos períodos Diurno e Pós-Laboral, do ano letivo 2016/2017. Os critérios de inclusão foram determinados da seguinte forma: participantes inscritos em modo de avaliação contínua no 2º ano dos referidos cursos, distribuídos pelas turmas Diurna e Pós-laboral da UAL e com a obrigatoriedade de indicarem a média obtida no último semestre e a média obtida no último ano letivo.

A amostra define-se como não probabilística, portanto sendo método de seleção por conveniência. Os questionários foram entregues aos alunos, presencialmente, preenchidos e devolvidos pelos mesmos. Foi assegurado o anonimato dos participantes de acordo com a ética de proteção de dados. Na tabela 1 apresenta-se a distribuição da amostra por curso e o peso percentual, estando a maior percentagem concentrada nas turmas diurnas de Psicologia e Gestão, respetivamente.

Tabela 1. Distribuição dos participantes por turmas Diurna e Pós-laboral e por curso

Fonte: própria.

Curso/Turma	Frequência	Percentagem	Frequência válida	Frequência acumulativa
Psicologia PL	7	8.0	8.0	8.0
Psicologia Diurno	23	26.4	26.4	34.5
Gestão Diurno	40	46.0	46.0	80.5
Gestão PL	17	19.5	19.5	100.0
Total	87	100.0	100.0	

A idade mínima dos respondentes situou-se nos 19 anos e a máxima nos 44 anos, sendo a média de 23.45. Em relação à variável “curso” existem respondentes de todas as categorias: 7 para Psicologia em regime Pós-Laboral, 23 para Psicologia - turma Diurna, 40 para Gestão - turma Diurna e 17 para Gestão em regime Pós-Laboral. Relativamente a idade, género, média do último semestre e média do último ano letivo, apresenta-se a tabela 2.

Tabela 2 – Estatística descritiva da amostra

Fonte: própria.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Idade	87	19	44	23.45	5.768
Género	87	0	1	.64	.482
Idade – MUS*	87	5	20	13.69	2.172
Idade - MUAL*	87	10	20	13.93	1.517

De acordo com a tabela apresentada, as médias de classificação por semestre e por ano letivo são próximas.

Instrumento

O Questionário Compósito de Matutividade (QCM) de Smith et al. (1989), validado para a população Portuguesa, traduzido e adaptado por Martins et al. (1996) foi aplicado nesta amostra. Em Portugal, a primeira caracterização psicométrica do QCM foi publicada por Martins (1996) e resultou da análise das respostas de uma amostra de profissionais de saúde em contexto de trabalho por turnos. O QCM explora a matutividade-vespertividade enquanto padrão de distribuição dos parâmetros circadianos, especificamente no que se refere ao padrão de sono de cada indivíduo. O QCM é constituído por treze itens e não havendo uma escala única de resposta para as questões (Manuel, 2019).

A referida escala compósita ou QCM apresenta uma adaptação bem sintetizada relativamente aos 13 itens que o constituem, tendo sido traduzida e adaptada por vários países para avaliação dos padrões de sono/vigília das populações, com efeito na preferência e no desempenho otimizado em diferentes períodos do dia. Conforme a descrição conhecida da escala compósita, os itens recebem a cotação de 1 a 4 ou de 1 a 5, mas sendo que alguns dos itens apresentação cotação invertida. A pontuação varia entre 13 e 52.

Apresenta-se em seguida algumas das categorias de resposta (conforme apresentado pela versão adaptada):

Item c) nada fácil; ligeiramente fácil; fácil; muito fácil.

Item d) nada desperto; ligeiramente desperto; desperto; muito desperto.

Item e) muito cansado; cansado; fresco; muito fresco.

Item f) estaria em boa forma; estaria em forma razoável; acharia difícil; acharia muito difícil.

Item i) sem dúvida do tipo matutino; mais matutino do que vespertino; mais vespertino do que matutino; sem dúvida do tipo vespertino.

Item k) muito difícil e desagradável; difícil e desagradável; um pouco desagradável, mas sem grandes problemas; fácil e não desagradável.

Item m) claramente ativo de manhã (desperto de manhã e cansado à noite); de certo modo ativo de manhã; de certo modo ativo à noite; claramente ativo à noite (cansado de manhã e desperto à noite).

Cada item apresenta 4 hipóteses de respostas com exceção dos itens a), b) e g) que apresentam 5 hipóteses de resposta. Os seguintes itens referem-se a questões sobre os horários:

- a) Hora de levantar considerando o próprio ritmo e a acrofase (ponto mais elevado em termos cognitivos, em certos momentos do dia), considerando a possibilidade de poder planear as atividades do dia livremente;
- b) Hora de deitar considerando o seu ritmo e acrofase, considerando a planificação livre do dia como o caso da preferência horária para exercício físico;
- c) Hora de cansaço e a sonolência à noite;
- d) Horário para planear o dia precedido de uma prova esgotante de duas horas;
- e) Horário de preferência se o regime profissional exigido for de 8 horas por dia;
- f) Quanto tempo demora, depois de levantar, a estar pleno na sua atividade (acrofase).

A cotação dos itens é feita por ordem decrescente, em que a primeira opção de cada item é cotada com 4 ou 5 e a última com 1. Os itens c), d), e) e k) são cotados de forma inversa.

Procedimentos e Análise Estatística

O presente estudo decorreu na Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões (UAL). Foi submetido o projeto à Comissão Ética da UAL, enquanto dissertação de Mestrado, tendo sido autorizada a realização do estudo em março de 2017. Numa segunda fase, foram elaborados os consentimentos informados e dirigidos aos Coordenadores dos referidos ciclos de estudos de Psicologia e de Gestão. Depois os questionários, em formato papel, foram entregues aos

respetivos docentes e discentes, com devida instrução do preenchimento e propósito do estudo em curso.

Para a caracterização da amostra e análise da consistência interna da escala, primeiramente foi aplicado o teste de confiabilidade e depois foi utilizada a estatística descritiva de média, desvio padrão e análise de frequências, bem como análises de correlação (Pearson). O cálculo da pontuação seguiu, em conformidade, o procedimento estatístico da versão original. Para o tratamento e análise de dados recorreu-se ao programa SPSS.

Resultados

Atendendo aos objetivos: caracterizar os padrões de sono de alunos universitários do 2º ano (1) e avaliar o impacto dos hábitos de sono/vigília quanto ao seu desempenho global académico (2), primeiramente procedeu-se à análise da consistência interna da escala e constatou-se um valor satisfatório de .665. Após a análise estatística da correlação entre os itens da escala, verificou-se que retirando o item c) “facilidade em levantar”, o alpha de Cronbach aumentaria para .735. Assim, procedeu-se à exclusão do item c) com o objetivo de aumentar o nível de confiabilidade da escala.

Parte I – Objetivo 1

Quanto ao objetivo 1, sobre as características de sono da população, apresenta-se de seguida os resultados. Calculou-se a média da maioria dos itens, tendo sido o desvio-padrão verificado entre os 0.723 e 1.002. Nas variáveis em análise, verificou-se: na variável a) a média centrou-se em 3.67, com um desvio-padrão de .923. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *9h45m-11h00m* face às outras respostas possíveis: *5h-6h30m; 6h30m-7h45m; 7h45m – 9h45m e 11h00m-12h*

Na variável b) a média foi 3.54, havendo respostas em todas as opções de resposta menos na primeira “*20h-21h*”, apresentando um desvio-padrão de .900. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta “*22h15m – 00h30m*”, face às outras respostas possíveis: *20h-21h; 21h-22h15m; 00h30m-1h45m e 1h45m-3h*.

Na variável d) a média resultou em 2.6, havendo resposta em todas as opções, tendo um desvio-padrão de .723, o menor apresentado relativamente aos outros itens. Nota-se uma

preferência global pela opção de resposta *“Ligeiramente desperto”*, face às outras respostas possíveis: *Nada desperto, Desperto e Muito desperto*.

Na variável f) a média centrou-se em 2.37, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão .941. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“Estaria de forma razoável”*, face às outras respostas possíveis: *Estaria em boa forma; acharia difícil e acharia muito difícil*.

Na variável g) a média: 3.36, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão .927. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“22h15m – 00h30m”*, face às outras respostas possíveis: *20h-21h; 21h-22h15m; 00h30m-1h45m e 1h45-3h*.

Na variável h) a média: 2.14, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão .891. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“11h – 13h”*, face às outras respostas possíveis: *8h-10h; 15h-17h e 19h21h*.

Na variável i) a média: 2.14, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão 1.002. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“Mais matutino do que noturno”*, face às outras respostas possíveis: *Sem dúvida do tipo matutino; mais vespertino do que matutino e Sem dúvida do tipo vespertino*.

No variável j) a média: 3.07, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão .910. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“Das 7h30m às 8h30m”*, face às outras respostas possíveis: *Antes das 6h30m; das 6h30m às 7h30m e Às 8h30m ou mais tarde*.

Na variável l) a média: 2.13, havendo respostas em todas as opções, tendo como desvio-padrão .873. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“11-20 minutos”*, face às outras respostas possíveis: *0-10 minutos; 21-40 minutos e Mais de 40 minutos*.

Na variável m) a média: 2.10, havendo respostas em todas as opções. Nota-se uma preferência global pela opção de resposta *“De certo modo, ativo de manhã”*, face às outras respostas possíveis: *Claramente ativo de manhã; de certo modo, ativo à noite e Claramente ativo à tarde*. Ver tabela 3.

Tabela 3 – Médias e desvio-padrão de resposta por cada item

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
a) Horas levantar	87	1	5	3.67	.923
b) Horas deitar	87	2	5	3.54	.900
d) Nível desperto 1ª hora	87	1	4	2.60	.723
Idade (e)	87	1	4	2.64	.834
Idade (f)	87	1	4	2.37	.941
g) Cansaço á noite	87	1	5	3.36	.927
h) Horário para fazer teste de 2h	87	1	5	2.14	.891
i)Tipo matutino ou vespertino	87	1	4	2.14	1.002
j) Horas de preferência para levantar	85	1	4	3.07	.910
k) Se tiver que levantar 6h	87	1	4	2.28	1.008
Idade (l)	87	1	4	2.13	.873
m)Ativo de manhã ou noite	87	1	4	2.10	1.000
N válido (de lista)	85				

Para os 10 itens considerados na análise, podemos verificar que a média de resposta foi de 2.698, tendo como mínimo 2.071 e como máximo 3.659, apresentando um intervalo de 1.767 e uma variância de .406.

Em termos de análise de frequências, no que respeita à questão a) - *Considerando apenas o seu próprio ritmo de “sentir-se melhor”, a que horas se levantaria se pudesse planear livremente o seu dia?* - verifica-se uma maior frequência na resposta relativamente à hora de levantar entre as “9h45 e as 11h” e, a seguir, a hora de levantar entre as “7h45 e as 9h45”, com 44.83% e 26.4% respetivamente. Estas respostas estão mais concentradas nos cursos de Psicologia e Gestão em horário diurno, o que poderá estar relacionado com o número de respondentes, face aos restantes cursos.

Na questão b) - *Considerando apenas o seu próprio ritmo de “sentir-se melhor”, a que horas se deitaria se pudesse planear livremente o seu dia?* - verifica-se uma maior frequência no

intervalo de horário 22h15 - 00h30 e, a seguir, hora de deitar entre as 00h30 e as 1h45, com 46% e 26.4%, respetivamente. Verifica-se que estas respostas, tal como na variável anterior, estão mais concentradas nos cursos de Psicologia e Gestão do regime diurno. A tabela 4 demonstra a frequência desta variável por curso e por género. Assim, verifica-se que o horário de deitar mais escolhido pelos respondentes é o das “22h15-00h30”.

Na questão e) que se refere ao nível de cansaço na primeira meia hora após acordar, a frequência de resposta centra-se mais nas 2ª e 3ª opções de resposta, sendo que 24 pessoas responderam “cansado” e outras 42 responderam “fresco”, perfazendo um total de 75.9% do total das respostas para esta questão. Os restantes 24.1% de resposta estão divididos em 10.3% para a resposta “muito cansado” e 12.6% para “muito fresco”

Tabela 4 - Horas de deitar de acordo com o género e o curso

Fonte: própria.

		Psicologia PL género		Psicologia género		Diurno		Gestão Diurno género		Gestão PL género	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
		Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem	Contagem
Horas deitar	20h-21h	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	21h-22h15	0	0	0	4	0	2	1	1		
	22h15-24h30	0	6	1	8	8	8	5	4		
	24h30-1h45	0	0	2	5	6	7	2	1		
	1h-45-3h	0	1	1	2	4	5	1	2		

Tabela 5 - Nível de cansaço nos primeiros 30 minutos após acordar

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Muito cansado	9	10.3	10.3	10.3
	Cansado	24	27.6	27.6	37.9
	Fresco	42	48.3	48.3	87.4
	Muito fresco	11	12.6	12.6	100.0
	Total	87	100.0	100.0	

Na questão h), que se refere à preferência do horário para realizar tarefas ou testes de nível exigente e longa duração, a frequência de resposta centra-se mais no horário das *11h-13h* com 39.1%, seguindo-se do horário das *15h-17h* com 29.9%, tendo sido respondida por 34 e 26 indivíduos respetivamente perfazendo um total de 70%. Os restantes 30% estão divididos entre 26.4% para o horário das *8h-10h*, 3.4% para o horário das *19h-21h* e, 1.1% que corresponde aos valores omissos.

Tabela 6 - Horário preferencial para realizar teste de 2 horas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	8h-10h	23	26.4	26.4	26.4
	11h-13h	34	39.1	39.1	65.5
	15h-17h	26	29.9	29.9	95.4
	19h-21h	3	3.4	3.4	98.9
	5	1	1.1	1.1	100.0
	Total	87	100.0	100.0	

Na questão i), relativamente à questão sobre se a pessoa se considera do tipo matutino ou vespertino, verifica-se um maior índice de resposta na primeira opção “*sem dúvida do tipo matutino*”, com uma frequência de 29 pessoas correspondente a 33.3% das respostas totais, seguindo-se 26 pessoas que responderam “*mais matutino do que vespertino*”, correspondendo a uma percentagem de 29.9% face ao total. Assim, pode verificar-se que a maioria dos respondentes, especificamente 63.22%, consideram ser do tipo matutino, contra 36.78% que se considera mais do tipo vespertino, ou seja, 26.44% das pessoas responderam “*mais vespertino do que matutino*” e 10.34% responderam “*sem dúvida do tipo vespertino*”.

Tabela 7 – Cronótipo: tipo matutino e tipo vespertino de acordo com o curso

Fonte: própria.

		Psicologia PL Contagem	Psicologia Diurno Contagem	Gestão Diurno Contagem	Gestão PL Contagem
Tipo matutino ou vespertino	Sem dúvida do tipo matutino	2	7	11	9
	Mais matutino do que vespertino	3	5	14	4
	Mais vespertino do que matutino	1	8	11	3
	Sem dúvida do tipo vespertino	1	3	4	1

Na questão j), relativamente à preferência de horário de levantar caso tivesse liberdade para organizar o seu período de oito horas de trabalho diário, pode verificar-se que a maioria das pessoas escolheram a opção “às 8h30 ou mais tarde” face a 27 pessoas que preferem o período das 7h30 às 8h30, representando 71.8% de respostas no total para estas duas opções de resposta.

Na questão k), no que concerne à facilidade/dificuldade em se levantar às 6 horas da manhã, a maior percentagem de respostas incidiu na opção “Um pouco desagradável, mas sem problemas”, com 40.2%, seguindo-se de “Muito difícil e desagradável”, com 31%. As opções “Difícil e desagradável” e “Fácil e não desagradável” obtiveram 19.5% e 9.2% respetivamente.

Na questão l, relativamente à facilidade em estar ativo e desperto após se levantar, verifica-se que 37.9% da amostra considera demorar entre “10 a 20 minutos”, seguindo-se de 27,6% que indica a opção de “21 a 40 minutos”, tendo um valor próximo da terceira opção mais cotada com 26.4% que indica um período de tempo entre os “0 e os 10 minutos”. Para a opção “Mais de 40 minutos” obteve-se um valor de 5.7%, sendo que 2.3% foram considerados para 2 respostas omissas.

Na questão m), sobre qual o período do dia no qual o sujeito se sente mais ativo, obteve-se os seguintes valores: 37.9% para quem se sente “*de certo modo ativo de manhã*”, 32.2% para quem se sente “*claramente ativo de manhã*” e “*de certo modo ativo à tarde*” com 17.2%. O valor percentual mais baixo verificou-se na opção “*claramente ativo à tarde*” com 12.6%.

Na análise de correlação entre a idade e o horário de deitar, verifica-se que existe uma correlação estatisticamente significativa entre idade e a hora de deitar ($p < .05$).

Tabela 8 - Correlação entre a idade e a hora de deitar

Fonte: própria.

Idade	<i>Pearson</i>	1	-,323**
	<i>Sig.</i>		,002
	N	87	87
Horário deitar	<i>Pearson</i>	-,323**	1
	<i>Sig.</i>	,002	
	N	87	87

** A correlação é significativa no nível 0.01

Parte II – Objetivo 2

No que concerne ao objetivo 2, sobre avaliar o impacto dos hábitos de sono/vigília quanto ao desempenho global académico, não se evidenciou correlação estatisticamente significativa ($p < .05$) entre o cronótipo e a média do último semestre (MUS)/ a média do ano letivo (MUAL) dos participantes.

Discussão de Resultados

No que respeita à análise do primeiro objetivo, o presente estudo demonstrou que os padrões de sono dos alunos são efetivamente diferentes quanto aos horários de atividade diurna e higiene de sono, assim como quanto à perceção da própria matutividade e vespertividade. Por outro lado, quanto ao segundo objetivo, não se confirmou relação significativa entre o tipo diurno e o aproveitamento académico dos estudantes de Psicologia e de Gestão da UAL, nos diferentes horários. Ou seja, o impacto dos padrões de sono observados não se revelou diferenciador do aproveitamento académico entre os diferentes grupos, considerando curso e horário de turma (diurna e pós-laboral). Todavia estudos prévios sobre o tipo diurno confirmaram o efeito da hora na qualidade do desempenho académico (Curcio et al., 2006; Fischer et al., 2019; Fonseca et al., 2019; Gomes et al., 2008). A estrutura fatorial do QCM, de acordo com a versão original de construção e de validação da escala, identificou três fatores (Smith et al., 1989). Os três fatores estão relacionados com atividades matutinas associadas ao período de despertar, predisposição para um melhor desempenho e processamento da atividade cognitiva durante o ciclo de vigília (Martins et al., 1996). Atendendo às fases endógenas do ciclo vigília-sono, os matutinos terão ritmos mais adiantados e executam melhor em horários mais precoces, ao contrário dos vespertinos que têm as fases mais atrasadas/tardias (Curcio et al., 2006; Lacoste & Wetterberg, 1993). Todavia, neste estudo não se verificou impacto das características de sono dos alunos universitários no seu desempenho global (por semestre e por ano letivo).

Por outro lado, porque se identificou sujeitos matutinos e vespertinos, foi possível encontrar uma relação entre o horário da frequência do aluno nas aulas e o tipo diurno matutino/vespertino. O curso de Gestão, especificamente a turma diurna, apresentou o maior número de estudantes matutinos e o curso de Psicologia, turmas diurna e pós-laboral, teve 16 estudantes matutinos. Com base nos dados desta investigação, a maioria dos alunos que está a estudar nos dois cursos diurnos representa os valores indicativos do tipo diurno matutino. Por outro lado, verificou-se correlações estatisticamente significativas relativamente às horas de levantar e de deitar (constatou-se que a maioria dos estudantes não tem problemas em se levantar às 6 h sendo que 61 dos participantes afirmaram sentirem-se claramente ativos de manhã). Uma minoria da amostra revela-se mais ativa à noite. A variação de horários e privação de sono constituem comportamentos típicos da população universitária com efeito prejudicial (Brown et al., 2002).

Quanto a horários de deitar, 50 estudantes sentem cansaço e sonolência sobretudo nos períodos: 20 h, 21 h 15 m e 22 h 15 m. Estes estudantes apresentam horas de dormir mais adiantadas em relação, por exemplo, a estudantes de Taiwan que se deitam nos períodos: 1h e 1 h 24 m (Yang et al., 2020). De forma geral constatou-se que os alunos têm horários preferencialmente matutinos, mesmo sendo alunos das turmas do regime Pós-Laboral. No que concerne à preferência de horários para realizar testes, a maioria dos participantes apontou a sua preferência para os intervalos de horário: 8:00 às 10:00 e 11:00 às 13:00. Este intervalo de horário vai ao encontro de evidência anterior na área de cronobiologia (Díaz-Morales et al., 2015; Rhee & Kripke, 2012). A literatura apresenta diferenças quanto às preferências interindividuais para atividades diurnas e noturnas em população universitária com impacto negativo de horários desregulados de sono (sobretudo no que respeita ao período de deitar) no desempenho (Asaoka et al., 2010; Bakoti et al., 2017; Becker et al., 2008; Tsou & Chang, 2019; Valladares et al., 2018). É esperado que a variável “latitude” esteja identificada como efeito moderador nessas diferenças interindividuais (Masal et al., 2015; Miguel et al., 2014; Randler, 2008; Yang & Li, 2003).

Conclusão

Em suma e acerca do objetivo 1, os participantes revelaram preferência para realizar testes, para se deitar e acordar em horários adiantados, como por exemplo: horas de levantar 5h, 6h e 7h; horas de deitar 21h e 22h. Atendendo à característica evidenciada de matutividade, os indivíduos revelaram maior capacidade de desempenho no período da manhã. Por outro lado, no que respeita aos alunos que se caracterizaram como vespertinos, o comportamento de deitar verificou-se sobretudo nos seguintes horários: 23h, 00h, 1h e 3h. Estas variações da hora de deitar foram já referidas em estudos anteriores (Bulboltz et al., 2001) em consequência das atividades universitárias que, por sua vez, influencia a sonolência diurna. Ainda se concluiu que os participantes deste estudo têm maior preferência por horários diurnos do que noturnos (em contexto escolar). Os dados não confirmaram a hipótese de correlação subjacente ao objetivo 2.

Considera-se de suma importância a replicação deste estudo em maior número de amostra de população universitária e focando diferentes cursos e horários/turmas escolares. A adequação de horários é uma das implicações que requer maior análise atendendo à diversidade de características de padrões de sono entre alunos do mesmo ano no ensino superior. Por se reconhecer limitações do estudo no baixo índice de resposta ao questionário e na percentagem elevada de respondentes nas turmas diurnas, considera-se importante aplicar a escala compósita

em mais amostras do regime Pós-Laboral. A análise de correlação entre os padrões de sono (a sua variedade) de alunos universitários e as suas classificações académicas tem de considerar o fator: “horário letivo” (diurno e pós-laboral).

Agradecimentos. Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto CIP/UAL - Refª UIDB/04345/2020.

Referências

- Arenas, D. J., Thomas, A., Wang, J., & DeLisser, H. M. (2019). A systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and sleep disorders in US adults with food insecurity. *Journal of general internal medicine*, 1-9.
- Arulampalam, W., Naylor, R. A., & Smith, J. (2012). Am I missing something? The effects of absence from class on student performance. *Economics of Education review*, 31(4), 363-375.
- Asaoka, S., Fukuda, K., & Yamazaki, K. (2004). Effects of sleep-wake pattern and residential status on psychological distress in university students. *Sleep and biological rhythms*, 2(3), 192-198.
- Bakotic, M., Radosevic-Vidacek, B., & Koscec Bjelajac, A. (2017). Morningness–eveningness and daytime functioning in university students: the mediating role of sleep characteristics. *Journal of sleep research*, 26(2), 210-218.
- Becker, C. M., Adams, T., Orr, C., & Quilter, L. (2008). Correlates of quality sleep and academic performance. *Health Educator*, 40(2), 82-89.
- Brown, F. C., Buboltz Jr, W. C., & Soper, B. (2002). Relationship of sleep hygiene awareness, sleep hygiene practices, and sleep quality in university students. *Behavioral medicine*, 28(1), 33-38.
- Buboltz Jr, W. C., Brown, F., & Soper, B. (2001). Sleep habits and patterns of college students: a preliminary study. *Journal of American college health*, 50(3), 131-135.
- Cheng, S. H., Shih, C. C., Lee, I. H., Hou, Y. W., Chen, K. C., Chen, K. T., ... & Yang, Y. C. (2012). A study on the sleep quality of incoming university students. *Psychiatry research*, 197(3), 270-274.
- Choi, K., Shin, C., Kim, T., Chung, H. J., & Suk, H. J. (2019). Awakening effects of blue-enriched morning light exposure on university students' physiological and subjective responses. *Scientific reports*, 9(1), 1-8.
- Curcio, G., Ferrara, M., & De Gennaro, L. (2006). Sleep loss, learning capacity and academic performance. *Sleep medicine reviews*, 10(5), 323-337.
- Díaz-Morales, J. F., Escribano, C., & Jankowski, K. S. (2015). Chronotype and time-of-day effects on mood during school day. *Chronobiology international*, 32(1), 37-42.
- Edens, K. M. (2006). The relationship of university students' sleep habits and academic motivation. *NASPA Journal*, 43(3), 432-445.
- Feng, Q., Qing-le Zhang, Y. D., Ye, Y. L., & He, Q. Q. (2014). Associations of physical activity, screen time with depression, anxiety and sleep quality among Chinese college freshmen. *PloS one*, 9(6).

- Figueiredo, S. (2019). Sleep habits and biological clocks determined in children: cognitive fluctuations and intelligence. *International Journal of Pharma Medicine and Biological Sciences*, 8(3), 114-117.
- Fischer, D., McHill, A. W., Sano, A., Picard, R. W., Barger, L. K., Czeisler, C. A., ... & Phillips, A. J. (2019). Irregular sleep and event schedules are associated with poorer self-reported well-being in US college students. *Sleep*, 43(6). doi.org/10.1093/sleep/zsz300
- Fonseca, A. G., & Genzel, L. (2020). Sleep and academic performance: considering amount, quality and timing. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 33, 65-71.
- Forquer, L. M., Camden, A. E., Gabriau, K. M., & Johnson, C. M. (2008). Sleep patterns of college students at a public university. *Journal of American College Health*, 56(5), 563-565.
- Gaultney, J. F. (2010). The prevalence of sleep disorders in college students: impact on academic performance. *Journal of American College Health*, 59(2), 91-97.
- Gohar, A., Adams, A., Gertner, E., Sackett-Lundeen, L., Heitz, R., Engle, R., ... & Bijwadia, J. (2009). Working memory capacity is decreased in sleep-deprived internal medicine residents. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 5(3), 191-197.
- Gomes, A. A., Tavares, J., & de Azevedo, M. H. P. (2011). Sleep and academic performance in undergraduates: a multi-measure, multi-predictor approach. *Chronobiology International*, 28(9), 786-801.
- Horne, J. A., & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International journal of chronobiology*, 4, 97-110.
- Kayaba, M., Matsushita, T., Enomoto, M., Kanai, C., Katayama, N., Inoue, Y., & Sasai-Sakuma, T. (2020). Impact of sleep problems on daytime function in school life: a cross-sectional study involving Japanese university students. *BMC Public Health*, 20(1), 1-13.
- Lacoste, V., & Wetterberg, L. (1993). Individual variations of rhythms in morning and evening types with special emphasis on seasonal differences. In *Light and biological rhythms in man* (pp. 287-304). Pergamon.
- Lima, Á. M. A. D., Varela, G. C. G., Silveira, H. A. D. C., Parente, R. D. G., & Araujo, J. F. (2010). Evening chronotypes experience poor sleep quality when taking classes with early starting times. *Sleep Science*, 3(1), 45-48.
- Manuel, M. P. (2019). *A relação entre tipo diurno e o desempenho académico de alunos universitários em horário diurno e pós-laboral* (Dissertação de Mestrado). Universidade Autónoma de Lisboa.
- Marques, S. I. R. (2017). *Relação entre Matutuidade–Vespertinidade e insónia inicial, intermédia e final em adultos* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra).
- Martins, R. M. L., Azevedo, M. H. P., & Silva, C. (1996). Questionário Compósito de Matutuidade para medição do “tipo diurno”: caracterização psicométrica. *Psiquiatria Clínica*, 17(2), 115-121.
- Masal, E., Randler, C., Beşoluk, Ş., Önder, İ., Horzum, M. B., & Vollmer, C. (2015). Effects of longitude, latitude and social factors on chronotype in Turkish students. *Personality and Individual Differences*, 86, 73-81.
- Miguel, M., Oliveira, V. C. D., Pereira, D., & Pedrazzoli, M. (2014). Detecting chronotype differences associated to latitude: a comparison between Horne--Östberg and Munich Chronotype questionnaires. *Annals of human biology*, 41(2), 107-110.

- Miyata, S., Noda, A., Kawai, S., Honda, K., Iwamoto, K., Ozaki, N., ... & Kondo, T. (2019). Delayed sleep/wake rhythm and excessive daytime sleepiness correlate with decreased daytime brain activity during cognitive task in university students. *Biological rhythm research*, 50(2), 171-179.
- Nagai-Manelli, R., Lowden, A., de Castro Moreno, C. R., Teixeira, L. R., da Luz, A. A., Mussi, M. H., ... & Fischer, F. M. (2012). Sleep length, working hours and socio-demographic variables are associated with time attending evening classes among working college students. *Sleep and Biological Rhythms*, 10(1), 53-60.
- Okano, K., Kaczmarzyk, J. R., Dave, N., Gabrieli, J. D., & Grossman, J. C. (2019). Sleep quality, duration, and consistency are associated with better academic performance in college students. *NPJ science of learning*, 4(1), 1-5.
- Olfert, M. D., Barr, M. L., Charlier, C. C., Greene, G. W., Zhou, W., & Colby, S. E. (2019). Sex differences in lifestyle behaviors among US college freshmen. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 482.
- Onyper, S. V., Thacher, P. V., Gilbert, J. W., & Gradess, S. G. (2012). Class start times, sleep, and academic performance in college: a path analysis. *Chronobiology International*, 29(3), 318-335.
- Papaconstantinou, E. A., Shearer, H., Fynn-Sackey, N., Smith, K., Taylor-Vaisey, A., & Côté, P. (2019). The Association Between Chronotype and Mental Health Problems in a University Population: a Systematic Review of the Literature. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 716-730.
- Pereira, A. R. D. S. (2013). *Hábitos de sono em estudantes universitários* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa.
- Raley, H., Naber, J., Cross, S., & Perlow, M. (2016). The impact of duration of sleep on academic performance in University students. *Madridge J Nurs*, 1(1), 11-18.
- Randler, C. (2008). Morningness-eveningness comparison in adolescents from different countries around the world. *Chronobiology international*, 25(6), 1017-1028.
- Rhee, M. K., Lee, H. J., Rex, K. M., & Kripke, D. F. (2012). Evaluation of two circadian rhythm questionnaires for screening for the delayed sleep phase disorder. *Psychiatry Investigation*, 9(3), 236.
- Richards, A. L., & Specker, B. (2019). Evaluating hours of sleep and perceived stress on dietary cognitive restraint in a survey of college students. *Journal of American College Health*, 1-8.
- Smith, C. S., Reilly, C., & Midkiff, K. (1989). Evaluation of three circadian rhythm questionnaires with suggestions for an improved measure of morningness. *Journal of Applied psychology*, 74(5), 728.
- Supartini, A., Honda, T., Basri, N. A., Haeuchi, Y., Chen, S., Ichimiya, A., & Kumagai, S. (2016). The Impact of sleep timing, sleep duration, and sleep quality on depressive symptoms and suicidal ideation amongst Japanese freshmen: The EQU SITE Study. *Sleep disorders*, 2016, 1-10. doi.org/10.1155/2016/8737654
- Tavernier, R., Hill, G. C., & Adrien, T. V. (2019). Be well, sleep well: An examination of directionality between basic psychological needs and subjective sleep among emerging adults at university. *Sleep health*, 5(3), 288-297.

- Taylor, D. J., Vathauer, K. E., Bramoweth, A. D., Ruggero, C., & Roane, B. (2013). The role of sleep in predicting college academic performance: is it a unique predictor?. *Behavioral sleep medicine, 11*(3), 159-172.
- Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors. *Journal of American college health, 49*(3), 125-131.
- Tsou, M. T., & Chang, B. C. C. (2019). Association of depression and excessive daytime sleepiness among sleep-deprived college freshmen in northern Taiwan. *International journal of environmental research and public health, 16*(17), 3148.
- Valladares, M., Ramírez-Tagle, R., Muñoz, M. A., & Obregón, A. M. (2018). Individual differences in chronotypes associated with academic performance among Chilean University students. *Chronobiology international, 35*(4), 578-583.
- Yang, Y., Miao, Q., Zhu, X., Qin, L., Gong, W., Zhang, S., ... & Li, Y. (2020). Sleeping Time, BMI, and Body Fat in Chinese Freshmen and Their Interrelation. *Obesity Facts, 1-12*.

MORNING AND EVENING SCHEDULES OF UNIVERSITY AND THE IMPACT FOR THE STUDENTS' SLEEP PATTERNS AND PERFORMANCE.

Abstract

Objectives: examine the sleep patterns of two samples of undergraduate students from the second year of Psychology and Management courses (1) and to evaluate the impact of daily sleep/vigil habits for the academic global achievement (2). Method: A quantitative and transversal study, with the Composite Questionnaire of Morningness administered to 87 participants, 31 males and 56 females. Simultaneously the academic grades were collected considering semester and the school year. Results: students' sleep patterns were significantly different between groups. On the other hand, the correlation between the diurnal type and the academic achievement was not significant for both university schedules.

Keywords: Sleep Patterns; University Population; Morningness; Eveningness; Performance.

META-EMOÇÃO PARENTAL EM ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL: FATORES MODERADORES

Autores- Leticia Moura²⁵

Glória Franco²⁶

Maria João Beja²⁷

Resumo

O conceito de Meta-emoção Parental refere-se às vivências e pensamentos que os pais têm relativamente às emoções dos filhos. O ponto essencial desta investigação é saber quais os fatores que poderão afetar a Meta-emoção Parental dos pais de indivíduos com Incapacidade Intelectual. Recorreu-se a uma metodologia quantitativa, transversal, onde participaram 50 progenitores de indivíduos adultos com Incapacidade Intelectual (idades \geq a 18 anos, que vivem com os pais e frequentam um Centro de Atividades Ocupacionais). Utilizou-se a versão portuguesa da CCNES e um questionário sociodemográfico. Os resultados apontam para existência de fatores moderadores que influenciam a perceção das reações dos pais aos estados emocionais dos filhos, como a idade dos filhos e dos pais e o sexo dos filhos.

Palavras-chave: Meta-emoção parental; Incapacidade Intelectual; Adulter; Parentalidade

²⁵ Universidade da Madeira

²⁶ Universidade da Madeira

²⁷ Universidade da Madeira

Morada Correspondência: Maria Glória Franco; Campus Universitário da Penteada; 9020-105 Funchal – Portugal

E-Mail: gloria@uma.pt

Introdução

O termo Meta-emoção parental, é um termo relativamente recente, que surge em 1996 com Gottman e seus colaboradores, ao se apercebem da necessidade de preencher uma lacuna existente na investigação sobre o estudo dos sentimentos e cognições dos progenitores e dos seus descendentes. A meta-emoção envolve um conhecimento organizado e estruturado sobre o funcionamento de um conjunto de emoções (Gottman, Katz, & Hooven, 1997), funcionando à semelhança do conceito de metacognição. A junção do conceito de meta-emoção com o de parentalidade, implica o conhecimento parental das suas próprias emoções e das emoções dos filhos. É um conceito amplo e relaciona-se com a forma como os pais pensam e sentem a forma como os seus filhos expressam as suas emoções e como lidam com elas, especialmente como lidam com as emoções negativas dos filhos, como sejam a raiva, a tristeza ou a ansiedade, que muitas vezes são vividas como algo a evitar (Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Leahy, Tirch, & Napolitano, 2013). Implica ainda um possível treino emocional a desenvolver juntos dos pais (Barreiros & Cruz, 2012). Pode-se afirmar que a meta-emoção parental é uma área nova de estudo da vida emocional da família (Gottman et al., 1997).

Gottman et al. (1997) conseguem identificar dentro do conceito de meta-emoção parental dois estilos que os progenitores podem adotar em relação às emoções negativas dos filhos, a filosofia de treino emocional e a filosofia de afastamento emocional. O processo de treino emocional refere-se a um conjunto de processos, que inclui certos elementos como falar sobre as emoções, ajudando a dar um nome aquelas emoções que estão a sentir, aceitar as emoções dos filhos, discutir com as crianças o que está a desencadear aquelas emoções e sobre as estratégias a usar para resolver essas situações (Gottman et al., 1997). Os pais que seguem esta filosofia de treino emocional, estão cientes da baixa intensidade de emoções neles próprios e dos seus filhos, vivenciando desta forma as emoções negativas como oportunidades de aproximação e aprendizagem. Deste modo, estes pais sabem validar e nomear as emoções negativas dos seus filhos, participam na definição de limites e resolução de problemas, e ainda discutem objetivos e estratégias que podem utilizar para lidar com o que desencadeou as emoções negativas (Barreiros & Cruz, 2012; Katz, Maliken, & Stettler, 2012). Tudo isto poderá levar a melhorias no desenvolvimento das competências emocionais da criança, ou seja, torna-se possível verificar melhorias no conhecimento emocional, na expressão emocional e na regulação emocional, que por sua vez está diretamente ligado a um melhor ajustamento psicológico e um melhor

relacionamento com os pares (Katz, Maliken, & Stettler, 2012). Gottman et al. (1997) dizem que os progenitores que utilizam a filosofia de treino emocional têm uma maior probabilidade de que seus filhos sejam eficientes a acalmarem as próprias emoções, e sejam mais competentes nas interações com colegas, sabendo como e quando exprimir e/ou inibir, e também fazer o processamento das suas emoções (Leahy, Tirch, & Napolitano, 2013). Por outro modo, os pais que adotam mais a filosofia de afastamento emocional, podem também ter sensibilidade em relação aos sentimentos dos seus descendentes, no entanto tendem a negar ou ignorar as emoções negativas dos seus filhos, querendo estar sempre no papel de mudar a emoção negativa rapidamente, visto que estes pais consideram que emoções como a zanga e a tristeza são sentimentos potencialmente prejudiciais, transmitindo aos descendentes que as emoções negativas não são importantes, e que devem desaparecer rapidamente para não se tornarem prejudiciais (Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Barreiros & Cruz, 2012).

A consciência, a aceitação e o treino emocional foram identificados como os processos centrais da filosofia da meta-emoção parental. O bom funcionamento destes três componentes desta filosofia, poderá ter benefícios em três aspetos chave, a competência emocional de uma criança, um melhor ajustamento psicossocial e um melhor relacionamento com os pares, ou seja, existiria na criança um maior controlo inibitório e conseqüentemente um menor nível de comportamentos problemáticos, melhores e mais conquistas académicas e melhor saúde física, e por fim seria ainda possível ver alguma competência social (mais adaptados socialmente) (Halberstadt, Dunsmore, & Denham, 2001). No entanto, foram identificados alguns fatores que surjem como fatores moderadores da relação da filosofia da meta-emoção parental e do ajustamento da criança, tais como o sexo e a idade dos progenitores e dos descendentes (Cassano, Perry-Parrish, & Zeman, 2007; Katz, Maliken, & Stettler, 2012; Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009).

No que diz respeito ao sexo dos progenitores diz-se que existem diferenças na medida em que as mães utilizam mais a filosofia de treino emocional do que os pais (Stocker, Richmond, Rhoades, & Kiang, 2007). Eisenberg, Fabes e Murphy (1996), dizem que no caso das mães as reações de resolução do problema é desencadeadora da emoção negativa nas crianças, normalmente estavam associadas com o seu funcionamento social (das crianças). Por outro lado, as reações de minimização tendiam a estar relacionadas com menores níveis de competências sociais e com o evitar lidar com o problema nos seus filhos. Por sua vez, os pais em relação às reações de minimização estavam associados a um funcionamento social mais baixo dos filhos. Já quando falamos de sexo dos descendentes, Cunningham et al (2009), verificaram que a

capacidade social das raparigas melhora o seu entendimento emocional e também que nos rapazes há menos comportamentos internalizadores (Katz, Maliken, & Stettler, 2012). No que diz respeito à idade, verificou que as mães com mais idade apresentavam menos reações negativas que as mães mais novas (Wong, McElwain, & Halberstadt, 2009). Por fim, as reações de minimização face às emoções negativas dos filhos, estavam relacionadas de forma negativa ao estilo de treino emocional (Hakim-Larson, Parker, Lee, Goodwin, & Voelker, 2006).

Encontram-se poucos estudos sobre a importância de os pais ajudarem na regulação das emoções dos seus filhos com Incapacidade Intelectual, e os poucos estudos sobre a parentalidade e Incapacidade Intelectual concentram-se na compreensão do impacto que estes têm sobre a sua família e, principalmente, sobre as preocupações que crescem à família (Band-Winterstein & Avieli, 2017; Hill & Rose, 2009; Jeppsson, Grassman, & Whitaker, 2013; Scorgie & Wilgosh, 2011; Willingham-Storr, 2014). Pelo que, esta investigação tem como principal objetivo perceber que fatores podem moderar a relação entre a atitude que os pais percecionam adotar em relação às emoções negativas dos seus filhos adultos portadores de uma Incapacidade Intelectual (forma como lidam com elas e os preparam para lidar com as próprias suas emoções), os torna mais ou menos autónomos na sua vida diária.

Como forma de ajudar a perceber o objetivo formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Há uma diferença na forma como os pais percecionam as suas reações (construtivas ou negativas) e a idade do seu filho adulto, com incapacidade intelectual.

Hipótese 2: Progenitores do sexo feminino percecionam ter mais reações construtivas em relação aos seus filhos adultos do sexo feminino, do que aos seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual.

Metodologia

Participantes

A população alvo foram os pais de indivíduos adultos portadores de Incapacidade Intelectual (idades superiores a 18 anos), que vivessem com os filhos e que estes no seu dia-a-dia frequentassem um Centro de Atividades Ocupacionais, na Região Autónoma da Madeira (RAM). No estudo, participaram 50 encarregados de educação, 45 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, os pais com idades entre os 59 e 72 anos e as mães com idades entre os 39 e os 85 anos e ainda uma avó (figura maternal) com 72 anos. Os indivíduos com incapacidade intelectual

abrangidos, 26 eram do sexo masculino e 24 do sexo feminino, e com idades compreendidas entre 20 e os 51 anos.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados três instrumentos: 1) Escala de Comportamentos Adaptativos (7 domínios); 2) Coping Children Negative Emotion Scale (CCNES) – na versão portuguesa Reações Parentais às Emoções Negativas (RPEN) – traduzida e adaptada à população por Diana Alves e Orlanda Cruz, em 2011; 3) questionário sociodemográfico, dividido em duas partes, com o intuito de recolher informações sobre a idade e o sexo referente aos filhos e aos pais.

Fizeram-se adaptações da RPEN, a nível das formulação das questões e/ou da atividade que representava, para que estivessem de acordo com a população-alvo (adultos, este instrumento terá anteriormente sido aplicado a crianças) e ao seu contexto diário, mas nunca mudando a base da hipótese estudada. Trata-se de um instrumento de autopreenchimento por parte dos pais, ou de outro indivíduo responsável ou ligado de forma direta com o indivíduo a ser avaliado (Barreiros & Cruz, 2012), e permite perceber como é que os pais/ cuidador próximo respondem às emoções dos filhos. Tem doze cenários com sete opções de resposta correspondentes as sete subescalas dos dois principais tipos de reações, as Reações Negativas (aborrecimento, minimização, ignorar e punição) e as Reações Construtivas (centradas no problema, encorajamento expressivo e centradas na emoção) (Alves & Cruz, 2011; Mirabile, 2015), o que reflete como estas pessoas sentem, pensam e regulam as emoções (suas e dos outros) (Alves & Cruz, 2011; Lins, Alvarenga, Mendes, & Pessôa, 2017).

Procedimentos

Procedeu-se ao pedido de autorização formal para a consecução do estudo à Secretaria Regional da Inclusão e dos Assuntos Sociais da RAM (SRIAS) em quatro Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), dois em meio urbano e dois em meio rural, cobrindo as diferentes áreas geográficas da Ilha. Dada esta autorização, foram contactados os diretores dos CAO'S para saber da sua anuência em participar nesta investigação (contacto realizado pela diretora da unidade de coordenação dos CAO). Os diretores dos CAO's funcionaram com elo de ligação com as famílias/ encarregado de educação, entregando e recolhendo os instrumentos. A cada família foi entregue o conjunto dos três instrumentos, junto com uma carta de apresentação do estudo com os objetivos e instruções para o preenchimento dos instrumentos e um consentimento informado de acordo com as orientações da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Foi, igualmente,

fornecido um envelope para que os participantes pudessem devolver as suas respostas de forma confidencial nos envelopes fechados. Em cada família apenas um dos pais/ encarregado de educação respondeu aos instrumentos.

Apesar de todos os instrumentos terem sido mandados para preenchimento em casa, alguns pais participantes mostraram algumas dificuldades no seu preenchimento, perante este cenário foi disponibilizada ajuda no preenchimento dos questionários por parte da investigadora, que se deslocou aos CAO's para os ajudar.

No tratamento estatístico, tendo em conta o número reduzido de participantes, e não se tendo verificado uma distribuição normal nas variáveis estudadas, optou-se pela utilização de estatísticas não paramétrica para a diferença de médias, nomeadamente os testes de Kolmogorov-Smirnov e o teste de Teste Kruskal-Wallis.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Este capítulo está organizado em torno das duas hipóteses já expostas, nele são apresentadas as opções estatísticas para o tratamento dos dados, os resultados obtidos, bem como a sua discussão face à literatura existente.

Hipótese 1. Há uma diferença na forma como são percecionadas as reações dos pais (construtivas ou negativas) e a idade do seu filho adulto, com incapacidade intelectual.

Para a análise da idade dos filhos foi feita uma divisão em 3 grupos. Sabendo que a idade dos filhos adultos varia entre os 20 e os 51 anos, a divisão foi feita da seguinte forma: 20 a 30 anos, 31 a 41 anos e 42 a 51 anos.

Com a análise das tabelas 1 e 2, podemos verificar que esta hipótese, em relação à idade, se confirma, nomeadamente no que diz respeito ao uso de estratégias negativas onde foram encontradas diferenças significativas ($p=0.014$). Isto acontece porque existe uma menor incidência de perceção de utilização de estratégias negativas quando os filhos se encontram numa faixa etária menor (20 a 30 anos) e uma incidência significativa de estratégias negativas quando os filhos já se encontram numa faixa etária maior (42 a 51 anos), grupos para os quais se verificaram diferenças estatísticas ($p=,004$) (cf. Tabela 3). Ou seja, quanto mais velhos forem os filhos maior será a perceção da utilização de estratégias negativas.

Vários autores falam da possibilidade da existência de fatores moderadores da relação da filosofia da meta-emoção parental e do ajustamento da criança, tais como a idade tanto dos pais como dos filhos (Cassano et. al., 2007; Wong et al., 2009). O que poderá estar relacionado com a

visão dos pais de que as emoções negativas são menos consentidas à medida que a idade avança, pois é esperado que com a idade se aprenda a regular melhor as emoções (Cassano et al., 2007).

Tabela 1

Médias entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho geral

Fonte: própria.

	Idade do filho	N	Posto Médio
Estratégias positivas	idade entre 20 e 30	25	28,58
	idade entre 31 a 41	16	23,00
	idade entre 42 e 51	8	17,81
	Total	49	
Estratégias negativas	idade entre 20 e 30	25	20,38
	idade entre 31 a 41	16	26,22
	idade entre 42 e 51	8	37,00
	Total	49	

Nota: a. Teste Kruskal-Wallis; b. Variável de Agrupamento: idade do filho

Tabela 2

Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho

Fonte: própria.

	KW	gl	Significância
Estratégias positivas	3,976	2	0.137
Estratégias negativas	8,586	2	0.014

Nota: a. Teste Kruskal-Wallis; b. Variável de Agrupamento: idade do filho

Tabela 3

Diferenças entre a utilização de estratégias positivas ou negativas de acordo com a idade do filho especificando os dois grupos etário: 20 e 30 e 42 e 51 .

Fonte: própria.

	MW	W	Z	Sig. (bilateral)
Estratégias negativas	32,500	357,500	-2,874	,004

Nota: a. Variável de Agrupamento: idade do filho; b. Não corrigido para vínculos.

Hipótese 2: Progenitores do sexo feminino percecionam ter mais reações construtivas em relação os seus filhos adultos do sexo feminino, do que com seus filhos adultos dependentes do sexo masculino, com incapacidade intelectual.

Na revisão da literatura, aponta-se para o género dos progenitores e dos filhos pode ser um dos fatores moderadores para a meta-emoção parental, isto porque os progenitores percecionam os seus filhos de formas diferentes (Hunter et al., 2011; Katz et al., 2012; Stocker et al., 2007; Wong et al., 2009). No entanto os estudos apontam para resultados diferentes, uns que chamam a nossa atenção para o facto de que as mães demonstraram ter mais reações positivas em relação às suas filhas (Barreiros & Cruz, 2012; Wong et al., 2009) e outros que não encontram diferenças significativas. Pelo que, apesar de se ter optado por elaborar na nossa hipótese somente a importância da figura materna nas estratégias de meta-emoção, uma vez que a amostra era maioritariamente deste sexo, começou por se testar a percepção da utilização de estratégias quer positivas, quer negativas por parte de ambos progenitores, o que nos possibilitou evidenciar que não existem diferenças significativas entre pais e mães na percepção que têm da utilização de reações construtivas ou de reações negativas (Tabela 4 e 5).

Tabela 4

Diferença das Médias entre o sexo do progenitor e as suas perceções de reações positivas e negativas, medidas através do teste Kruskal-Wallis.

Fonte: própria.

	MW	W	Z	Sig. (bilateral)
Estratégias positivas	93,500	1083,500	-0,550	0,582
Estratégias negativas	89,000	104,000	-0,703	0,482

Nota: a. Variável de Agrupamento: Quem responde; b. Não corrigido para vínculos.

De seguida, passou-se à verificação da nossa hipótese, que não se confirmou no nosso estudo, visto que as mães não evidenciaram ter, de forma significativa, a perceção de utilizarem mais reações positivas/ construtivas com os seus filhos adultos do sexo feminino (Tabela 5).

Tabela 5

Diferenças entre os tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo feminino medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.

Fonte: própria.

	N	Parâmetros normais ^{a, b}		Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Sig. (bilateral)
		Média	DP	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	23	2,7101	,89502	,149	,139	-,149	,149	,200 ^{c,d}
Estratégias Negativas	23	,7717	,63922	,166	,166	-,114	,166	,101 ^c

Nota: a. A distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors;

d. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

No entanto, quando se estendeu esta curiosidade aos filhos adultos do sexo masculino (Tabela 6), verificou-se que os progenitores do sexo feminino perante as emoções negativas dos seus descendentes do sexo masculino apresentam uma perceção de maior utilização de estratégias negativas, o que está de acordo Alves e Cruz (2011) que referem que as mães tendem a desvalorizar mais as emoções dos seus filhos do sexo masculino e desta forma reagem de forma mais punitiva (negativa). De igual modo, Cassano e colaboradores (2007) afirmam que os pais vêm os filhos do sexo masculino mais velhos a inibirem mais a sua tristeza do que os mais novos, já as mães acham que isso acontece mais com as filhas mais velhas.

Tabela 6

Diferenças entre os tipos de reação das mães (estratégias positivas ou negativas) e os filhos do sexo masculino medidas através do teste Kolmogorov-Smirnov.

Fonte: própria.

	Parâmetros normais ^{a, b}			Diferenças Mais Extremas			Estatística do teste	Significância (bilateral)
	N	Média	Desvio Padrão	Absoluto	Positivo	Negativo		
Estratégias Positivas	21	3,1429	,69579	,155	,109	-,155	,155	,200 ^{c,d}
Estratégias Negativas	21	,5238	,38653	,189	,189	-,102	,189	,048 ^c

Nota: a. A distribuição do teste é Normal; b. Calculado dos dados; c. Correção de Significância de Lilliefors.

d. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

Considerações finais

Apesar da importância que os fatores individuais dos progenitores possam ter no uso de diferentes estratégias de meta-emoção parental, neste estudo apenas se conseguiu identificar que a perceção de utilização de estratégias da filosofia de treino emocional por parte dos pais de indivíduos com incapacidade intelectual é mais frequente nos pais dos filhos da faixa etária mais baixa (neste caso, indivíduos entre os 20 e 30 anos), já quando se tratava da perceção da utilização da filosofia de afastamento emocional esta é mais frequente nos pais com os filhos mais velhos (42 a 51 anos). De igual modo, apesar de não se ter conseguido evidências sobre a influência do sexo do progenitor sobre a forma como percecionam as suas reações às emoções e a escolha do tipo de estratégias de meta-emoção que utilizam para lidar com as emoções dos seus filhos, parece haver uma tendência para as mães usarem com mais frequência estratégias de filosofia de afastamento emocional em relação às emoções negativas dos filhos do sexo masculino. Importante referir que devido à amostra conseguida apenas pudemos estudar estes fatores com

os progenitores do sexo feminino devido à pouca participação dos progenitores do sexo oposto. Pelo que seria pertinente continuar estes estudos junto a uma população de pais do sexo masculino.

Como se tem vindo a referir, este trabalho desenvolveu-se na charneira de duas áreas de estudo muito pouco estudadas: a meta-emoção parental e a regulação emocional dos indivíduos com incapacidade intelectual., o que levanta algumas dificuldades na compreensão e aprofundamento do fenómeno estudado, mas lança também alguns desafios. Apesar da meta-emoção parental ser muito importante no momento da regulação emocional das crianças, pouco se sabe sobre o seu funcionamento, sobre as implicações que pode ter para o ajustamento emocional das crianças e como isso se reflete na vida adulta, sobre as estratégias de regulação mais eficazes, sobre os fatores que determinam o uso de cada uma das diferentes estratégias, o que aponta para a necessidade de se realizarem estudos nesta área. No caso dos pais de indivíduos portadores de incapacidade intelectual, uma vez que estes permanecem até mais tarde a exercer as suas funções de parentalidade, seria ainda importante desenvolver pesquisas, utilizando até metodologias mais qualitativas, para compreender os motivos que os levam a enveredar mais por estratégias de afastamento emocional quanto mais velhos são os filhos. Bem como de desenvolver programas de treino da meta-emoção parental que os ajude a promover mais estratégia de treino emocional com os seus filhos dependentes.

Referências

- Alves, D., & Cruz, O. (2011). Reacções parentais às emoções negativas dos filhos (RPEN): um questionário de avaliação da meta-emoção parental. In *Actas do VIII congresso iberoamericano de avaliação/ evaluación psicológica e XV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos*. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57244/2/85358.pdf>
- Band-Winterstein, T., & Avieli, H. (2017). The experience of parenting a child with disability in old age. *Journal of Nursing Scholarship*, 49(4), 421-428.
- Barreiros, J., & Cruz, O. (2012). Meta-emoção: uma dimensão emocional da parentalidade e da grande parentalidade. *Revista Amazônica*, VIII (1). 338-369. Disponível no Repositório aberto da Universidade do Porto: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66296/2/87240.pdf>
- Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Zeman, J. (2007). *Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation*. *Social Development*, 16(2), 210-231. Doi: [10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x)

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child development, 67*(5), 2227-2247. Doi: [10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01854.x)
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., & Voelker, S. (2006). Measuring parental meta-emotion: Psychometric properties of the emotion-related parenting styles self-test. *Early Education and Development, 17*(2), 229-251.
- Hill, C., & Rose, J. (2009). Parenting stress in mothers of adults with an intellectual disability: Parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(12), 969-980.
- Hunter, E. C., Fainsilber, L., Wu, J., Betsy, S., Craig, D., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How Do I Feel About Feelings? Emotion Socialization in Families of Depressed and Healthy Adolescents, 428–441. Doi: [10.1007/s10964-010-9545-2](https://doi.org/10.1007/s10964-010-9545-2)
- Jeppsson Grassman, E., & Whitaker, A. (Eds.). (2013). *Ageing with disability: A lifecourse perspective*. Bristol, UK: Policy Press.
- Katz, L. F., Maliken, A. C., & Stettler, N. M. (2012). Parental Meta-Emotion Philosophy: A Review of Research and Theoretical Framework. *Child Development Perspectives, 6*(4), 417–422. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00244.x>
- Leahy, R. L., Tirch, D., & Napolitano, L. A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental*. Porto Alegre. Artmed Editora.
- Lins, T., Alvarenga, P., Mendes, D. M. L. F., & Pessôa, L. F. (2017). Adaptação brasileira da Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, 16*(2), 196-204.
- Mirabile, S. P. (2015). Ignoring children's emotions: a novel ignoring subscale for the Coping with Children's Negative Emotions Scale. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(4), 459-471. doi: [10.1080/17405629.2015.1037735](https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1037735)
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). Código Deontológico. 1.ª edição. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Scorgie, K., & Wilgosh, L. (2011). Parents' experiences, reflections, and hopes as their children with disabilities transition to adulthood. *Interdisciplinary Journal of Family Studies, 16*(1), 132-136.
- Stocker, C. M., Richmond, M. K., Rhoades, G. K., & Kiang, L. (2007). Family emotional processes and adolescents' adjustment. *Social Development, 16*(2), 310-325.
- Willingham-Storr, G. L. (2014). Parental experiences of caring for a child with intellectual disabilities: A UK perspective. *Journal of Intellectual Disabilities, 18*, 146–158. <https://doi.org/10.1177/1744629514525132>
- Wong, M. S., McElwain, N. L., & Halberstadt, A. G. (2009). Parent, family, and child characteristics: Associations with mother- and father-reported emotion socialization practices. *Journal of Family Psychology, 23*(4), 452-463.

PARENTAL META-EMOTION IN ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: MODERATING FACTORS

Abstract

The concept of Parental Meta-emotion refers to the experiences and thoughts that parents have regarding their children's emotions. The aim of this investigation was to verify which factors may affect the Parental Meta-emotion of the parents of individuals with an Intellectual Disability. Therefore, a quantitative, cross-sectional methodology was used, involving 50 parents / guardians of adult individuals with Intellectual Disabilities (ages ≥ 18 years old, living with their parents and attending an Occupational Activities Center). The Portuguese version of CCNES (RPEN) and a sociodemographic questionnaire were used. The results indicate that there are moderating factors that influence the perception of parents' reactions to the emotional states of dependent adult children, such as the age of the children and the gender of the parents and children.

Keywords: Parental meta-emotion; Intellectual disability; Adulthood; Parenting