

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXV, Nº 1, maio de 2021

- ✚ **CRESCER NA CRECHE: QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
- ✚ **INFLUÊNCIA DE REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL E AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES**
- ✚ **ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM REGIME PRESENCIAL E A DISTÂNCIA**
- ✚ **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SOBRE AULAS REMOTAS E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19**
- ✚ **PSICOLOGIA ESCOLAR NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO**
- ✚ **TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS NA PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE INTERVENÇÕES BRASILEIRAS**
- ✚ **AS EXPERIÊNCIAS CHAVE COMO MOTOR DE OBSERVAÇÃO, REGISTO E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
- ✚ **PERCEPÇÕES DE AUTOEFICÁCIA E DE SATISFAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES LABORAIS**
- ✚ **ESTIMULAÇÃO CORPORAL EM BEBÊS – EM DESTAQUE OS OBJETOS**
- ✚ **O TRATO COM O TEMA “INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA” NOS PROCESSOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT**
- ✚ **O DIREITO AO FORNECIMENTO DE MEDICAMENTO DE ALTO CUSTO PELO SUS PARA PACIENTES COM CÂNCER**
- ✚ **SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NO TRABALHO: UMA REVISÃO NARRATIVA**
- ✚ **FATORES MOTIVACIONAIS DE ADESÃO E NÃO ADESÃO DOS TRABALHADORES À CULTURA DE SEGURANÇA NA INDÚSTRIA**

ISPGAYA
instituto superior politécnico


CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
DO ISPGAYA

Vol.
XXV
Nº 1

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 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)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Elizabeth 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 (U. Lusófona)
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 (I. de Estudos Superiores de Fafe)

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 Quadrimestral Vol. XXV Nº 1
Maio de 2021

Índice

	p.
EDITORIAL.....	5
José Carlos Morais	
CRESCER NA CRECHE: QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	8
Ana Mendes, Bruno Antão, Carla Martins, Catarina Matias, Valentina Aversa, Susana Oliveira e Sá, Dulce Noronha-Sousa	
INFLUÊNCIA DE REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL E AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES.....	20
Ana Laura Vilamaior Taboga, Randolpho dos Santos Junior	
ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM REGIME PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	31
Anelice Maria Banhara Figueiredo, Feliciano H. Veiga, Óscar Garcia	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SOBRE AULAS REMOTAS E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19.....	44
Ádilo Lages Vieira Passos, Alexandre Sant'Ana de Brito, Ludgleydson Fernandes de Araújo	
PSICOLOGIA ESCOLAR NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	59
Maria Gabriela do Nascimento Araújo, Leilanir de Sousa Carvalho, Fauston Negreiros	
TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS NA PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE INTERVENÇÕES BRASILEIRAS.....	74
Jordana Calil Lopes de Menezes de Oliveira, Taynara Fernanda dos Santos Bezerra, Priscila Carolina Morais Souza, Mariana Lucena Silva Ataíde, Felipe de Oliveira dos Santos, Ana Cristina Ribeiro dos Santos	
AS EXPERIÊNCIAS CHAVE COMO MOTOR DE OBSERVAÇÃO, REGISTO E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	88
Ana Silva Neves, Ana Rodrigues Peyroteo, Andréa Pedreira Oliveira, Elisabete Miranda Antão, Sabrina Duarte Tavares, Sandra Gonçalves Silva, Sónia Páscoa Alves, Susana Oliveira e Sá, Dulce Noronha-Sousa	

**PERCEPÇÕES DE AUTOEFICÁCIA E DE SATISFAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
IMPLICAÇÕES LABORAIS..... 100**

Douglas Pereira Castro, Aniele de Lima Araújo, Gabriel Antônio Amaral da Silva, Sandro Rogério Vargas Ustra

ESTIMULAÇÃO CORPORAL EM BEBÊS – EM DESTAQUE OS OBJETOS.....120

Ana Caroline Pereira, Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Augusto César da Fonseca Neto, Cristiane da Silva Santos, Neila Maria Mendes Borges, Maristela Vicente de Paula

**O TRATO COM O TEMA “INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA” NOS PROCESSOS
FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UFCAT..... 137**

Amanda Rezende Pereira, Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Augusto César da Fonseca Neto, Cristiane da Silva Santos, Neila Maria Mendes Borges, Maristela Vicente de Paula

**O DIREITO AO FORNECIMENTO DE MEDICAMENTO DE ALTO CUSTO PELO SUS PARA PACIENTES
COM CÂNCER 156**

Luciana Pereira dos Santos, Roberto Antônio Ribeiro, Adriana dos Santos Prado Sadoyama

SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NO TRABALHO: UMA REVISÃO NARRATIVA..... 169

Rogers Alexander Boff, Sueli Maria Cabral

**FATORES MOTIVACIONAIS DE ADESÃO E NÃO ADESÃO DOS TRABALHADORES À CULTURA DE
SEGURANÇA NA INDÚSTRIA.....179**

Antônio Neves de Almeida, Jéssica Mara de Paula Guimarães, Adriana dos Santos Prado Sadoyama, Geraldo Sadoyama

EDITORIAL

Em maio de 2021 entramos no 25º ano de edição da Revista de Psicologia Educação e Cultura, reunindo neste número um total de 13 artigos, provenientes de diferentes países, dando continuidade ao nosso rumo de publicar com alcance internacional.

O primeiro artigo, intitulado «crescer na creche: qualidade e avaliação na primeira infância» chega-nos de Fafe, uma cidade portuguesa. Este estudo faz o enquadramento da creche em Portugal, abordando as questões da qualidade e da avaliação, apresentando como principal objetivo relevar a importância do papel da observação na prática pedagógica do educador. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa científica sobre os indicadores de qualidade, a avaliação, e a análise de três grelhas de uma instituição. Conclui-se que a observação é um suporte fundamental da avaliação na creche, sendo essencial um registo escrito claro, compreensivo, sistemático e fácil de colocar em prática.

O segundo artigo chega-nos do Brasil, e intitula-se «influência de redes sociais na saúde mental e autoimagem de adolescentes». Tem como objetivo avaliar o impacto das redes sociais na autoimagem e bem-estar subjetivo em estudantes a partir da análise estatística descritiva e testes não paramétricos para correlação entre variáveis. Foi possível, entre outros resultados, correlacionar o tempo e padrão de uso das redes sociais com desfechos negativos em saúde mental.

O terceiro artigo chega-nos de Lisboa, Portugal, e intitula-se «envolvimento de estudantes no ensino superior em regime presencial e a distância». Pesquisa-se como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários e como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência, presencial e a distância. A amostra foi de estudantes do ensino superior e o instrumento utilizado foi a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)». Na análise dos resultados, observou-se que na modalidade presencial a quantidade de estudantes com pontuações inferiores à média é maior, mostrando-se, assim, menos envolvidos que os alunos a distância. Foi também verificado que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento em todas as dimensões e no envolvimento total, favoráveis aos sujeitos que estudam a distância.

O quarto artigo, oriundo do Brasil, intitula-se «representações sociais para professores de instituições de ensino superior privadas sobre aulas remotas e docência no contexto da pandemia covid-19». Analisa as representações sociais sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil. Na coleta de dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e a associação livre de palavras. As representações sociais sobre as aulas remotas enfatizaram esta modalidade de aula como uma atividade tecnológica, desafiadora e cansativa. Já as representações sociais sobre a docência evidenciaram uma experiência positiva.

Um quinto artigo, também brasileiro, intitula-se «psicologia escolar na avaliação de políticas públicas de educação». O objetivo do estudo é investigar a atuação do psicólogo na avaliação de políticas públicas de educação, verificando a sua inserção nos diferentes tipos de políticas, e os desafios dessa prática nesses dispositivos educacionais. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, e a partir da análise foi constatado que a maioria dos psicólogos realizam avaliação através de

protocolos da instituição, instrumentos e relatórios de atividades, no entanto ainda se restringem à análise da eficácia das políticas após implementadas.

O sexto artigo, intitula-se «treinamento em habilidades sociais na pré-escola: uma revisão de intervenções brasileiras». A presente revisão teve como objetivo avaliar estudos brasileiros que se propuseram a desenvolver habilidades sociais em pré-escolares no contexto escolar. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura. Conclui-se que as intervenções existentes necessitam de maior rigor em seu desenho para que os resultados possam apresentar mais evidências de validade e os programas de intervenção possam ser implementados em larga escala.

No sétimo artigo, intitulado «As experiências chave como motor de observação, registo e avaliação na primeira infância» pretende-se avaliar o desenvolvimento de crianças no ambiente de creche a partir de uma grelha de observação, construída com base na Abordagem Educativa High-Scope, validada na fase inicial do trabalho referente ao Mestrado em Creche. Pretende-se contribuir para a clarificação da relevância de uma proposta pedagógica para a creche atendendo à qualidade desse contexto.

Um oitavo artigo, intitulado «percepções de autoeficácia e de satisfação de professores de educação física: implicações laborais», apresenta um estudo que visa a percepção de autoeficácia de professores de Educação Física mediante uma pesquisa de campo de natureza descritiva e analítica. O objetivo é avaliar as percepções de autoeficácia e de satisfação dos professores de Educação Física relativa à atuação profissional. Os resultados são os professores apresentarem elevados indicadores de autoeficácia, tais como: satisfação na profissão; o tempo na docência e turmas menores.

Um dos artigos intitula-se «estimulação corporal em bebês – em destaque os objetos» e apresenta um estudo onde se analisam as expressões e reações corporais observadas em bebês na Educação Infantil em situações de estimulação por meio de objetos diversos. A análise qualitativa dos dados aponta para a interação das crianças com os objetos, a reação diante de obstáculos/desafios e experiências de sucesso, bem como para a repercussão desses fazeres nas relações entre as próprias crianças e os adultos presentes. A experiência pedagógica indica a necessária reelaboração das propostas de trabalho partindo de um projeto interdisciplinar para potencializar as linguagens nesse período da vida humana.

O décimo artigo, intitulado «o trato com o tema “inclusão da pessoa com deficiência na escola” nos processos formativos e metodológicos do curso de educação física da UFCAT», refere-se à integração de portadores de deficiência nos processos formativos e metodológicos do curso de Educação Física da Universidade Federal de Catalão. O objetivo é investigar como os professores de EF têm pensado, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, o trato com o tema inclusão da pessoa com deficiência na escola. Como resultados e conclusão da pesquisa percebemos que os limites do curso para ampliar o alcance das ações no campo da inclusão na escola estão ligados à falta de participação dos alunos e ao envolvimento nos espaços formativos do curso.

O décimo primeiro artigo, intitulado «o direito ao fornecimento de medicamento de alto custo pelo SUS para pacientes com câncer», tem como objetivo, e através de um estudo de caráter exploratório em forma de revisão integrativa da literatura, analisar o fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS para pacientes oncológicos. Os resultados demonstraram não haver consenso entre os autores em relação ao fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS, já que envolve problemas éticos e financeiros.

O décimo segundo artigo intitula-se «sofrimento ético-político no trabalho: uma revisão narrativa», e a pesquisa apresentada de uma investigação teórica cujo objetivo é descrever e analisar o sofrimento ético-político no trabalho. Realizou-se uma revisão narrativa que utilizou a plataforma UNIQUE para acessar os materiais nas bases de dados BASE, MEDLINE Complete e SciELO. Os resultados evidenciaram que o trabalho é central na vida das pessoas, sendo fonte de subsistência, felicidade e inclusão. Entretanto, perspetiva-se que o trabalho também é fonte de sofrimento quando há uma inclusão perversa, em que os trabalhadores são tratados de maneira desigual.

O último artigo, intitulado «fatores motivacionais de adesão e não adesão dos trabalhadores à cultura de segurança na indústria» considera que a cultura de adesão à segurança tem sido um importante desafio. Assim, este artigo tem por objetivo mostrar quais são os principais fatores que levam os trabalhadores a aderirem ou não à cultura de segurança de uma empresa no ramo industrial.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Morais

CRESCER NA CRECHE: QUALIDADE E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Mendes¹

Bruno Antão

Carla Martins

Catarina Matias

Valentina Aversa

Susana Oliveira e Sá²

Dulce Noronha-Sousa³

Resumo

Este estudo é norteado pela questão de investigação: como construir uma grelha de avaliação prática, para o educador utilizar diariamente, validada na fase inicial do trabalho referente ao Mestrado em Creche. Faz o enquadramento da creche em Portugal, abordando as questões da qualidade e da avaliação. Apresenta como principal objetivo a importância do papel da observação na prática pedagógica do educador. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa científica sobre os indicadores de qualidade, a avaliação, e a análise de três grelhas de uma instituição. Conclui-se que a observação é um suporte fundamental da avaliação na creche, sendo essencial um registo escrito claro, compreensivo, sistemático e fácil de colocar em prática.

Palavras-chave: Creche; Áreas de conteúdo; Qualidade; Avaliação.

¹ Alunos do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)

² CIDI-IESF – Instituto de Estudos Superiores de Fafe, ESEF, Portugal

³ CIDI-IESF - Instituto de Estudos Superiores de Fafe, ESEF, Portugal; Coordenadora do Mestrado em Creche do IESF

Introdução

Este artigo pretende dar a conhecer técnicas e aplicações que, de alguma forma, auxiliam a melhorar o trabalho do educador num contexto de creche, aquando do processo de avaliação. Pretende enaltecer as aprendizagens e competências adquiridas pela criança, facultando igualmente elementos úteis na deteção e despistagem de eventuais problemas do desenvolvimento.

O objetivo principal deste artigo consiste em construir uma grelha de avaliação de diagnóstico que seja mais prática e funcional, de modo a simplificar o trabalho do educador de creche no seu dia-a-dia.

Com a ajuda de três grelhas já existentes de uma instituição, reformulámos e elaborámos a nossa grelha, que por estar ainda numa fase muito inicial, poderá ser alterada, de forma a fazer os ajustes necessários, para ir ao encontro do nosso objetivo. Cada grelha refere determinadas faixas etárias das crianças que compõem a creche. A grelha está dividida por Áreas de Conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo elas a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo (OCEPE, 2016).

Com este instrumento de avaliação, a partilha de informação entre todos os intervenientes que constem no processo, nomeadamente as crianças, os pais e a equipa pedagógica ficará mais facilitada.

A avaliação baseada numa observação contínua e cuidadosa, fornece ao educador, informações úteis que lhe permitam promover experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, indo ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades (Carvalho & Portugal, 2017). Além disso, a avaliação permite ao profissional da educação refletir e, por conseguinte, otimizar a sua prática pedagógica, agindo com intencionalidade educativa mais cuidada e concisa.

Num primeiro momento o artigo refere a importância da qualidade e da avaliação em creche, fazendo um paralelo entre as duas temáticas. Posteriormente são apresentadas as grelhas e toda a sua nomenclatura, com a explicação das mesmas, a indicação das respetivas alterações às originais e finalizando com uma breve explicação da SGS II- Schedule of Growing Skills II, designada em português por Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil, à qual se deverá recorrer em caso de incerteza, a fim de corroborar os resultados obtidos.

Este estudo tem como ponto de partida a questão de investigação: Como construir uma grelha de avaliação, prática e funcional, para o educador utilizar no dia-a-dia?

A Creche em Portugal: Qualidade e Avaliação

Os primeiros anos de vida de um indivíduo são fundamentais para o desenvolvimento, uma vez que, focado na ludicidade, as aprendizagens que se adquirem revelam-se deveras significativas. Tais experiências são essenciais na potencialização de habilidades e competências que mais tarde serão capitais às próximas etapas no desenvolvimento da criança.

Desrespeitar nesta idade o que é inato à criança, e dever da equipa educativa, resultará num “roubar” de oportunidades, que serão preponderantes à criança, e, por conseguinte, impactar negativamente no seu desenvolvimento.

Por tudo isto, a creche tem vindo a assumir um papel, cada vez mais, bastante relevante. A nível internacional, a Educação na primeira Infância tem sido objeto de estudo, onde se procura demonstrar os efeitos positivos a curto, médio e longo prazo.

Estudos como o PISA (Programme for International Student Assessment, 2000), sustentam que, as crianças que frequentam a valência de creche, apresentam melhor desenvolvimento e por conseguinte melhor desempenho académico.

Reconhecendo a importância da aprendizagem e do desenvolvimento nos primeiros anos de vida como base de todas as aprendizagens posteriores (João Costa, Preâmbulo, *in* Ministério da Educação, 2016), a creche e pode ser vista como um espaço fundamental para a valorização da competência da criança (Carvalho & Portugal, 2017, p. 5).

Assim, é necessário ter como principal prioridade “a adoção de abordagens pedagógicas respeitadoras da individualidade da criança, e sensíveis à sua inserção em sistemas complexos e inter-relacionados, criando contextos de educação e cuidados de elevada qualidade” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 6).

Esta qualidade diz respeito não só aos valores e propósitos absolutos, mas, também, ao contexto onde existe a perspetiva do educador e a da criança “numa reflexão contínua e integrada no quotidiano” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 6).

Nos dias de hoje sabe-se que os três primeiros anos de vida são pautados por um grande desenvolvimento e aprendizagem e, por este motivo, profissionais que compreendem a forma como as aprendizagens se processam no cérebro das crianças que se encontram nestas faixas etárias, estão mais conscientes nas abordagens a ter com as mesmas, melhorando, assim, a qualidade das estratégias a adotar com cada uma delas.

Infelizmente e tendo em conta o relatório PISA do ano 2000 da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), sabe-se que o trabalho realizado com

crianças destas idades não é uma prioridade “em virtude dos valores culturais fortemente enraizados, impedindo assim o seu crescimento” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 11).

Em Portugal existem vários tipos de resposta para as crianças dos 0 aos 3 anos, contudo a creche é a resposta que as famílias mais procuram, pretendendo esta ir ao encontro das suas necessidades, especialmente quando os pais estão a trabalhar.

Segundo a Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, a creche tem como objetivos:

facilitar ao agregado familiar a articulação da sua vida familiar e profissional, colaborando com a família na partilha de cuidados e responsabilidades; assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; prevenir e dispersar inadaptações, deficiências ou situações de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva e promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Carvalho & Portugal, 2017, p. 12).

Continuando a ter como referência a Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto, a creche para além do atrás referido, deve apresentar os seguintes procedimentos e serviços:

- Cuidados adequados às necessidades da criança;
- Nutrição e alimentação adequadas;
- Cuidados de higiene pessoal;
- Atendimento individualizado;
- Atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade;
- Registos sobre o desenvolvimento da criança;
- Informação sobre o funcionamento da creche.

A palavra "qualidade" tem um conceito subjetivo, e está relacionada com as perceções, necessidades e resultados em cada indivíduo. Existem diversos fatores que influenciam de forma direta a perceção da qualidade, tais como a cultura, os modelos mentais, o tipo de produto ou serviços prestados, as necessidades e expectativas.

Por ser um termo complexo, tem sido alvo de vários debates na área da educação, onde se pretende alcançar uma certa concordância na mesma, de forma a que as expectativas sejam atendidas de forma mais ampla.

Muitos autores são apologistas de que o processo de avaliação da qualidade deve respeitar o critério de validade ecológica de Bronfenbrenner⁴. A importância a nível pedagógico e cultural da

⁴ “Uma perspetiva ecológica envolve olhar para a criança como parte de diversos sistemas, que influencia e pelos quais é influenciada. Trata-se de ter em conta as relações mútuas e progressivas que a criança

prática do educador deve ser definida e redefinida por este profissional tendo em conta o Projeto Educativo do Estabelecimento em que está inserido, num processo dinâmico em que se interpreta a si próprio, ao grupo de crianças, aos vários parceiros educativos e à comunidade onde está inserido e que estão em constante reconstrução.

Existem definições de qualidade, que se dividem em duas vertentes: a qualidade estrutural e a qualidade processual. A primeira contém variáveis que podem estar sujeitas a regulamentação, nomeadamente o tamanho do grupo, a proporção entre o número de crianças e profissionais e a formação destes últimos, entre outros. A segunda abarca a existência ou não de atividades que promovam o desenvolvimento, a afetividade e a interação nos cuidados primários e pedagógicos... (Barros, 2007; Cadima, Aguiar, & Barata, 2014; Cryer, 1999; Howes & Hamilton, 2002; Manning, Garvis, Fleming, & Wong, 2015; OCDE, 2012; Rentzou, 2015).

A qualidade nos cuidados e na educação pode ser vista de diferentes formas, consoante quem está a avaliar. Para a maioria dos pais, por exemplo, está ligada ao contexto educativo e à forma como o educador desenvolve o seu trabalho.

Entre os resultados e os contextos encontram-se os processos “que tendem a ser mais valorizados pelos educadores, que vivem e trabalham diariamente com as crianças no contexto educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 20).

Segundo a Circular nº4/ DGIDC/DSDC/2011 “a avaliação em educação é um elemento integrante regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”.

Tendo em conta esta Circular, a avaliação deve ser formativa, processual, contínua e interpretativa procurando valorizar sempre a criança como um aprendiz ativo (Carvalho & Portugal, 2017).

A avaliação é, assim, um “suporte para a tomada de decisão e promoção da qualidade, estabelecendo a ligação entre avaliação e reflexão” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 21). Sendo o educador o gestor do currículo, mostra a importância da avaliação, uma vez que, é através dela que este profissional vai delinear os passos a seguir.

Na Educação de Infância a avaliação é formativa, isto é, “é um processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento” (Lopes da Silva, 2013 p. 161, citado por Carvalho & Portugal, 2017, p. 21).

estabelece com os seus contextos (tanto próximos como mais distantes), nomeadamente, a família, a creche e a comunidade” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 19).

Embora, na prática não seja bem assim, na Educação de Infância, a avaliação tem como base a observação do comportamento da criança sendo, assim, um apoio para regular e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido pelo educador.

A observação tem um papel muito importante, uma vez que permite ao educador:

- Recolher informação sobre os progressos da criança;
- Documentar o que observa;
- Planear o que realizar futuramente, para que exista evolução ao nível das aprendizagens.

Mais importante ainda, são as observações contínuas, uma vez que fundamentam e “permitem avaliar e tomar decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades das crianças, com base nos seus progressos e nos objetivos do currículo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22).

A avaliação deve ser realizada no ambiente o mais natural possível da criança, por adultos que lhe sejam familiares e deve ter a colaboração da família. Só desta forma a avaliação será mais autêntica.

A realidade é que, a avaliação de crianças pequenas, deve ser dirigida para o desenvolvimento de aprendizagens e não para a atribuição de classificações, ou comparação entre crianças. A comparação que deve existir é a da criança consigo própria e de forma contínua para que, assim, se atente a sua evolução.

A avaliação pode ser realizada de diferentes formas e ter diferentes durações, mas, por norma, é composta por quatro ações que funcionam num ciclo contínuo e são elas:

a recolha de informação (sendo a observação/escuta ativa o método privilegiado), a documentação e o registo, a reflexão e a utilização ou ação. A avaliação é encarada como um elemento indissociável do processo educativo, que possibilita a definição de critérios para o planeamento de atividades e a criação de situações que propiciem a aprendizagem das crianças e o seu desenvolvimento em todas as áreas (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

A avaliação permite a reflexão sobre a prática educativa. A observação, reflexão e registo permitem que o educador tome decisões mais coerentes, criando uma relação próxima com as crianças e as suas famílias.

Importa referir que, tal como no restante trabalho, também na avaliação é muito importante o trabalho em equipa, nomeadamente entre o educador e o auxiliar de ação educativa, “alicerçado na partilha e na discussão, constitui também uma importante fonte de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

“O processo de avaliação pode ser conduzido de diferentes formas, consoante as preferências e prioridades do educador, as necessidades das crianças e a filosofia da instituição” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 27).

Pode-se começar por observar o grupo, adotando indicadores processuais de qualidade como o envolvimento e o bem-estar, que permitam avaliar a qualidade das interações do grupo com o contexto. O envolvimento manifesta-se com sinais como o interesse, a concentração, o entusiasmo (entre outros), e deriva da interação entre a criança e o contexto, “sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (não da criança!)” (Portugal & Laevers, 2018, p. 25, citado por Carvalho & Portugal, 2017).

Segundo Portugal e Leavers (2018) e Santos e Portugal (2002, citado por Carvalho & Portugal, 2017), o bem-estar, por sua vez,

é marcado por uma grande vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Sem bem-estar, é pouco provável que haja implicação, uma vez que a criança não tem as suas necessidades básicas satisfeitas, não estando disponível para se entregar por completo a uma atividade ou estímulo (p. 28).

Segundo Carvalho e Portugal (2017), existem alguns fatores que o educador deverá analisar detalhadamente para poder melhorar, através da sua prática pedagógica, a qualidade do contexto educativo. São eles:

- Presença de adultos carinhosos, empáticos e atentos, que respondam à necessidade de conforto e segurança das crianças, estimulando-as adequadamente e promovendo a sua autonomia;
- Organização do espaço que favoreça a iniciativa da criança, permitindo-lhe escolher as atividades que quer realizar;
- Oferta de materiais e atividades que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças;
- Trabalho colaborativo entre os vários elementos da equipa educativa;
- Organização da rotina diária flexível, tendo em conta o respeito pelos ritmos da criança e do seu bem-estar.

É aconselhável observar o envolvimento e o bem-estar das crianças três ou quatro vezes por ano, podendo-se aumentar a sua frequência, em caso de necessidade (Carvalho & Portugal, 2017).

Além da avaliação do grupo e do contexto, o educador deve também observar/avaliar individualmente e diariamente cada criança, para verificar se está a responder às suas necessidades, e monitorizar o seu desenvolvimento e aprendizagens, proporcionando, assim,

experiências mais enriquecedoras. A avaliação individual deve consistir numa descrição narrativa e o quanto mais objetiva possível do comportamento e dos progressos da criança. Esta dará um contributo relevante no processo de recolha de dados, devendo o educador observar atentamente a sua comunicação verbal e não verbal, dando-lhe, por exemplo, a possibilidade de expressar as suas preferências relativamente às atividades que mais gosta de fazer e às que gostaria de fazer (Carvalho & Portugal, 2017).

A família também deve ser envolvida “não só com o objetivo de partilhar informação, mas também para definir o seu papel na implementação de medidas concretas” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 31). De facto, “é importante que o educador compare entre si os vários momentos da avaliação e que verifique o grau de sucesso na implementação das medidas propostas na avaliação anterior (tanto para o grupo, como individualmente)” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 31).

No final do processo, o educador deve partilhar com as famílias e as crianças os resultados das avaliações, numa perspetiva de diálogo e colaboração entre os interlocutores, acolhendo eventuais ideias e críticas construtivas das famílias que possam melhorar a qualidade da oferta educativa.

Apresentação e Discussão de Resultados

O Resultado que apresentamos refere-se a três grelhas divididas por três faixas etárias: até aos 12 meses; dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses. Os comportamentos observáveis encontram-se divididos pelas Áreas de Conteúdo previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo elas a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

As Áreas de Conteúdo são referências a ter em conta no processo de observação, planeamento e avaliação ao longo do desenvolvimento da criança.

A Área da Formação Pessoal e Social refere-se ao desenvolvimento da criança como ser social. Através das aprendizagens promovidas nesta área, a criança adquire regras de comportamento, de modo a que possa funcionar em sociedade, regulando a forma como se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo.

A Área de Expressão e Comunicação diz respeito ao desenvolvimento psicomotor e simbólico que determina a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. Esta é a única área que distingue vários domínios intimamente relacionados, por facilitarem a aquisição e a aprendizagem de códigos.

A última Área é a do Conhecimento do Mundo, cuja grande finalidade é, além da aquisição de conhecimentos, a estimulação da curiosidade e do desejo de saber e aprender, através de

observação, experiências, contacto com objetos, materiais e equipamentos de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que rodeia a criança.

As grelhas originais foram alteradas tendo em conta os seguintes critérios:

- Foram selecionados só os comportamentos observáveis que os autores acharam relevantes para o desenvolvimento adequado da criança na respetiva faixa etária em que se encontra no momento da observação;
- A descrição dos comportamentos foi simplificada o máximo possível, procedendo-se, em alguns casos, à sua alteração (ex. “brinca com outras crianças” na faixa etária dos 12 aos 24 meses, foi alterado por “interage com outras crianças”, porque se considerou mais pertinente);
- Quando o mesmo comportamento observável, encontrava-se repetido em faixas etárias diferentes, este foi inserido só na faixa etária em que se considerava realmente importante que fosse adquirido (ex. “reconhece-se numa fotografia”, comportamento observável na faixa etária dos 12 aos 24 meses; “reconhece-se em frente ao espelho ou numa fotografia, invocando o seu nome” comportamento observável na faixa etária dos 24 aos 36 meses);
- Juntaram-se, quando oportuno, dois ou três comportamentos num só (ex. lava e seca as mãos com ajuda do adulto), acrescentando no lado direito da grelha, em que o prestador de cuidados deve indicar se os comportamentos foram adquiridos, duas ou três barras verticais, para poder apontar se todos eles foram adquiridos ou não.

Fig. 1: Exemplo da grelha de avaliação final. Fonte: autores

COMPORTAMENTOS OBSERVÁVEIS			Adquirido √
Formação Pessoal e Social	Até 12 meses	Exterioriza reações distintas a familiares e estranhos	
		Expressa claramente sentimentos através de diferentes tipos de choro	
		Mantém contacto visual com o seu prestador de cuidados	
		Quando está a ser alimentada dá sinal de quando se sente satisfeita	
	12 – 24 meses	Identifica com gestos, partes do corpo	
		Reage quando dizem o seu nome	
		Bebe água por um copo sem ajuda	
		Lava e seca as mãos com ajuda do adulto	
		Quando magoa outra criança, desculpa-se com gesto afável, a pedido do seu prestador de cuidados	
		Interage com outras crianças	
	24-36 meses	Reconhece-se em frente ao espelho, ou numa fotografia, invocando o seu nome	
		Demonstra preferência na escolha dos brinquedos	
		Distingue se é menino ou menina	
		Indica a sua idade com os dedos	
		Participa ativamente nas conversas, tarefas e jogos	
		Revela controle dos esfíncteres	
		Come sozinha	
		Brinca/partilha brinquedos com as outras crianças	
		Diz “por favor”, “obrigada” e “desculpa” quando é lembrada.	
		Ajuda a arrumar	
		Sabe esperar pela sua vez	

Fonte: Autores

Na grelha final os comportamentos observáveis apresentados são os expectáveis para as faixas etárias definidas. Contudo, no caso de dúvida, poder-se-á recorrer à SGS II- Schedule of Growing Skills II, que em português, se designa por Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil. Esta escala permite fazer um despiste rápido e eficaz do grau de desenvolvimento da criança e “reúne os critérios científicos de validade e fidelidade de um verdadeiro teste e pode vir a contribuir de uma forma muito eficaz para a vigilância de saúde infantil das crianças em Portugal” (Rocha, 2004 in Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II).

Considerações Finais

Tendo em conta a nossa pesquisa, podemos concluir que as grelhas/escalas de avaliação devem ser um indicador, isto é, a criança não deve ficar resumida aquela avaliação, uma vez que está em constante evolução.

Ao realizar uma avaliação deve-se ter em conta algumas variáveis, nomeadamente o comportamento da criança durante a avaliação, o local onde essa avaliação é feita, entre outros.

Por fim, a avaliação deve ser repetida após algum tempo para se ter a confirmação dos resultados.

Referências Bibliográficas

- Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: ideias e práticas*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto. Obtido em <http://hdl.handle.net/10216/19498>.
- Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (1996). *Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II*. Cegoc.
- Cadima, J., Aguiar, C. & Barata, M. C. (2014) Projeto CARE: desafios de uma avaliação relevante e culturalmente sensível dos contextos educativos a nível europeu. *Interações*, 32, 54-67.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche – CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cryer, D. (1999). Defining and assessing early childhood program quality. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 563, 39-55. <http://doi.org/10.1177/000271629956300103>.
- DEB/OCDE (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica
- Howes, C., & Hamilton, C. (2002). Modelos de atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. (2015). Registration for a systematic review: teacher qualifications and their impact on the quality of the early childhood learning environment: a systematic review. *The Campbell Library*. Obtido de <http://campbellcollaboration.org/lib/project/313/>.
- OCDE (2000). *PISA - Programme for International Student Assessment*. Ministério da Educação/ Gabinete de Avaliação Educacional.
- OCDE (2012). *Starting strong III – a quality toolbox for early childhood education and care*. Paris: OCDE.
- Rentzou, K. (2015). Reflections on the quality of the dichotomous early childhood education and care system in Greece. *Childhood Education*, 91 (4), 250-258. <http://doi.org/10.1080/00094056.2015.1069153>.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção Geral de Educação.

Legislação

Circular n.º4/ DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação. DGIDC.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto (2011). Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. Em *Diário da República* n.º 167-Serie I.

GROWING UP IN THE NURSERY SCHOOL: QUALITY AND EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD

Abstract

This article is aimed at answering the following research question: how to build a practical evaluation grid for the teacher to use daily. It contextualizes nursery school's reality in Portugal, while approaching the quality and evaluation questions. The main goal is to highlight how important observation is in nursery teacher's pedagogical practice. The methodology used was based on scientific research on quality indicators and evaluation, and the analysis of three grids from an institution, which resulted in the final grid, presented in this study. The grid is divided into the Content Areas, encompassed in *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), Curricular Guidelines for Preschool Education, by *Direção-Geral da Educação*, Portugal's Directorate-General for Education. It can be inferred that observation is a fundamental medium in evaluation in nursery schools, and a written record that is clear, intelligible, systematic and easy to put into practice is essential to this activity.

Keywords: Nursery school; Content areas; Quality; Evaluation.

INFLUÊNCIA DE REDES SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL E AUTOIMAGEM DE ADOLESCENTES

Ana Laura Vilamaior Taboga ⁵

Randolfo dos Santos Junior⁶

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo avaliar o impacto das redes sociais na autoimagem e bem estar subjetivo em estudantes secundaristas a partir da análise estatística descritiva e testes não paramétricos para correlação entre variáveis. Foi identificada correlação positiva entre indicadores de depressão e tempo de uso de redes sociais para o sexo feminino e entre ansiedade e tempo de uso para o sexo masculino. A maior exposição a imagens de redes sociais apresentou associação com relato de sentimentos negativos, insatisfação corporal e com estilo de vida. Foi possível correlacionar o tempo e padrão de uso das redes sociais com desfechos negativos em saúde mental.

Palavras-chave: Internet; saúde mental; autoimagem; adolescentes

Introdução

A relação que um indivíduo constrói com seu corpo é mediada, principalmente, por fatores socioculturais e históricos, sendo dessa maneira, relativa. Mudanças ocorreram ao longo dos séculos e o padrão de beleza se alterou com a passagem do tempo. Hoje, corpos com baixo

⁵ Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)

⁶ Departamento de Psicologia da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP)

email: ana.taboga@edu.famerp.br

percentual de gordura e músculos bem definidos são tidos como o ideal a ser seguido para se obter aceitação e prestígio social. Enraizada na cultura contemporânea está a mídia em seus diversos meios que atuam como disseminadores desses modelos a serem seguidos, atrelando-os a produtos ou ideais de felicidade. (Dourado, Fustinoni, Schirmer, & Brandão-Souza, 2016). Uma das principais plataformas midiáticas são as redes sociais online que proporcionam troca de informações e comunicação entre seus usuários. O uso exacerbado dessas redes pode acarretar em sintomas de depressão e baixa autoestima, tendo o público feminino como mais vulnerável (Bányai, Zsila, Király, Maraz, Elekes, Griffiths, & Demetrovics, 2017)

Desde a sua popularização, a mídia em seus diferentes meios, com enfoque na televisão, vêm afetando a perspectiva das mulheres sobre seus corpos, contribuindo para insatisfação corporal (Thompson & Heinberg, 1999; Morari, & Dorneles, 2018). As redes sociais online desempenham papel na disseminação de padrões sociais e tem causado mal estar significativo aos usuários que relatam ter humor afetado negativamente após utilizar o Facebook em comparação ao uso de um outro site neutro (Fardouly, Diedrichs, Vartanian, & Halliwell, 2015).

A internet apresenta uma possibilidade de interação eficaz e mais imediata. Essa troca de informações e mensagens ocorre principalmente através das redes sociais. No Brasil, o número de usuários de internet que tem como principal motivação a troca de mensagens ultrapassa os 90% em adolescentes e jovens adultos (IBGE, 2018). Pelo importante papel que desempenham, mediando a comunicação e compartilhamento de informações, é essencial que se descubra as possíveis consequências de seu uso. Como possível efeito tem-se que a autoestima de adolescentes é suscetível a baixas e altas devido a diferentes influências e, um dos fatores apontados como importantes nessas oscilações é o uso das redes sociais e o feedback recebido virtualmente pelos membros do grupo em que o indivíduo se insere dentro da rede (Alblooshi, 2015; Wang, Hang, & Haigh, 2017).

Para mulheres as comparações sociais ocorrem com maior potência, principalmente àquelas com tendência prévia a essas comparações. A exposição a redes sociais, ainda que breve, acarreta em maior discrepância na autoimagem relacionada a cabelo, rosto e pele. As publicações nessas redes online proporcionam o ganho de atenção e popularidade, uma ênfase foi dada às publicações altamente sexualizadas e com manipulações artificiais (Fardouly, Diedrichs, Vartanian, & Halliwell, 2015; Ho, Lee, & Liao, 2016).

O uso excessivo dessas redes pode suscitar em prejuízos significativos no desenvolvimento afetivo e social dos usuários assíduos, além de problemas relacionados à identidade individual (Arab & Díaz, 2015). A gratificação provida pelo uso dessas redes tem relação com comportamentos de

vigilância em relação ao peso e forma corporal (Saunders & Eaton, 2018). Desse modo, a internalização de conceitos de padrão aceito socialmente e a importância dada à busca pelo corpo ideal e pela magreza é relacionada com a exposição dos indivíduos às redes sociais na internet (Tiggermann & Slater, 2013).

Um aspecto relevante ao caracterizar o uso das redes são as diferentes motivações entre os gêneros que levam os usuários a utilizá-las. As mulheres são motivadas por uma busca por prazer e aproveitamento individual, a fim de se mostrarem no ambiente online e, com isso, podem ter vulnerabilidade maior nesse contexto. Mulheres com histórico de comparação social existente, ao entrar em contato com o conteúdo dessas redes tem desejo de mudar aspectos de seu corpo aflorados. A experiência nessas redes permite e disponibiliza instrumentos de comparação social que incluem não somente a aparência, mas experiências de vida e status social (Haferkamp, Eimler, Papadakis, & Kruck, 2012).

A exposição às redes sociais precoce na adolescência gera como consequências negativas o assédio online, qualidade de sono, autoestima e imagem corporal pioradas. Havendo associação entre sintomas de depressão e o uso dessas redes, principalmente no público feminino. Meninas que iniciam o uso de mídias sociais no início da adolescência, apresentam bem estar mental mais desfavorecido com o passar dos anos (Kelly, Zilanawala, Booker, & Sacker 2018). Entretanto, a literatura aponta também um aspecto positivo relacionado ao uso de redes sociais. Segundo Meier e Schafer (2018), o uso das redes sociais online, em especial o Instagram pode vir a ser um facilitador da experiência de inspiração. Assim, ficaria clara a relação entre comparação social e posts com conteúdo inspiracional na rede mencionada. Os posts poderiam ser influência positiva no engajamento de seus espectadores para novas atitudes e atividades como viagens, esportes ou culinária.

O objetivo deste estudo foi avaliar o impacto das redes sociais na autoimagem e bem estar subjetivo de estudantes do ensino médio.

Metodologia

Participantes

Os participantes (N = 85, F = 67,06%, M = 32,94%) foram adolescentes com idades entre 13 e 18 anos (Md = 14,89) selecionados em uma escola particular do interior de São Paulo que aceitaram participar e portavam consigo o termo de assentimento assinado pelos pais no dia da coleta.

Procedimentos

Trata-se de estudo descritivo exploratório transversal realizado com a participação de 117 estudantes do ensino médio com idades entre 13 e 18 anos selecionados a partir de uma amostra de conveniência em uma instituição de ensino privada do interior do Estado de São Paulo, Brasil. A proposta da pesquisa foi apresentada aos participantes após aprovação institucional enfatizando aspectos éticos sobre sigilo e não obrigatoriedade de participação; os alunos menores de 18 anos participaram após devolução do termo de Assentimento assinado por pais ou responsáveis legais. Aqueles que concordaram com os termos foram instruídos no preenchimento dos questionários e instrumentos propostos pelo estudo. Para a coleta dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Questionário inicial: Instrumento elaborado pelos para coleta de dados sociodemográficos, perfil acadêmico, IMC, perfil de uso de redes sociais (rede social de preferencia, finalidade de uso, tempo estimado diário de uso), e estilo de vida (práticas esportivas, atividades de lazer, interações sociais).

Escala de Figuras de Stunkard: Composta por silhuetas de diferentes estruturas e formatos de corpos, avalia a percepção do indivíduo sobre seu corpo e a comparação desta com a realidade (Nunes, Apolinário, Abuchaim, & Coutinho, 2006).

Escala de Ansiedade, Depressão e Estresse-21 (EADS-21): Composto por 21 itens, avalia indicadores de depressão, ansiedade e estresse em adolescentes (Patias, Machado, Bandeira, & Dell'Aglio, 2016).

Escala de Apoio Social: Composto por 19 itens compreendendo cinco dimensões funcionais de apoio social: material, afetiva, emocional, interação social positiva e informação (Griep, Chor, Faerstein, & Lopes, 2005).

Os instrumentos foram preenchidos pelos próprios alunos em aplicação coletiva na sala de aula. Para avaliação das respostas emocionais frente a conteúdos normalmente encontrados nas redes sociais foram utilizados uma serie de imagens de influenciadores digitais populares selecionadas pela pesquisadora e apresentadas por meio de projetor digital durante a aplicação dos instrumentos. A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva, teste de Mann-Whitney e teste de Spearman com $p < 0,05$.

Resultados e Discussão

Amostra foi composta predominantemente por mulheres (67,06%), e com idade média de 14,89 anos. Todos os participantes relataram uso regular de conteúdo online e redes sociais, com uma percepção de uso diário em uma média de 5,071 horas ($DP \pm 0,2946$). Entre os participantes os conteúdos mais acessados são redes sociais (68,7%) e o Instagram o aplicativo mais utilizado (37,38%).

Quando expostos na coleta de dados a um grupo de imagens retiradas do Instagram foi possível identificar uma variedade de atitudes e reações emocionais a estes conteúdos (Tabela 1).

Tabela 1 - Sentimentos autorrelatados frente à imagens coletadas da rede social online Instagram.

Sentimentos relatados	%
Sentimentos “positivos” (admiração, inspiração, desejo). Ex: <i>“Mais vontade de ter uma profissão boa para ter uma vida feliz como eles parecem estar”</i> ; <i>“Admiração”</i> .	23,53
Sentimentos “negativos” (inveja, angústia, sentimentos negativos sobre o próprio corpo). Ex: <i>“Insuficiência, me sinto menos, totalmente substituível”</i> ; <i>“Eu não me encaixo no padrão apresentado pelas redes sociais, tristeza, isolamento, baixa autoestima”</i> .	21,18
Ambiguidade (sentimentos de desejo/vontade, mas postura crítica ou algum sentimento angustiante associado). Ex: <i>“Sinto normal, por ser comum observar essas imagens, ao mesmo tempo sinto vontade de ter um corpo igual ou parecido”</i> ; <i>“Acho bonito, mas sei que não é real”</i> .	23,53
Indiferença, neutralidade. Ex: <i>“Não sinto nada”</i> ; <i>“Normal”</i> .	31,76

Fonte: autores

Entre as respostas foi possível verificar relatos de sentimentos negativos após visualização de imagens comumente observadas na rede social, como as divulgadas por *digital influencers*, retratando corpos brancos, magros e um padrão de vida socioeconomicamente elevado. Ainda que se saiba que as redes sociais online permitam troca de informações e interações entre indivíduos, fator importante na adolescência e, por isso, tendo também benefício do uso para essa população (Barry, Sidoti, Briggs, Reiter, & Lindsey, 2017).

Dentre os sentimentos negativos relatados nota-se principalmente atitudes de insatisfação com próprio corpo e aparência, identificados nos relatos: *“insuficiência, me sinto menos, facilmente substituível”*, *“inferioridade”*, *“me sinto feia”*. Esses dados corroboram achados de outro estudo

que aponta que quanto maior o uso de redes sociais, maior a exposição a riscos que podem levar a desfecho negativo – queda no bem estar e da autopercepção positiva (Alegria, 2019).

Os relatos envolvendo sentimentos negativos foram mais presentes nas adolescentes do sexo feminino ($p= 0,021$), o que pode ser compreendido pela influência midiática que afeta ambos os gêneros diferencialmente – maior pressão social de padrões estéticos no gênero feminino, além de apresentarem tempo de uso mais elevado e maior interesse por redes sociais como o Instagram, que foi apontado como aplicativo mais utilizado neste estudo (Tabela 2) (Bányai, Zsila, Király, Maraz Elekes, Griffiths & Demetrovics, 2017; Petroski, Pelegrini, & Glener, 2012;). Os dados da Royal Society for Public Health publicados em 2017, apoiam esses resultados ao apontar o alto índice de insatisfação corporal entre jovens adultas e sua correlação com uso de redes sociais.

Tabela 2 – Aplicativos mais utilizados

Aplicativos mais utilizados no celular (%)		Redes sociais mais utilizadas (%)			
Redes sociais	68,7	Instagram	37,38	Snapchat	2,42
Aplicativos de vídeo	18,87	WhatsApp	26,21	Outros	1,97
Aplicativos de música	4,52	Twitter	13,10		
Jogos	3,39	Facebook	12,62		
Outros	4,52	Pinterest/ Tumblr	3,39		
		Youtube	2,91		

Fonte: autores

Neste estudo, uma análise comparativa identificou também que os participantes que relataram sentimentos negativos dedicam mais tempo ao uso de redes sociais ($p = 0,4336$), quando comparados a participantes que apresentaram reações neutras ou ambíguas (Tabela 3). Não houve correlação estatística entre tempo de uso e resultados negativos em apoio social (Tabela 4) o que pode estar relacionado ao contexto socioeconômico no qual os adolescentes estão inseridos – acesso a bens materiais e imateriais – como demonstraram os resultados obtidos pela escala (MOSS-SSS).

Tabela 3 - Comparação da percepção de sentimentos e outras variáveis – Teste de Mann Whitney.

Variáveis	Sentimentos positivos (Md)	Sentimentos negativos (Md)	p
Ansiedade	6	9,5	0,0328*
Depressão	5	10,5	0,0456*
Estresse	10	13	0,2203
Apoio social	330,8	342,5	0,8648
Idade	14	13,5	0,6071
IMC	21,26	20,97	0,9050
Tempo	5	6	0,0436*
Stunkard	4	4,2	0,4106

Fonte: autores

Além disso, houve correlação positiva no público masculino, entre tempo de uso e sintomas de ansiedade ($p = 0,0026$) e no feminino entre tempo de uso e sintomas de depressão ($p = 0,0039$).

Tabela 4 - Correlação entre tempo de acesso diário a internet e outras variáveis – Coeficiente de Spearman

Sexo / Variáveis	Tempo	p
Feminino		
Indicadores de ansiedade	r=0,03095	0,1412
Indicadores de depressão	r= 0,2419	0,0039*
Indicadores de estresse	r= 0,06093	0,0642
Apoio social	r= 0,03538	0,1611
Idade	r= 0,02723	0,2200
Escala de Stunkard	r= 0,004553	0,6180
IMC	r= 0,03918	0,1399
Masculino		
Indicadores de ansiedade	r=0,2982	0,0026*
Indicadores de depressão	r=0,001787	0,8309
Indicadores de estresse	r=0,06495	0,5835
Apoio social	r=0,06436	0,1927
Idade	r=0,317	0,0018*
Escala de Stunkard	r=0,01008	0,6113
IMC	r=0,006312	0,6878

Fonte: autores

O uso intenso de redes sociais é fortemente associado com indicadores negativos em saúde mental, com ênfase no Instagram, que foi indicado como a rede social mais fortemente associada a esses desfechos negativos (Royal Society for Public Health – RSPH, 2017). É importante considerar que não somente o uso de redes sociais isoladamente fornece cenário propício para o desenvolvimento de problemas em saúde mental e bem estar subjetivo, mas Becker, Alzahabi e Hopwood (2013), apontaram associação entre sintomas de depressão e ansiedade e o uso de várias mídias online ao mesmo tempo (*media multitasking*). Essa associação entre redes sociais e os sintomas estariam não se daria pelo tempo gasto nas redes, mas pelo número de plataformas utilizadas. A necessidade de mudança de padrão de comportamento e seguimento de regras sociais diferentes exigidas pelas diferentes redes num curto período de tempo poderia ser o preditor do mal-estar relatado (Primack, Shensa, Escobar-Viera, Barrett, Sidani, Colditz, & James, 2017). As

limitações deste estudo devem ser consideradas. Trata-se de um estudo transversal com uma amostra reduzida e de um perfil sociocultural homogêneo.

Conclusão

Foi possível observar que o tempo e padrão de uso das redes sociais podem estar relacionados com possíveis vulnerabilidades na saúde mental e impactos negativos na autoimagem. Estudos longitudinais e com amostras mais amplas são recomendados para o desenvolvimento de políticas educativas e regulamentações de conteúdo para um uso saudável de redes sociais por adolescentes.

Referências bibliográficas

- Alblooshi, A. (2015). *Self-esteem levels & selfies: The relationship between self-esteem levels and the number of selfies people take and post, and the uses and gratifications of taking and posting selfies*. (Doctoral dissertation), Middle Tennessee State University
- Alegria, A. S. P. (2019). *Relação entre a utilização de redes sociais e a literacia em saúde mental positiva de jovens: um estudo exploratório sobre o Instagram*. (Doctoral dissertation).
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. doi:10.1016/j.rmcl.2014.12.001.
- Bányai, F., Zsila, Á., Király, O., Maraz, A., Elekes, Z., Griffiths, M. D., ... & Demetrovics, Z. (2017). Problematic social media use: Results from a large-scale nationally representative adolescent sample. *PLoS One*, 12(1), e0169839.
- Barry, C. T., Sidoti, C. L., Briggs, S. M., Reiter, S. R., & Lindsey, R. A. (2017). Adolescent social media use and mental health from adolescent and parent perspectives. *Journal of adolescence*, 61, 1-11.
- Becker, M. W., Alzahabi, R., & Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 16(2), 132-135.
- Silva, H. A. D., Passos, M. H. P. D., Oliveira, V. M. A. D., Palmeira, A. C., Pitangui, A. C. R., & Araújo, R. C. D. (2016). Versão reduzida da Depression Anxiety Stress Scale-21: ela é válida para a população brasileira adolescente?. *Einstein (São Paulo)*, 14(4), 486-493.
- Dourado, C. D. S., Fustinoni, S. M., Schirmer, J., & Brandão-Souza, C. (2018). Body, culture and meaning. *Journal of Human Growth and Development*, 28(2), 206-212.
- Fardouly, J., Diedrichs, P. C., Vartanian, L. R., & Halliwell, E. (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, 38-45.

- Griep, R. H., Chor, D., Faerstein, E., Werneck, G. L., & Lopes, C. S. (2005). Validade de constructo de escala de apoio social do Medical Outcomes Study adaptada para o português no Estudo Pró-Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 703-714.
- Haferkamp, N., Eimler, S. C., Papadakis, A. M., & Kruck, J. V. (2012). Men are from Mars, women are from Venus? Examining gender differences in self-presentation on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 91-98.
- Ho, S. S., Lee, E. W., & Liao, Y. (2016). Social network sites, friends, and celebrities: The roles of social comparison and celebrity involvement in adolescents' body image dissatisfaction. *Social Media+ Society*, 2(3), 2056305116664216.
- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social media use and adolescent mental health: findings from the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59-68.
- Meier, A., & Schäfer, S. (2018). The Positive Side of Social Comparison on Social Network Sites: How Envy Can Drive Inspiration on Instagram. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(7), 411-417.
- Murari, K. S., & Dorneles, P. P. (2018). Uma revisão acerca do padrão de autoimagem em adolescentes. *Revista Perspectiva: Ciência e Saúde*, 3(1).
- Nunes, M. A., Apolinário, J. C., Abuchaim, A. L., Coutinho, W. (2006). Transtornos alimentares e obesidade. In Freitas, S. R. *Instrumentos para a avaliação dos transtornos alimentares* (p. 241-248). Porto Alegre: Artmed.
- Patias, N. D., Machado, W. D. L., Bandeira, D. R., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Depression Anxiety and Stress Scale (DASS-21)-short form: adaptação e validação para adolescentes brasileiros. *Psico-USF*, 21(3), 459-469.
- PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>.
- Petroski, E. L., Pelegrini, A., & Glaner, M. F. (2012). Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 1071-1077.
- Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B., & James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. *Computers in human behavior*, 69, 1-9.
- Royal Society for Public Health - RSPH. (2017). *Status of Mind: Social Media and Young People's Mental Health and Wellbeing*. Disponível em: <https://www.rsph.org.uk/about-us/news/instagram-ranked-worst-for-young-people-s-mental-health.html>.
- Saunders, J. F., & Eaton, A. A. (2018). Snaps, Selfies, and Shares: How Three Popular Social Media Platforms Contribute to the Sociocultural Model of Disordered Eating Among Young Women. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(6), 343-354.
- Thompson, J. K., & Heinberg, L. J. (1999). The media's influence on body image disturbance and eating disorders: We've reviled them, now can we rehabilitate them?. *Journal of social issues*, 55(2), 339-353.

Tiggemann, M., & Slater, A. (2013). NetGirls: The Internet, Facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 46(6), 630-633.

Wang, R., Yang, F., & Haigh, M. M. (2017). Let me take a selfie: Exploring the psychological effects of posting and viewing selfies and groupies on social media. *Telematics and Informatics*, 34(4), 274-283.

INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKING IN TEENAGERS MENTAL HEALTH AND SELF-IMAGE

Abstract

An individual self-image construction is affected by several aspects, as its social environment is composed of real-life and online stimuli as social media. The present study aimed to assess the impact of social media use on teenagers' self-image and well being and mental health. It was possible to check the positive correlation between depression markers and social media time of use for females and anxiety markers and social media time of use in male participants. The massive exposure to social media images represented a stronger association with negative feelings, lifestyle, and body image dissatisfaction. It was possible to establish a correlation between the time and pattern of use of online social media and mental health negative outcomes.

Keywords: Internet; mental health; self-image; teenagers

ENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR EM REGIME PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Anelice Maria Banhara Figueiredo⁷

Feliciano H. Veiga⁸

Óscar Garcia⁹

Resumo

O estudo objetiva pesquisar como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários e como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência, presencial e a distância. A amostra foi de 1547 estudantes do ensino superior. O instrumento utilizado foi a escala “Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D). Na análise dos resultados, observou-se que na modalidade presencial a quantidade de estudantes com pontuações inferiores à média é maior, mostrando-se, assim, menos envolvidos que os alunos a distância; foi verificado que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento em todas as dimensões e no envolvimento total, favoráveis aos sujeitos que estudam a distância. Os resultados foram interpretados a luz da literatura revista.

Palavras-chave: Envolvimento do estudante no ensino superior; Ensino superior presencial; Ensino superior à distância no Brasil.

⁷ Doutoranda do curso de Psicologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Professora da Uceff Faculdades

⁸ Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

⁹ Faculdade de Psicologia - Universidade de Valência

Introdução

O setor do ensino superior segue a tendência apontada nos últimos anos, com queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade Educação a Distância (EaD) (Brasil, 2019; Instituto Semesp, 2020). Os dados do Censo da Educação Superior (2019) apontam que, na última década (2009 a 2019) o número de matrículas em cursos EaD aumentou substancialmente. Em 2009, os ingressantes no ensino a distância correspondiam a 16,1% do total de calouros. Em 2019, esse público foi de 43,8%. Nos últimos 5 anos, o número de estudantes que ingressaram nos cursos de graduação presenciais diminuiu 14,3% (Brasil, 2019). Embora tenha ocorrido um aumento significativo de matrículas, as Instituições de Ensino Superior ainda convivem com alguns problemas de acesso, permanência e sucesso acadêmico. Estudantes que ingressam menos preparados para enfrentar as exigências desse novo contexto apresentam maiores dificuldades na sua adaptação (Faria & Almeida, 2021). O baixo desempenho acadêmico e a evasão escolar são fatores que interferem no andamento esperado para o sucesso do estudante (Fernandes, Caldeira, Silva, & Veiga, 2016; Sadoyama, Rezende, Santos, & Sadoyama, 2020), além das circunstâncias inesperadas enfrentadas na educação (Batista, Sadoyama, & Sadoyama, 2020).

Alguns autores (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004) apresentam o envolvimento dos estudantes como um possível antídoto para a falta de motivação e para o sucesso acadêmico. Nos estudos sobre envolvimento dos estudantes, algumas vezes ele é considerado como um preditor do sucesso acadêmico, e outras vezes como uma variável dependente decorrente de outros fatores condicionantes (Conboy, Carvalho, Veiga, & Galvão, 2014; Reschly & Christenson, 2012). O envolvimento é um constructo multidimensional que tem sido estudado sob várias perspectivas de acordo com as dimensões que lhe são atribuídas e que podem variar de uma a quatro dimensões. Veiga (2013) fala do envolvimento como um constructo quadridimensional que fundamentou a elaboração da escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)”, com alunos portugueses dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade. A escala é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em 4 dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Os itens da dimensão cognitiva baseiam-se no nível de esforço psicológico dos estudantes para sua aprendizagem, através de estratégias metacognitivas e autorreguladoras que constrói e utiliza para compreender questões mais difíceis e para o domínio de competências mais complexas, relacionando aos assuntos abordados nas aulas. Os itens da dimensão afetiva estão relacionados com as reações emocionais experimentadas pelos alunos no ambiente escolar. Envolve a ligação do estudante a escola, a forma como se sente integrado e é avaliada através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares. Os itens da dimensão comportamental definem-se pelas ações e práticas

direcionadas para a escola e para a aprendizagem e estão relacionados com as regras formais e informais da escola, referentes à dimensão cívica de participação responsável que pode interferir com a aprendizagem. Estão baseadas na efetivação do envolvimento, através da participação ativa dos estudantes em atividades escolares (em sala de aula e extraclasse), a sua operacionalização consiste na observação das condutas e atitudes demonstradas pelos estudantes e compreende a participação destes no processo de ensino e aprendizagem (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Veiga et al., 2012). Os itens da dimensão agenciativa relacionam-se com um processo em que os estudantes, de forma intencional e proativa, personalizam e aprimoram o que aprendem e as condições sob as quais aprendem. Os estudantes são agentes da ação, contribuindo para a construção do seu conhecimento, tendo iniciativas, participando nas aulas, levantando questões e fazendo sugestões aos professores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga 2013; 2016).

A escala EAE-E4D, desenvolvida por Veiga (2013; 2016) para alunos entre o 6.º e 12.º ano, também foi utilizada no ensino superior (Fernandes et al., 2016) num estudo com 161 estudantes que frequentavam o 1º ciclo de estudos na Universidade dos Açores e num estudo com uma amostra constituída por 715 estudantes do ensino superior politécnico português (Covas & Veiga, 2017; Covas & Veiga, 2020). No Brasil a escala EAE-E4D foi usada para estudar o envolvimento dos alunos de Administração (D'Arrigo, Prantz, Migliavacca, Giacomello, & Olea, 2015), sem, no entanto, se ter procedido ao estudo das qualidades psicométricas da versão utilizada.

Assim, e atendendo à falta de estudos do envolvimento dos estudantes no ensino superior brasileiro, a presente investigação objetiva pesquisar as seguintes questões de estudo: (Q1) Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância? e (Q2) Como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência?

Enquadramento conceitual

Nos estudos sobre o envolvimento de estudantes do ensino superior em função do regime de frequência, a literatura revista apresenta: a) alguns não encontraram diferenças no envolvimento em função do regime de frequência, b) alguns encontraram diferenças favoráveis aos estudantes da modalidade presencial e, c) alguns encontraram diferenças favoráveis aos estudantes da modalidade a distância.

Em estudos comparativos entre as aulas on-line e as aulas presenciais, os resultados indicam que as aulas de forma presencial ou a distância não fizeram diferença no desempenho

dos estudantes, que os fatores que provaram ser eficazes em ambientes tradicionais também se aplicam a ambientes de aprendizagem on-line, e que há evidências empíricas de que os ambientes de aprendizagem on-line são capazes de produzir resultados de aprendizagem iguais aos dos ambientes presenciais (Ary & Brune, 2011; Bowen, Chingos, Lack, & Nygren, 2014; Driscoll, Jicha, Hunt, Tichavsky, & Thompson, 2012; Wisneski, Ozogul, & Bichelmeyer, 2017; Yang, Lavonen, & Niemi, 2018).

Nos estudos que apresentaram diferenças no envolvimento favoráveis aos estudantes universitários que cursam de forma presencial, os resultados apontam pontuação média geral do curso para os estudantes on-line ligeiramente, mas significativamente inferior à pontuação dos estudantes de sala de aula (Roberts, 2015), e que fazer um curso online, ao invés de presencial, reduz o sucesso e o progresso na faculdade (Arias, Swinton, & Anderson, 2018; Bettinger, Fox, Loeb, & Taylor, 2017; Hart, Friedmann, & Hill, 2015; Hurlbut, 2018).

Nos estudos com diferenças no envolvimento favoráveis aos estudantes universitários que cursam a distância, os resultados sugerem que os estudantes matriculados em cursos on-line tiveram um maior desempenho acadêmico em comparação com os alunos matriculados em cursos presenciais (Atchley, Wingenbach, & Akers, 2013; Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013; Soffer & Cohen, 2019). Farrell e Brunton (2020) observaram que o envolvimento bem sucedido dos estudantes on-line foi influenciado por fatores psicossociais, como a comunidade de colegas, um professor on-line envolvido e a confiança, e por fatores estruturais, como a carga horária e a concepção do curso. Estudos que indicaram que ter uma ou mais aulas on-line durante o programa de estudo aumenta a probabilidade de os estudantes terem um desempenho significativamente melhor e de serem bem sucedidos na conclusão de seus estudos (James, Swan, & Daston, 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019).

Uma observação a registar foi apontada por Robinson e Hullinger (2008) que utilizaram as principais dimensões do envolvimento dos estudantes que a Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE) definiu para medir o envolvimento em cursos on-line e observaram que os estudantes que obtiveram melhores médias e os estudantes que estavam satisfeitos com sua experiência universitária relataram níveis mais altos de envolvimento nos esforços acadêmicos e maiores ganhos em resultados acadêmicos. Os estudantes que eram mais bem sucedidos esforçavam-se mais para atender aos padrões do que os restantes. Os estudantes que estavam mais realizados e satisfeitos com sua experiência acadêmica estavam mais envolvidos. Dixon (2015) observou que as atividades e/ou canais de interação poderiam levar a um maior envolvimento dos estudantes online. Os resultados indicam que nenhuma atividade em particular ajudará automaticamente os estudantes a estarem mais envolvidos nas aulas online, porém

sugerem que múltiplos canais de comunicação podem estar relacionados com um maior envolvimento e que a comunicação entre estudantes e entre estudantes e professores está correlacionada com um maior envolvimento do estudante com o curso. Passa-se à apresentação da metodologia utilizada.

Metodologia

A amostra foi de 1547 estudantes do ensino superior do Brasil, onde 742 (48%) são estudantes da modalidade a distância e 805 (52%) estudantes presenciais. Quanto ao sexo, 917 (59,3%) pertencem ao sexo feminino e 630 (40,7%) ao sexo masculino. As idades variaram entre os 16 e os 57 anos, tendo como média 25,6 anos e o DP 7,408, mais de metade dos estudantes (52,3%) tem menos de 24 anos. Quanto a distribuição pelos anos dos cursos, encontram-se 29,9% dos estudantes no 1º ano, 16,9% no 2º ano, 21,6% no 3º ano, 17,9% no 4º ano, 13% no 5º ano e 0,6% no 6º ano.

A partir da Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D) – que foi construída por Veiga (2013) com uma amostra de 685 alunos de 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade de escolas de Portugal –, considerou-se a sua versão de 2016 com os itens intercalados (Veiga, 2016), bem como o estudo de Covas e Veiga (2017) com a EAE-E4D num contexto de ensino superior com uma amostra de 715 estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Assim, foi utilizada no presente estudo a escala *Envolvimento dos Alunos na Escola – uma Escala Quadridimensional*, de Veiga (2016), agora na sua Adaptação ao Ensino Superior do Brasil - EAE-E4D-AESB (uma publicação no prelo), que avalia as quatro dimensões do envolvimento (cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo) e é composta por 20 itens formulados em termos positivos e negativos, onde cada dimensão é avaliada com 5 itens; as respostas foram através de uma escala de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo), tudo isto como na versão de 2016, havendo naturalmente adequação linguística dos itens ao português do Brasil e aos alunos do ensino superior.

Para a análise estatística dos dados, realizou-se primeiramente a inversão dos valores numéricos dos itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18 e 19). A análise da estrutura relacional dos itens da EAE-E4D foi efetuada através da análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação varimax. A análise fatorial confirmatória veio destacar as elevadas qualidades psicométricas da EAE-E4D-AESB, mantendo a mesma estrutura fatorial da versão de Veiga (2013 e 2016). Para realização da pesquisa foram atendidos os princípios éticos indicados pelos comitês do Brasil e de Portugal. Destacam-se, neste aspecto, a garantia de

confidencialidade e de liberdade, bem como o anonimato dos participantes e, ainda, a proteção dos dados.

Inicialmente foi realizado um estudo piloto numa amostra de 50 estudantes do ensino superior para a validação semântica dos itens, através de um inquérito em versão impressa. A versão final foi aplicada no primeiro semestre letivo de 2019, para 1900 estudantes de 20 instituições do ensino superior nas modalidades a distância e presencial. Após ter sido encerrado o inquérito, começou-se o processo de purificação dos dados no Excel, retirando os questionários com respostas inválidas, restando como número final 1547 para serem trabalhados. Os dados recolhidos foram exportados para uma base de dados do software de análise estatística SPSS, versão 25. Passa-se a apresentação dos resultados obtidos.

Resultados

Em relação a questão de estudo Q1 (*Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância?*), os resultados foram organizados em dois níveis (inferior a média e igual e/ou superior a média) em cada uma das dimensões. A sistematização dos dados foi realizada com base na estatística descritiva. Os resultados na EAE-E4D-AESB – modalidade a distância e presencial, teve as seguintes médias, por dimensão: cognitiva = 22,27; afetiva = 24,10; comportamental = 26,48; agenciativa = 20,15 e; EaeTot = 93,01. Uma vez que o valor mínimo teórico da pontuação em cada dimensão é 5 e o valor máximo é 30, sobressai o elevado valor das médias, sobretudo na dimensão comportamental e afetiva. Na Tabela 1, apresenta-se a distribuição dos estudantes nas dimensões da escala do envolvimento na modalidade a distância, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média e igual ou superiores a média.

Tabela 1: Distribuição dos estudantes do ensino a distância (N=742) nas dimensões EAE-E4D-AESB, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média (<M) e igual ou superior à média (>=M)

Dimensões EAE	<M (%)	>=M (%)
Cognitiva	41,0%	59,0%
Afetiva	37,3%	62,7%
Comportamental	33,8%	66,2%
Agenciativa	42,2%	57,8%
EaeTot	37,6%	62,4%

Fonte: Elaborado pelos autores

Destaca-se que a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações superiores a média ocorreu em todas as dimensões e no envolvimento total, sendo na dimensão cognitiva 59%, na afetiva 62,7%, na comportamental 66,2%, na agenciativa 57,8% e no envolvimento total 62,4%. Na Tabela 2, se apresenta a distribuição dos estudantes nas dimensões da escala do envolvimento na modalidade presencial, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores a média e igual ou superiores a média.

Tabela 2: Distribuição dos estudantes do ensino presencial (N=805) nas dimensões EAE-E4D-AESB, em termos de percentagem de sujeitos com pontuações inferiores à média (<M) e igual ou superior à média (>=M)

Dimensões EAE	<M (%)	>=M (%)
Cognitiva	61%	39%
Afetiva	52,3%	47,7%
Comportamental	47,1%	52,9%
Agenciativa	57,1%	42,9%
EaeTot	60,5%	39,5%

Fonte: Elaborado pelos autores

Salienta-se que a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações inferiores à média ocorreu na maioria das dimensões e no envolvimento total, sendo na dimensão cognitiva 61%, na afetiva 52,3%, na agenciativa 57,1% e no envolvimento total 60,5%. Na dimensão comportamental

a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações inferiores à média foi de 47,1%. No comparativo entre os dois tipos de distribuição, na modalidade a distância e presencial, observa-se que na presencial a quantidade de alunos com pontuações inferiores à média é muito maior, mostrando-se, portanto, menos envolvidos do que os da modalidade a distância.

Em resposta a questão de estudo Q2 (*Como se diferenciam os resultados no envolvimento em função do regime de frequência?*), apresentam-se os resultados no envolvimento dos estudantes universitários nos dois grupos de estudo, bem como o resultado do teste *t* e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala (Tabela 3).

Tabela 3: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do *t*, nas dimensões do envolvimento em função do regime de frequência

Dimensões	Modalidade	Nº	Média	DP	<i>t</i>
Cognitiva	Educação a distância	742	23,32	3,89	10,17 ***
	Educação presencial	805	21,30	3,93	
Afetiva	Educação a distância	742	25,00	4,42	7,24 ***
	Educação presencial	805	23,26	5,01	
Comportamental	Educação a distância	742	26,99	3,60	5,14 ***
	Educação presencial	805	26,02	3,85	
Agenciativa	Educação a distância	742	21,12	5,02	7,17 ***
	Educação presencial	805	19,26	5,15	
Envolvimento total	Educação a distância	742	96,44	11,94	10,59 ***
	Educação presencial	805	89,84	12,53	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa - Fonte: elaborado pelos autores

Na análise dos dados no EAE após a aplicação do teste *t*, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes em função da modalidade de estudo, a distância e presencial, em todas as dimensões e no envolvimento total, tais como: dimensão cognitiva ($t = 10,17$; *g.l.* 1545; $p < .001$), afetiva ($t = 7,24$; *g.l.* 1545; $p < .001$), comportamental ($t = 5,14$; *g.l.* 1545; $p < .001$), agenciativa ($t = 7,17$; *g.l.* 1545; $p < .001$) e total ($t = 10,59$; *g.l.* 1545; $p < .001$). Ressalta-se que no resultado total e em todas as dimensões os sujeitos que estudam a distância apresentaram um envolvimento significativamente maior.

Discussão e considerações finais

Considerando a questão de estudo Q1 (*Como se caracterizam as oscilações do envolvimento de estudantes universitários, quer em regime presencial, quer a distância?*), os resultados foram organizados em dois níveis (inferior à média e igual e/ou superior à média) em cada uma das dimensões. Os resultados encontrados permitiram observar que nos estudantes da modalidade a distância a percentagem de sujeitos do grupo com pontuações superiores à média ocorreu em todas as dimensões e no envolvimento total, o que poderá ter a ver com o perfil dos estudantes que buscam esta modalidade. Ou seja, a EaD tem uma identidade própria e foi pensada de forma diferenciada desde a sua concepção até sua implantação. Com a EaD houve uma mudança na relação entre professores e estudantes, na forma de aprender, e o uso de computadores e tecnologias móveis tem possibilitado novas alternativas de acesso ao conhecimento. Os cursos são mais adaptados à realidade do estudante, sendo atribuída a eles próprios a responsabilidade de sua aprendizagem (Instituto Semesp, 2020). Assim, é admissível que está relação possa fazer com que os estudantes se mantenham mais envolvidos (Martins & Ribeiro, 2018). Isso vai ao encontro do Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, onde o percentual de cursos de ensino a distância com nota máxima superou o de presenciais na avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que no Brasil mede a qualidade do ensino superior (Brasil, 2018; Brasil, 2019).

Considerando a questão de estudo Q2 (*Como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes universitários em função do regime de frequência?*), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões e no envolvimento total, com superiores resultados nos alunos a distância. Estes resultados encontram respaldo na literatura (Atchley et al., 2013; Farrell & Brunton, 2020; Means et al., 2013; Soffer & Cohen, 2019). Destacam-se estudos que indicaram que ter aulas no formato híbrido aumenta a probabilidade de os estudantes terem um desempenho melhor e de maior sucesso na conclusão de seus estudos (James et al., 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019).

Numa ampliação da interpretação dos resultados encontrados nesta pesquisa – onde em todas as dimensões do envolvimento os sujeitos que estudam a distância apresentaram maior envolvimento –, aparecem fatores que podem ter a ver com esta superioridade: 1) a idade dos estudantes da modalidade a distância é maior que a dos estudantes presenciais; 2) a situação laboral dos estudantes a distância (a maioria são trabalhadores); e 3) o financiamento, ou seja, o estudante online é quem paga suas mensalidades (Instituto Semesp, 2020). Isso pode representar maior maturidade e decisão pessoal para realizar um curso on line. A modalidade de ensino a distância, pela sua flexibilidade espaço-temporal, é uma alternativa relevante para estudantes

adultos que precisam responder as exigências do estudo com as necessidades de uma vida profissional e familiar, onde estes estudantes são, na sua grande maioria, trabalhadores (Farrell & Brunton, 2020; Wavle & Ozogul, 2019), sendo que estudantes que estão satisfeitos com sua experiência universitária têm níveis mais altos de envolvimento e maiores ganhos em resultados acadêmicos (Robinson & Hullinger, 2008). A maioria dos cursos à distância pesquisados utilizam uma metodologia que combina a aprendizagem presencial e on-line; ora alguns estudos observaram que o modelo híbrido teve melhores resultados e os estudantes maiores chances de serem retidos do que quando o ensino é oferecido somente em uma dimensão (James et al., 2016; Lack, 2013; Wavle & Ozogul, 2019). A modalidade à distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos, o que faz com que se modifique a relação convencional entre professores e alunos (Farrell & Brunton, 2020; Wavle & Ozogul, 2019). Ora, o estudante precisa ser muito mais proativo e dinâmico. Se os estudantes são responsáveis pela sua própria aprendizagem, os resultados dependerão em grande parte do envolvimento do estudante ao longo de seu curso de graduação.

Em suma, os resultados aqui apresentados trazem contributos importantes para a compreensão da importância de conhecer como ocorre o envolvimento dos estudantes no ensino superior, nas modalidades presenciais e a distância, para melhorar a mediação no processo de ensino aprendizagem e para atenuar a escassez de estudos, principalmente no Brasil. Salienta-se que esta pesquisa é parte da tese de doutoramento em curso (do primeiro autor com orientação do segundo) e sugere-se a continuidade dos estudos, utilizando a escala EAE-E4D de Veiga na sua versão adaptada para o Brasil, com outras amostras e variáveis no ensino superior brasileiro.

Referências Bibliográficas

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arias, J. J., Swinton, J., & Anderson, K. (2018). Online vs. face-to-face: A comparison of student outcomes with random assignment. *Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12(2), 1–23.
- Ary, E., & Brune, C. (2011). A comparison of student learning outcomes in traditional and online personal finance courses. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), 465–474. http://jolt.merlot.org/vol7no4/brune_1211.htm
- Atchley, W., Wingenbach, G., & Akers, C. (2013). Comparison of course completion and student performance through online and traditional courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(4), 104–116. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i4.1461>

- Batista, A., Sadoyama, A. S. P., & Sadoyama, G. (2020). Desafios na transição para o ensino remoto emergencial: uma revisão integrativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 2020.
- Bettinger, E. P., Fox, L., Loeb, S., & Taylor, E. S. (2017). Virtual classrooms: How online college courses affect student success. *The American Economic Review*, 107(9), 2855–2875. <https://doi.org/10.1257/aer.20151193>
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., Lack, K. A., & Nygren, T. I. (2014). Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 94–111. <https://doi.org/10.1002/pam>
- Brasil. (2018). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. MEC. http://portal.inep.gov.br/pt_BR/web/guest/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao
- Brasil. (2019). *Censo da Educação superior 2019. Sinopse Estatística*. INEP. <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Conboy, J., Carvalho, C., Veiga, F. H., & Galvão, D. (2014). Some social-relational correlates of student engagement in Portugal. In Veiga; Feliciano H. (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação* (pp. 248–265). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. www.ie.ulisboa.pt
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, Extra(1), 121–126. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2020). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função da residência e do ano académico. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 7–20.
- D'Arrigo, F. P., Prantz, C., Migliavacca, M. J., Giacomello, C. P., & Olea, P. M. (2015). Envolvimento dos alunos do curso de Graduação em Administração: aplicação de escala multidimensional. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 8(3), 204–218. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p204>
- Dixon, M. D. (2015). Measuring student engagement in the online course: the Online Student Engagement scale (OSE). *Online Learning Journal (OLJ)*, 19(4), 143. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- Driscoll, A., Jicha, K., Hunt, A. N., Tichavsky, L., & Thompson, G. (2012). Can Online Courses Deliver In-class Results?: A Comparison of Student Performance and Satisfaction in an Online versus a Face-to-face Introductory Sociology Course. *Teaching Sociology*, 40(4), 312–331. <https://doi.org/10.1177/0092055X12446624>
- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação Acadêmica de Estudantes do 1º Ano: Promovendo o Sucesso e a Permanência na Universidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7, 1–17.
- Farrell, O., & Brunton, J. (2020). A balancing act: a window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00199-x>
- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In F. H. (Coord. . Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47–76). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Hart, C. M. D., Friedmann, E., & Hill, M. (2015). Online Course-taking and Student Outcomes in California Community Colleges. *Education Finance and Policy*, 1–44.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248–266.
<https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509265>
- Instituto Semesp. (2020). *Mapa do ensino superior no Brasil 2020* (Instituto Semesp (Ed.); 10ª Edição). Capelato, Rodrigo (Prod.).
- James, S., Swan, K., & Daston, C. (2016). Retention, progression and the taking of online courses. *Online Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v20i2.780>
- Lack, K. A. (2013). Current status of research on online learning in postsecondary education. *Ithaka S+R*, Retrieved from <http://www.sr.ithaka.org/research-p>.
<http://www.sr.ithaka.org/research-publications/current-status-research-online-learning-postsecondary-education>
- Martins, L. M. de, & Ribeiro, J. L. D. (2018). Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 11(2), 249–273.
<https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n2p249>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3).
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–20). Springer.
- Roberts, J. C. (2015). Evaluating the Effectiveness of Lecture Capture: Lessons Learned from an Undergraduate Political Research Class. *Journal of Political Science Education*, 11(1), 45–60.
<https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985104>
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New Benchmarks in Higher Education: Student Engagement in Online Learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109.
<https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Sadoyama, A. S. P., Rezende, K. P. M., Santos, M. P., & Sadoyama, G. (2020). Evasão escolar no ensino superior: um estudo de revisão sistemática. *Psicologia, Educação e Cultura*, XXIV(3), 92–103.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/rt/prINTERfriendly/519/661>
- Soffer, T., & Cohen, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 378–389.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12340>
- Veiga, Feliciano H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(351), 813–819.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Veiga, Feliciano H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450.
<https://doi.org/ISSN: 0214-9877>

- Veiga, Feliciano Henriques, Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahia, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46–2, 31–47.
- Wavle, S., & Ozogul, G. (2019). Investigating the impact of online classes on undergraduate degree completion. *Online Learning Journal*, 23(4), 281–295. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i4.1558>
- Wisneski, J. E., Ozogul, G., & Bichelmeyer, B. A. (2017). Investigating the impact of learning environments on undergraduate students' academic performance in a prerequisite and post-requisite course sequence. *Internet and Higher Education*, 32, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.08.003>
- Yang, D., Lavonen, J. M., & Niemi, H. (2018). Online learning engagement : Critical factors and research evidence from literature. *Themes in ELearning*, 11(1), 1–18.

STUDENT ENGAGEMENT IN FACE-TO-FACE AND DISTANCE HIGHER EDUCATION

Abstract

The study aims to research how oscillations in college students' engagement are characterized and how outcomes in students' engagement differ by attendance regime, face-to-face and distance. The sample was composed by 1547 higher education students. The instrument used was the scale "Student Engagement in School - a Quadridimensional Scale (EAE-E4D). The analysis of the results allowed us to observe that in the face-to-face modality the amount of students with lower than average scores is greater, showing that these students are less engaged than those at distance; it was verified that there are statistically significant differences in student engagement in all dimensions and in total engagement, favourable to the subjects studying at distance. The results were interpreted considering the literature reviewed and implications are considered.

Keywords: Student engagement in higher education; Distance higher education; Face-to-face higher education

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SOBRE AULAS REMOTAS E DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA COVID-19

Ádilo Lages Vieira Passos¹⁰

Alexandre Sant'Ana de Brito¹¹

Ludgleydson Fernandes de Araújo¹²

Resumo

Objetivou-se analisar as representações sociais (RS) sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil. Participaram 78 professores, com média de 36,71 anos (DP = 7,4). Na coleta de dados, utilizou-se um questionário sociodemográfico e a associação livre de palavras, com os estímulos indutores “Aulas Remotas” e “Docência”. As evocações foram analisadas pela análise prototípica, via IRAMUTEQ. As RS sobre as aulas remotas enfatizaram esta modalidade de aula como uma atividade tecnológica, desafiadora e cansativa. Já as RS sobre a docência evidenciaram uma experiência positiva, sendo o ato de ensinar interpretado como um “trabalho” que se realiza com “amor” e “compromisso”. Portanto, os professores parecem satisfeitos com a profissão, ficando a insatisfação associada às aulas remotas.

Palavras-chave: Epidemia, COVID-19, representações sociais, docência no ensino superior.

¹⁰ Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, Brasil.

¹¹ Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória – IESFAVI, Brasil.

¹² Universidade Federal do Delta do Parnaíba – UFDPAr, Brasil.

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a World Health Organization (WHO, 2020) classificou como pandemia o surto global da doença causada pelo novo Coronavírus, nomeada COVID-19. Esse vírus pode ser transmitido pelo contato com secreções ou excreções de uma pessoa infectada, especialmente das gotículas salivares (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2021).

Por conta do elevado potencial de infecção do novo coronavírus, o que causaria sobrecarga aos sistemas de saúde internacionais, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou distanciamento e isolamento social (Gallasch, Cunha, Pereira & Silva-Junior, 2020). No Brasil, a necessidade de implementar o distanciamento social levou o Ministério da Saúde a dispor sobre medidas de enfrentamento da “emergência de saúde pública de importância internacional” decorrente do novo Coronavírus, dando margem para que providências excepcionais fossem tomadas no combate à pandemia (Lei nº 13.979, 2020). Certamente, uma importante medida foi a autorização para substituir as disciplinas presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, por aulas que utilizassem de meios e tecnologias de informação e comunicação (Portaria do MEC nº 343, 2020), doravante, aulas remotas.

As aulas remotas são uma modalidade de aula que tem por base o distanciamento geográfico entre professores e estudantes e, tendo em vista as medidas de distanciamento social ao enfrentamento da pandemia da COVID-19, estão sendo adotadas nos diversos níveis de ensino por muitas instituições educacionais mundo afora (Moreira & Schlemmer, 2020). Por seu caráter emergencial e temporário, o ensino remoto se caracterizou pela transposição das aulas presenciais para o ambiente virtual.

No contexto nacional, uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES, 2020) revelou que as aulas foram suspensas na maioria das instituições públicas, uma realidade bem diferente da vivenciada pelas instituições particulares, uma vez que, até o fim de abril, 78% delas havia migrado para o ensino remoto, dando prosseguimento normal ao semestre letivo. Para entender a dimensão desse cenário, reporta-se que o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP, 2019) evidenciou que das 2.537 IES brasileiras, 88,2% eram privadas e, dos 384.474 docentes na educação superior, 54,8% estavam também vinculados às IES privadas.

Ao se ter por base que a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas foi adotada sobretudo pelas IES privadas, bem como que a maior parte dos professores do Ensino Superior trabalham nessa esfera, observa-se a necessidade de implementação de estudos que apreendam as novas competências e entendimentos desenvolvidos por esse grupo de

profissionais sobre a prática da profissão no contexto da pandemia da COVID-19. A esse trato, vê-se na Teoria das Representações Sociais (TRS) um importante arcabouço teórico-metodológico.

Conforme Serge Moscovici (2001), criador da TRS, as representações sociais (RS) são construídas e veiculadas nas conversações cotidianas sob influência dos meios de comunicação de massa e dos saberes científicos e técnicos em vigência. Assim, podem ser compreendidas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). Portanto, as RS não são meras abstrações, mas saberes construídos na quotidianidade e que orientam comportamentos.

Em sua abordagem estrutural, a TRS advoga que as RS são compostas de um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central cumpre duas funções fundamentais, quais sejam, a função geradora – responsável por atribuir uma significação específica à representação, e a função organizadora – responsável pela unificação e estabilização dos elementos que compõem a representação (Abric, 2001). O sistema periférico, por sua vez, dá sustentação ao núcleo central, sendo compreendido como um sistema estruturante e de caráter prático (Flament, 2001). Nesses termos, os grupos possuem ideias ou elementos mais resistentes a mudanças e elementos mais adaptativos à realidade.

Dado o caráter predominantemente psicossocial dessa abordagem, é possível compreender a dimensão simbólica que se manifesta na interação pedagógica e que norteia o trabalho docente, inclusive em situações excepcionais, como a vivenciada pelos professores de IES privadas no contexto da pandemia da COVID-19. Uma vez que esse novo e desafiador contexto social de pandemia implica desafios à execução de aulas e pode afetar a própria percepção da profissão pelos docentes, é necessário indagar: quais as representações sociais sobre aulas remotas e docência entre os professores de IES privadas no Brasil? A fim de responder tal questão, propôs-se como objetivo geral desta pesquisa, analisar as representações sociais sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil.

Desenho metodológico

Trata-se de um estudo empírico de caráter exploratório e com abordagem qualitativa de recorte transversal.

Participantes

Contou-se com uma amostra por conveniência, na qual participaram 78 professores de IES privadas, de quatro estados brasileiros, sobressaindo o estado do Piauí (53,8%). Os participantes tinham em média 36,71 anos de idade (DP = 7,4), predominantemente do sexo feminino (66,7%),

em sua maioria casados ou em união estável (57,7%), com formação em mestrado (62,8%), mais de cinco anos de atuação na docência do Ensino Superior (56,4%), contratados como horistas (52,6%) e sem diagnóstico para COVID-19 (94,9%). Detalhes dos dados sociodemográficos podem ser verificados na Tabela 1.

Tabela 1. Características sociodemográficas dos participantes da pesquisa

	(f)	(%)		(f)	(%)
Sexo			Modalidade da graduação		
Masculino	26	33,3%	Licenciatura	25	32,1%
Feminino	52	66,7%	Bacharelado	49	62,8%
			Tecnólogo	4	5,1%
Estado			Tempo de atuação		
Piauí	42	53,8%	Até um ano	4	5,1%
Maranhão	18	23,1%	De um a três anos	20	25,6%
Espírito Santo	15	19,2%	De três a cinco anos	10	12,8%
Rio de Janeiro	3	3,8%	Acima de cinco anos	44	56,4%
Estado civil			Regime contratual		
Solteiro	21	26,9%	Horista	41	52,6%
Casado / união estável	45	57,7%	Parcial (20h)	23	29,5%
Divorciado / separado	9	11,5%	Integral (40h)	11	14,1%
Outro	3	3,8%	Outro	3	3,8%
Escolaridade			Diagnóstico para COVID-19		
Graduação	1	1,3%	Sim	1	1,3%
Especialização	20	25,6%	Não	74	94,9%
Mestrado	49	62,8%	Caso Suspeito	3	3,8%
Doutorado	8	10,3%			

Fonte: elaborado pelos autores

Instrumentos de coleta de informações

A obtenção de informações realizou-se pela aplicação de formulários *on-line*, que foram disponibilizados, pelos três investigadores desta pesquisa, nas mídias sociais *Facebook* e *WhatsApp*, no período de maio a junho de 2020, aproximadamente dois meses após o início da pandemia. Antes do preenchimento, os respondentes foram orientados a ler o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, onde se informavam os objetivos da pesquisa, o caráter voluntário da participação, assegurava-se o anonimato das informações e a possibilidade de declinarem, a qualquer momento, da coleta. Para participar da pesquisa, era necessário ser: professor; atuante em cursos de

graduação presencial; e funcionário/a de IES privadas de qualquer estado do país. O tempo máximo estimado ao preenchimento de cada formulário foi de 5 minutos.

À caracterização sociodemográfica dos participantes, apresentou-se os seguintes itens: idade; sexo; local de moradia; estado civil; escolaridade; tempo de atuação na docência do Ensino Superior; regime de contratação; e diagnóstico para COVID-19. À coleta de RS, empregou-se o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), com os estímulos indutores: “aulas remotas” e “docência”. Para Wachelke e Wolter (2011), o TALP é uma modalidade de questionário que elicia a evocação de palavras a partir de um ou mais estímulos indutores, sendo que a aplicação do teste consiste em solicitar aos participantes que associem, rápido e espontaneamente, a partir da estimulação auditiva ou visual pelas palavras indutoras.

Tabulação e análise dos dados

Os dados sociodemográficos foram organizados utilizando-se o programa estatístico IBM SPSS 21, que permite a análise por estatísticas descritivas. Quanto ao conteúdo do TALP, organizou-se nos critérios da análise prototípica para RS, ou seja, a partir das evocações aos estímulos indutores “aulas remotas” e “docência”, calcularam-se frequências e ordem média das evocações (OME).

Ao TALP, as informações foram inicialmente organizadas em uma Planilha do *OpenOffice* e em seguida foram importadas para o programa IRAMUTEQ. Por meio do *software* R, o programa realizou a análise prototípica representacional, gerando gráficos a partir das frequências das palavras evocadas e suas ordens de evocações, de forma que duas ordenadas, com seus pontos de corte, cruzaram o plano, dividindo-o em quatro zonas ou quadrantes (Camargo & Justo, 2013). O quadrante superior esquerdo é o núcleo central da representação, o quadrante superior direito é a primeira periferia, o quadrante inferior esquerdo é a possível zona de contraste e o quadrante inferior direito é a segunda periferia (Wachelke & Wolter, 2011).

Resultados

Passou-se à leitura prévia das estruturas representacionais geradas a partir das análises prototípicas aos termos indutores “aulas remotas” e “docência”. Ressalte-se que foram inseridas 78 linhas de comando, contendo a frequência das palavras evocadas e sua OME.

Estrutura representacional a partir do termo indutor “aulas remotas”

Na Tabela 2, identifica-se que os elementos do núcleo central possuem frequência de evocação maior ou igual a 4.08 e OME menor ou igual a 2.95: *trabalho* ($f = 14$; OME = 2.2), *desafio*

($f = 13$; OME = 2.6) e *cansaço* ($f = 12$; OME = 1.7). Infere-se que o núcleo central das RS sobre as aulas remotas enfatiza uma percepção negativa dessa modalidade de ensino por ser interpretada como um trabalho desafiador e cansativo, muito provavelmente por ter sido uma alternativa educacional rapidamente aplicada sem que houvesse capacitação dos docentes.

Tabela 2. Estrutura representacional de aulas remotas

	Elementos da Zona do Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
	OME ≤ 2.95			OME > 2.95		
Frequência ≥ 4.08	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Trabalho	14	2.2	Tecnologia	14	3.3
	Desafio	13	2.6	Alunos	11	3.3
	Cansaço	12	1.7	Dificuldade	10	3.3
				Aprendizagem	9	3.8
	Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Frequência < 4.08	Mudança	4	2.2	Desigualdade	4	4.2
	Interação	3	2.7	Exclusão	4	3.5
	Superação	3	2.7	Distância	4	3
	Aprendizado	3	1.7	Estresse	4	3
	Reinvenção	3	2.7	Ausência	4	3

Fonte: elaborado pelos autores

Na primeira periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação maior ou igual a 4.08 e OME maior ou igual a 2.95: *tecnologia* ($f = 14$; OME = 3.3), *alunos* ($f = 11$; OME = 3.3), *dificuldade* ($f = 10$; OME = 3.3) e *aprendizagem* ($f = 9$; OME = 3.8). A alta frequência das evocações e OME representam que esses elementos sustentam o núcleo central, ao mesmo tempo que lhe confere componentes práticos de atuação na realidade. Em face disso, sugere-se que as aulas remotas sejam a nova tecnologia com a qual se deve lidar e, em correspondência ao núcleo central, geram dificuldades ao aprendizado dos alunos (assim como cansaço aos professores) dada a recenticidade dessa prática.

Na zona de contraste, verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.08 e OME menor ou igual a 2.95: *mudança* ($f = 4$; OME = 2.2), *interação* ($f = 3$; OME = 2.7), *superação* ($f = 3$; OME = 2.7), *aprendizado* ($f = 3$; OME = 1.7) e *reinvenção* ($f = 4$; OME = 2.7). Esse quadrante é composto por palavras com baixa frequência, mas que foram prontamente evocadas, registrando elementos destoantes dos demais quadrantes. Isso sugere a existência de um pequeno grupo de professores que valoriza aspectos diferentes dos demais, ou meras contradições no próprio discurso do “sujeito coletivo”, por meio do que se consegue vislumbrar um

novo aprendizado profissional à interação professor-aluno pelas aulas remotas. Em adição, pode-se considerar a superação pessoal, já que os docentes precisam se reinventar, rapidamente e, muitas vezes, solitariamente, para lidar com todas as mudanças no sistema de educação. O quadrante parece traduzir esforços de enfrentamento da realidade, isto é, para desvelar aspectos profissionais positivos das experiências difíceis oriundas da pandemia, como o maior risco de desemprego ou precarização da profissão.

Por fim, na segunda periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.08 e OME maior que 2.95: *desigualdade* ($f = 4$; OME = 4.2), *exclusão* ($f = 4$; OME = 3.5), *distância* ($f = 4$; OME = 3), *estresse* ($f = 4$; OME = 3) e *ausência* ($f = 4$; OME = 3). Neste quadrante, os elementos tendem a ser complementares aos da primeira periferia. Nesse sentido, os elementos, em correspondência ao núcleo central, expressam conteúdos negativos sobre as aulas remotas, caracterizando-as como práticas sociais agravadoras da desigualdade/exclusão dos alunos, haja vista que nem todos os alunos (e mesmo professores) têm meios de aderir adequadamente a essa modalidade de aula. Por isso, em decorrência das “dificuldades” de “aprendizagem” (primeira periferia), devido à franca superação da ausência/distanciamento pelo uso dessa “tecnologia” (primeira periferia), parece ocasionar o aumento do estresse dentre todos os envolvidos no novo processo educacional.

A análise conjunta dos quadrantes sugere que a representação social sobre as aulas remotas para professores de IES privadas é uma experiência marcadamente negativa. Trata-se de uma atividade tecnológica, desafiadora e bastante cansativa, e que deve ser implementada a qualquer custo no contexto da pandemia, em função do isolamento/distanciamento social, mas que está longe de ser completamente eficiente se comparada às aulas presenciais. A ineficiência pode estar relacionada tanto ao despreparo dos professores, que não foram capacitados, bem como em razão das condições de vida dos alunos, contexto que agrava a desigualdade/exclusão social, além de causar mal-estar (estresse) nos professores e alunos.

Estrutura representacional a partir do termo indutor docência

Na Tabela 3, identifica-se que os elementos da zona do núcleo central possuem frequência de evocação maior ou igual a 4.4 e OME menor ou igual a 2.94: *amor* ($f = 15$; OME = 1.9), *trabalho* ($f = 10$; OME = 2.9) e *compromisso* ($f = 8$; OME = 2.2). Infere-se que o núcleo central das RS sobre a docência traduz uma percepção positiva sobre a profissão ao ser interpretada como um “trabalho” (atividade) e “compromisso” que se realizam com “amor”: elemento com mais alta frequência e mais baixa OME, isto é, o termo mais recorrente e mais prontamente evocado.

Tabela 3. Estrutura representacional de docência

Frequência ≥ 4.4	Elementos da Zona do Núcleo Central			Elementos da Primeira Periferia		
	OME ≤ 2.94			OME > 2.94		
	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Frequência ≥ 4.4	Amor	15	1.9	Ensino	13	3.3
	Trabalho	10	2.9	Formação	12	3
	Compromisso	8	2.2	Dedicação	11	3
				Estudo	10	3
Frequência < 4.4	Elementos da Zona de Contraste			Elementos da Segunda Periferia		
	Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
	Satisfação	4	1.8	Processo	4	3.5
	Educação	4	1.8	Prazer	4	3
	Ensinar	4	1.5	Planejamento	4	3.2
	Paixão	4	2.8	Motivação	4	4.5
	Missão	4	2.8	Realização	4	3
				Relação	4	3

Fonte: elaborado pelos autores

Na primeira periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação maior ou igual a 4.4 e OME maior que 2.94: *ensino* ($f = 13$; OME = 3.3), *formação* ($f = 12$; OME = 3), *dedicação* ($f = 12$; OME = 3) e *estudo* ($f = 10$; OME = 3). A alta frequência das evocações e da OME indicam que esses elementos estão nas adjacências e sustentam o núcleo central, conferindo-lhe, também, valor prático. Em face disso, sugerem que a docência seja uma atividade de “ensino”, ou ato de “ensinar” (como indicado na zona de contraste), e que requer compromisso (como apontado no núcleo central), realizando-se, portanto, nos elementos “formação”, “dedicação” e “estudo”. Em atendimento às diretrizes do núcleo central, os esforços pelo “ensino” se traduzem pelo compromisso com a formação continuada do professor.

Na zona de contraste, verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.4 e OME menor ou igual 2.94: *satisfação* ($f = 4$; OME = 1.8), *educação* ($f = 4$; OME = 1.8), *ensinar* ($f = 4$; OME = 1.5), *paixão* ($f = 4$; OME = 1.8) e *missão* ($f = 4$; OME = 2.8). Esse quadrante é composto por palavras com baixa frequência, mas que foram prontamente evocadas, registrando elementos harmônicos com os demais quadrantes, destacadamente com o núcleo central. Isso sugere que esse quadrante provavelmente complementa o discurso do “sujeito coletivo”, a saber, o “ensinar” é um ato de amor, que traduz uma missão profissional, assim como uma “paixão” e “satisfação”, que proporciona realização.

Por fim, na segunda periferia verifica-se a existência de palavras com frequência de evocação menor que 4.4 e OME maior que 2.94: *processo* ($f = 4$; OME = 3.5), *prazer* ($f = 4$; OME = 3), *planejamento* ($f = 4$; OME = 3.2), *motivação* ($f = 4$; OME = 4.5), *realização* ($f = 4$; OME = 3) e *relação* ($f = 4$; OME = 3). Nesse quadrante, os elementos tendem a ser complementares aos da

primeira periferia. Nesse sentido, em correspondência ao núcleo central e à zona de contraste, os elementos periféricos expressam conteúdos positivos e descritivos sobre a docência, caracterizando-a, como um “processo” contínuo de “planejamento” e, fortemente marcado por “realização”, “prazer” e “motivação” (pessoal e profissional).

A análise conjunta dos quadrantes sugere que a representação social sobre a docência para professores de IES privadas é positiva. Trata-se de um trabalho (atividade) e compromisso fundados no amor, marcado por muita dedicação aos estudos (formação continuada), em nome de uma missão, pelo que professores se realizam pessoal e profissionalmente. Mas para que isso ocorra, lendo-se simultaneamente as RS em questão, nota-se que o modelo de aula remota não contribui à realização do ideal da profissão, uma vez que é meramente trabalhoso e cansativo para os professores, e comprometedor da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Discussão

As aulas remotas se configuraram como uma das principais estratégias adotadas pelas IES privadas no contexto da pandemia da COVID-19. A adoção desta modalidade de aula apresenta como justificativas a necessidade de se evitar a quebra de contrato na relação de consumo, caso se interrompa a prestação de serviço ao aluno, bem como manter o calendário letivo (Barbosa, Viegas, & Batista, 2020).

Nesse cenário, as aulas remotas são de caráter emergencial e temporário, não se objetivando estabelecer a modalidade de educação *on-line* como definitiva, ou seja, visa somente garantir o funcionamento do sistema educacional no período agudo da crise sanitária (Moreira & Schlemmer, 2020). Embora, inicialmente não haja o compromisso com os preceitos de uma educação genuinamente *on-line*, os participantes desta pesquisa revelam que a transposição do modelo presencial para o remoto tem sido bastante desafiadora e cansativa. Corroborando esses achados, a pesquisa de Barbosa et al. (2020), realizada com professores universitários sobre os impactos das aulas remotas indicou que, para 60% dos docentes, houve aumento do tempo destinado ao preparo das aulas, em muito, buscando-se garantir a qualidade da nova modalidade de ensino.

Dessa maneira, avalia-se importante que as IES privadas reconheçam os desafios inerentes à utilização das aulas remotas e que lancem mão de capacitações para o corpo docente. Isso porque o manejo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) requer, dentre outras medidas, a profissionalização dos professores.

Alinhados a uma concepção mais particularizada do contexto social e do trabalho, na zona de contraste representacional, um subgrupo de professores interpretou as mudanças impostas pela

adoção das aulas remotas como uma possibilidade de superação, de aprendizado e de reinvenção da própria prática docente. De fato, congruentes a isso, Moreira e Schlemmer (2020) advogam que a utilização dos ambientes digitais, em períodos de pandemia, deve ser encarada como uma oportunidade para a melhor qualificação e inovações em Educação. No entanto, salientam que, embora a tecnologia tenha potencial para dinamizar o processo educativo, isso só será materializado pela readequação dos currículos educacionais e das práticas dos professores.

Nas “primeira e segunda periferias representacionais”, os professores enfatizaram a preocupação com a possibilidade de as aulas remotas contribuírem para desencadear dificuldades de aprendizagem e, desse modo, produzirem ou intensificarem desigualdade/exclusão social entre alunos. Igualmente na pesquisa anteriormente citada (Barbosa et al., 2020), 60% dos professores universitários entrevistados demonstraram preocupação com o aprendizado dos alunos, uma vez que o número de faltantes nas aulas remotas é maior do que nas aulas presenciais.

Para tentar compreender esse contexto, é possível recorrer aos dados da pesquisa “Juventudes e a Pandemia do Coronavírus” (Conselho Nacional de Juventude, 2020). De abrangência nacional, a investigação contou com a participação de 33.688 jovens, com idades entre 15 a 29 anos, de todos os estados brasileiros, e revelou que os principais desafios dos jovens para estudar em casa não se referem à falta de tempo ou de aparato tecnológico, mas sim de equilíbrio emocional e de um ambiente residencial tranquilo, além da dificuldade de organização para o estudo a distância. Por outro lado, a pesquisa de Barbosa et al. (2020), com enfoque específico na cidade do Rio de Janeiro e região metropolitana, destaca que as principais justificativas para a não participação nas aulas remotas se referem à dificuldade de acesso à internet e a inexistência de equipamento (*smartphone*, computador etc.). Portanto, verifica-se que a realidade brasileira não é homogênea e que as particularidades de cada local ou instituição devem ser levadas em consideração.

Esse cenário ilustra como fatores psicossociais e socioeconômicos afetam diretamente os diversos públicos em Educação, cabendo às autoridades educacionais, neste caso especificamente das IES privadas, o compromisso de buscar soluções aos problemas mais gerais e específicos do seu público, de modo comprometido, por assim dizer ético e eficiente. Um importante passo seria a identificação dos alunos que não possuem condições de participar das aulas remotas, bem como daqueles que estejam apresentando dificuldades emocionais e de organização do tempo de estudo. A partir disso, poderiam implementar medidas de inclusão social, que contribuiriam à inversão da representação negativa dos professores sobre o ensino remoto.

Adiante, segue-se uma discussão sobre a RS da docência, uma vez que é objetivo desta investigação analisar a “produção de sentido” e de “práticas sociais” de profissionais cuja atuação

se dá em um instante histórico no qual as interações sociais e trabalhistas são mormente mediadas pelas vias digitais. Assim sendo, no que concerne ao núcleo central da RS sobre a docência, verifica-se que esta representação se fundamenta numa percepção positiva sobre o trabalho docente, pois os participantes aludem os termos “amor” e “compromisso” para corroborar a relação que estabelecem com o trabalho que desempenham.

Um olhar mais atento aos conteúdos representacionais – com destaque para o termo “amor” – indica a importância de se realçar que, no processo histórico ocidental, a profissão docente adquiriu um sentido romantizado, bem representado pelas palavras missão, sacerdócio e vocação (Silva, Ribeiro & Lima, 2019). Isso, possivelmente por ter sido praticada sobretudo por religiosos.

A pesquisa de Silva et al. (2019) ilustra a manutenção dessa idealização. A investigação foi realizada com 108 professores de uma IES pública sobre as RS da profissão professor. Os pesquisadores propuseram três categorias de análise, a saber: atributos do professor, incentivos intrínsecos do professor e características da profissão de professor. Uma vez que o núcleo central congregou os atributos do professor, as autoras constataram que, para os participantes da pesquisa, o mais importante na docência é amar e se comprometer com a profissão, ou seja, sugere a ideia de sacerdócio ou vocação, pois requer entrega, comprometimento e, por conseguinte, senso de missão.

Verifica-se que os elementos evocados na primeira periferia traduzem o comprometimento com a profissão pela busca constante, pelos próprios meios, da educação continuada. Conforme Lima e Aguiar (2017), no Brasil, foi somente no final do séc. XX e início do séc. XXI que se iniciou um tímido debate acerca da importância da formação continuada para professores universitários.

Ainda hoje se experimenta a remanescência dessa escassez de debates, visto que o próprio Plano Nacional de Educação (relativo a 2014-2024) pouco tangencia a situação dos professores do Ensino Superior (Ferreira, 2015). E, por conta da obscuridade nos direcionamentos de sua formação continuada, são os próprios docentes que arcam com o aprimoramento na profissão, ou, em alguns casos, determinadas instituições (Lima & Aguiar, 2017). Portanto, observa-se a necessidade de ações mais coletivas, como uma política nacional de formação continuada para docentes do nível superior, visando a elaboração de estratégias de formação continuada aos professores.

No que concerne à zona de contraste, identifica-se elementos que fortalecem a representação da docência como missão e, também, fonte de satisfação, conteúdos que parecem se ancorar na própria trajetória histórica de constituição da profissão de professor. Esse achado remete ao entendimento teórico de Flament (2001), para quem os conteúdos das RS, quando associados ao núcleo central, possuem um caráter de certa estabilidade, evocando o forte caráter

psicossociológico do fenómeno representacional. Nesse sentido, embora Rodriguez (2008) postule que o aumento da demanda por maior qualificação profissional – e a consequente ampliação do número de docentes nas décadas de 1960 e 1970 no País – tenha contribuído ao recuo da associação da profissão de professor da conotação de sacerdócio, os dados desta investigação desvelam que essa ruptura ainda não foi totalmente empreendida.

Por último, a segunda periferia também dialoga com os demais quadrantes, apresentando conteúdos positivos e descritivos sobre a docência. Desse modo, o trabalho do professor remete a processo e planejamento. Tais elementos se associam à profissionalização da docência, processo que, segundo Rodriguez (2008) aconteceu gradativamente e, no Brasil, só se consolidou no início do séc. XX., sendo muito impulsionada pela constituição dos sistemas educativos e pelas instituições formadoras, à guisa das Escolas Normais.

Ainda nesse quadrante, sobressai-se o que Silva et al. (2019) denominam de “incentivos intrínsecos do professor”, pois são evocados afetos positivos, como: “realização”, “prazer” e “motivação”. Sobre a importância da tonalidade afetiva nas representações sociais, Arruda (2014) assevera que afetos são ingredientes incontornáveis, isto é, inerentes da dinâmica das RS, pois só se representa socialmente aquilo que provoca o desejo de comunicação, de compreensão e de prática. Por isso, esses elementos revelam a identificação dos professores entrevistados com a profissão que desempenham. Além disso, também é possível conjecturar que os sentimentos positivos, ora evocados, podem funcionar como fatores protetivos diante das adversidades da docência, como a vivenciada no contexto das aulas remotas.

Diante desta discussão, verifica-se que, embora os participantes deste estudo apresentem uma RS negativa sobre as aulas remotas, isso não se revela no campo da RS sobre a docência, de modo que o conflito parece estar bem focalizado nesta nova modalidade de aula. Ademais, observou-se uma certa idealização da docência, haja vista sua associação a termos como “amor” e “missão”.

Conclusão

A presente pesquisa teve por objetivo analisar as RS sobre aulas remotas e docência para professores de IES privadas no Brasil. Entre os principais achados, salienta-se que o núcleo central das RS sobre as aulas remotas associou essa modalidade de aula à concepção de trabalho árduo, pois foram interpretadas como desafiadoras e cansativas. Isso porque, provavelmente, os respondentes desta investigação foram compelidos a aderir às aulas remotas sem qualquer preparação prévia, o que pode ter ocasionado sobrecarga de trabalho e estresse.

Conforme se observa nas evocações da periferia representacional, tal contexto sugere tanto um tom paradoxal, no qual mais trabalho do docente não significou, necessariamente, mais

aprendizado dos alunos, quanto também indica a necessidade de ações institucionais que amparem esses professores. Essas ações poderiam se materializar com a oferta de formação para o uso das TDICS, como também de espaços de acolhimento para estes profissionais.

Ao contrário da RS sobre as aulas remotas, a RS sobre a docência evidenciou, em seu núcleo central, conteúdos bastante positivos – dentre os quais, amor e compromisso, o que denota uma visão idealizada do trabalho do professor. A idealização do trabalho docente se ancora na história dessa profissão marcadamente associada ao contexto religioso, pois ensinar era uma vocação, um tipo de sacerdócio.

A análise conjunta das representações sobre as aulas remotas e sobre a docência indica uma suposta independência entre ambas, pois a tensão evidenciada na primeira RS não se apresenta na segunda. Portanto, os respondentes desta pesquisa parecem estar realizados com a profissão de professor, ficando a insatisfação bem localizada na prática das aulas remotas, ou seja, gostam do que fazem, mas não como tem sido feito!

Dentre as limitações desta investigação, salienta-se que o caráter exploratório, a quantidade de participantes, a dinamicidade e a complexidade do objeto de estudo não permitem a generalização dos achados. Neste sentido, sugere-se a realização de novas pesquisas, com amostras mais diversificadas, por exemplo, contemplando as representações sociais de alunos sobre as aulas remotas, bem como enfocando pessoas de diferentes regiões e estados brasileiros. Ademais, podem utilizar distintos métodos de pesquisa, tendo em vista averiguar a eficácia das aulas remotas.

Referências

- Abric, J. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Arruda, A. (2014). Representações sociais: dinâmicas e redes. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos & Z. A. Trindade. (Orgs.), *Teoria das representações sociais: 50 anos* (págs. 442-491). Brasília: Scribd.
- Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior [ABMES], (2020). *Instituições de ensino superior se preparam para receber calouros*. Recuperado de <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3797/instituicoes-de-ensino-superior-se-preparam-para-receber-calouros>
- Barbosa, A. M., Viegas, M. A. S., & Batista, R. L. N. F. F. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. doi: 10.15202/1981896.2020v25n51p255

- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. doi: 10.9788/TP2013.2-16
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Interim U.S. guidance for risk assessment and Work Restrictions for Healthcare Personnel with Potential Exposure to SARS-CoV-2*. Recuperado de <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/guidance-risk-assessment-hcp.html>
- Conselho Nacional de Juventude. (2020). *Juventudes e a pandemia do novo Coronavírus*. Recuperado de https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf
- Ferreira, M. A. V. (2015). Formação dos professores universitários no plano nacional de educação. *Revista Exitus*, 5(2), 40-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078570.pdf>
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 173-184). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gallasch, C., Cunha, M., Pereira, L., & Silva-Junior, J. (2020). Prevenção relacionada à exposição ocupacional do profissional de saúde no cenário de COVID-19. *Revista Enfermagem UERJ*, 28, e49596. doi: 10.12957/reuerj.2020.49596
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (2019). *Censo da educação superior: notas estatísticas*. Brasília: MEC/INEP. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.) *As representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, Diário Oficial da União 27, Seção 1, Página 1. (2020). Brasília. Recuperado de <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>
- Lima, R. C. & Aguiar, M. C. C. (2017). Formação continuada didático-pedagógica no contexto da docência universitária: o que dizem as pesquisas da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED) no período de 2005 a 2015. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 12(31), 159-173. Recuperado de http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26). doi: 10.5216/revufg.v20.63438
- Moscovici, S. (2001). Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (pp. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Portaria do MEC nº 343, de 17 de março de 2020, Diário Oficial da União, Seção 1, Página 39. (2020). Brasília. Recuperado de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Rodríguez, M. V. (2008). Reformas educacionais e proletarianização do trabalho docente. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 30(1), 45-56. doi: 10.4025/actascihumansoc.v30i1.5099
- Silva, F., Ribeiro, M., & Lima, A. (2019). Representações de professores universitários: sentidos e significados da profissão docente. *Reflexão e Ação*, 27(3), 175-190. doi: 10.17058/rea.v27i3.12657

Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(4), 521-526. doi: 10.21149/1127610.1590/S0102-37722011000400017

World Health Organization (WHO). (2020). *Rollings updates on coronavirus disease*. Retired from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>.

SOCIAL REPRESENTATION FOR PROFESSORS OF PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS ABOUT REMOTE CLASSES AND THE MAGISTERIUM IN CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract

Aimed to analyze the social representation (SR) about remote classes and magisterium for professors of private HIEs in Brazil. 78 professors with an average age of 36.71 years (SD = 7.4) participated. In data collection, was used a sociodemographic questionnaire and the free word association, with stimulus "Remote Classes" and "Magisterium". The evocation were analyzed for prototypical analysis, via IRAMUTEQ. The SR about the remote classes emphasized this class modality as a technological, challenging and tiring activity. Already the SR about the magisterium evidenced a positive experience, the act of teaching being interpreted as a "work" which is performed with "love" and "commitment". Therefore, the professors seem satisfied with the profession and the dissatisfaction is associated with the remote classes.

Keywords: Epidemic; COVID-19; social representations; magisterium in higher education.

PSICOLOGIA ESCOLAR NA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Maria Gabriela do Nascimento Araújo¹³

Leilanir de Sousa Carvalho¹⁴

Fauston Negreiros¹⁵

Resumo

Nos últimos anos a Psicologia vem expandindo seu campo de atuação atingindo o âmbito das políticas públicas educacionais. O objetivo do estudo é investigar a atuação do psicólogo na avaliação de políticas públicas de educação, verificando sua inserção nos diferentes tipos de políticas, e os desafios dessa prática nesses dispositivos educacionais. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, contando com a realização de entrevistas com quarenta e dois profissionais inseridos na rede pública de educação. A partir da análise foi constatado que a maioria dos psicólogos realizam avaliação através de protocolos da instituição, instrumentos e relatórios de atividades, no entanto ainda se restringem à análise da eficácia das políticas após implementadas.

Palavras-chave: Avaliação; políticas públicas de educação; psicologia escolar

¹³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI

¹⁴ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA

¹⁵ Pós-Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo-USP.

Endereço para correspondência: Travessa Samuel Santos, n. 70. Bairro Frei Higinio. CEP: 64207-178. Parnaíba – Piauí, Brasil.

Introdução

O limiar da psicologia foi circunscrito sobre diversos marcadores históricos e epistemológicos onde suas práticas originárias decorriam de perspectivas reducionistas e patologizantes. No entanto, nos últimos anos, foi possível notar que cada vez mais os profissionais estão deixando de seguir os modelos tradicionais da psicologia para aderir a novas perspectivas, experimentando novas formas de fazer psicologia. Dessa forma tem buscado novas concepções acerca de sua construção com ciência e profissão. Vale ressaltar a multiplicidade de práticas e espaços que a psicologia pode assumir e como isso faz com que diversas novas áreas de atuação emergentes veem surgindo ao longo dos anos (Carvalhares, 2016; Moysés, 2001)

Nessa perspectiva, um dos espaços onde houve maior expansão e interação da psicologia foi pelo meio educacional por meio da Psicologia Escolar, que por sua vez, proporcionou espaços onde essa profissão pode desenvolver em questões de pesquisa e principalmente sobre o campo das políticas públicas, em especial, as educacionais (Souza, 2010).

Dessa maneira, entende-se as políticas públicas como projetos realizados pela gestão pública a fim de orientar a efetuação em alguns campos específicos da gestão, podendo ser em forma de projetos e/ou programas voltado para a resolução de problemas sociais detectados na vida coletiva dos indivíduos, onde irá formar delineamentos de desenvolvimento e práticas a que se designam em diferentes áreas como, na saúde, meio social, trabalho e no caso supracitado, no ramo das diretrizes educacionais (Silva e Barroco, 2015; Leonardo, Rossato e Constantino, 2016).

Esse departamento é permeado de relações interpessoais, coletividade e perspectivas subjetivas do coletivo e/ou individual. À vista disso com a introdução da psicologia nesse meio torna-se relevante a reflexão acerca das nossas atuais práticas e em como elas devem ser introduzidas nessa nova dimensão (Carvalhares, 2016; Guzzo, 2016). Apesar de que nas últimas décadas tenha aumentado o número de Psicólogos nesses domínios, ela ainda é uma área pouco explorada por essa profissão.

A elaboração e implementação das políticas públicas surgiram assim com o intuito de estabelecer um padrão de desenvolvimento nas diversas dimensões presentes no nosso meio social, sendo elas econômicas, ambientais, sociais, territoriais e político-institucionais. Dessa forma proporcionou à amplificação das habilidades e capacidades de cada indivíduo permitindo um melhor entendimento das demandas da nossa sociedade. À vista disso voltou-se a atenção a tais políticas, principalmente educacionais, por proporcionaram custos e benefícios para os

indivíduos, estimulando o desenvolvimento de dois principais setores: os de gestão e análise das políticas públicas (Castro e Oliveira, 2014; Lima e D'Ascenzi, 2014).

A partir disso, na década de 1980, começaram a surgir alguns estudos e discussões acerca das políticas públicas de educação em âmbito nacional. Tais políticas embasam diversas definições a respeito da inserção da criança dentro do ambiente escolar, como idade de entrada, bases para o ensino, tempo de permanência nas escolas e entre outras orientações necessárias. Os estudos que emergiam na época, em sua maioria, debruçavam-se sobre o destaque das caracterizações de todo o processo realizado em sua construção ou então à análise das estruturas e instituições (Trevisan e Bellen, 2008; Caldas e Souza, 2015; Leonardo, Rossato e Constantino, 2016).

Dessa forma entende-se que avaliação de políticas públicas consiste em análises acerca de proposições físicas e orçamentárias com o intuito de verificar o que está sendo executado de acordo com as diretrizes. Pode ser abordado de maneira qualitativa e quantitativa a respeito da gestão institucional e se estão sendo efetuados de forma eficaz (Brasil, 2015).

Sendo assim é importante pontuar que esse campo da avaliação de políticas públicas educacionais é embebido de transversalidades e interdisciplinaridades o que revela cada vez mais a importância da participação e acompanhamento da psicologia, tanto como produtora de conhecimento, como profissão. Essa área atravessa diversos aspectos como, educação, desenvolvimento humano e o próprio estado onde a psicologia se evidencia como ciência e profissão por sua sensibilidade a respeito do entendimento do meio social, do âmbito cotidiano e do sujeito histórico (Ferrazza, 2016; Silva e Barroco, 2015).

Por conseguinte, é inevitável que a psicologia escolar se envolva em tais questões, pois as políticas públicas educacionais têm grande aproximação com atores sociais da escola e em toda sua constituição, onde a mesma possui também estreitas relações. Por isso o trabalho do Psicólogo nas avaliações de políticas públicas educacionais se torna cada vez mais relevante (Caldas e Souza, 2015).

Apesar de tais características os profissionais psicólogos ainda não se mostraram tão efetivos dentro dessa área, pois ainda são poucos os que trabalham diretamente ligados às políticas públicas educacionais e menos ainda com relação a avaliação. Trevisan e Bellen (2008) apontam que um dos grandes problemas do afastamento de certos profissionais sobre esse campo é por conta de sua aproximação com áreas políticas com que logo se associa a burocracia governamental e que acaba inferindo em um trabalho normativo e prescritivo, ou seja, não muito agradável aos olhos de muitos.

Muitos psicólogos possuem cargos governamentais e/ou relacionados a essas políticas, no entanto, acabam aderindo a outras formas de atuação e não como profissional psicólogo dentro daquele ambiente. Desse modo, o presente estudo tem o intuito de investigar a atuação do psicólogo na avaliação de políticas públicas de educação, verificando a sua inserção nos diferentes tipos de políticas, e os desafios e particularidades dessa prática nesses dispositivos educacionais.

Metodologia

Participantes

O estudo conta com a participação de quarenta e dois profissionais psicólogos, sendo trinta e sete mulheres e cinco homens, inseridos na rede pública de educação básica. Dentre as instituições, compreende-se a Secretaria do Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI), Secretaria Municipal de Educação (SEMEC-PI) e o Conselho Estadual de Educação e o Colégio da Polícia Militar.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados compreenderam: o *questionário sociodemográfico* trazendo questões sobre sexo, idade, tempo e perfil de atuação; o *Formulário de Identificação de Políticas Públicas de Atuação do Psicólogo Escolar*, objetivando a identificação e descrição das políticas na qual os psicólogos atuam; e um *Roteiro de Entrevista Semiestruturada*, relacionado à compreensão da atuação que tal profissional exerce dentro do sistema público de ensino.

Procedimentos Éticos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí no Campus Ministro Reis Velloso – CMRV sob o número 2.708.244. Após esse procedimento foi realizado o contato com as instituições responsáveis a fim de estabelecer comunicação com os participantes da pesquisa para a coleta de dados. Esta foi realizada de forma voluntária e anônima, elucidando os objetivos da pesquisa e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando sua participação no estudo.

Análise de Dados

Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada com perguntas chave a fim de elucidar o tema da pesquisa. As entrevistas foram realizadas de forma individual e posteriormente transcritas na íntegra. A análise realizada foi feita seguindo as técnicas de Bardin, a análise de conteúdo, pois possibilita o pesquisador entender as características, estruturas ou modelos que perpassam as falas dos entrevistados através da inferência dos conteúdos presentes nas mensagens (Bardin, 2011; Câmara, 2013).

Resultados e Discussão

A atuação do Psicólogo dentro da rede pública é permeada por diversos arranjos teóricos em que tal profissional pode desenvolver suas práticas de acordo com a ambiente de trabalho em que está inserido. Com base nisso pensamos que tais práticas devem ser baseadas nos preceitos éticos que possibilite a compreensão dos contextos, escolar, familiar e social (entre outros) dos indivíduos colocando em evidência seu compromisso social com a sociedade brasileira (Pedroza & Maia, 2018). Assim sua atuação dentro dessa rede pública exige destes profissionais uma prática intersetorial, interdisciplinar e crítica, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais, onde a participação de todos os campos envolvendo o processo de educação devem estar envolvidos no desenvolvimento destes trabalhos (Souza, 2009; Evangelista & Amaral, 2017).

Essa característica interdisciplinar e intersetorial também desponta da variedade de políticas educacionais que temos dispostas atualmente e em como estes profissionais estão inseridos. Sendo assim, os psicólogos entrevistados atuam frente a algumas delas, contemplando os seguintes eixos: Políticas de Atendimento à Diversidade (3,1%), Políticas de Formação e Atuação do Psicólogo Escolar (4,7%), Políticas Intersetoriais (6,3%), Políticas de Formação de Professores (9,4%), Políticas para Educação Inclusiva (15,5%) e Políticas de Melhoramento da Educação (60,3%), despontando como o perfil de política em que os psicólogos escolares encontram maior exercício.

O cenário educacional brasileiro vem sofrendo alterações constantes em decorrência das movimentações políticas presentes no país e suas vicissitudes, assim a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional (PEE) nesse contexto, como consequência dessas mudanças, também se sujeita a essas transformações objetivando a ressignificação, atualização e adequação a essas novas demandas que surgem tornando sua intervenção mais efetiva (Martinez, 2009).

Nessa perspectiva, nos últimos anos começaram a manifestar-se novas formas e áreas emergentes de atuação desses profissionais nesses novos campos, como a sua participação na

construção do projeto pedagógico escolar, trabalho em ONG's educativas, no contexto da educação superior, como o presente trabalho aponta sobre a elaboração e avaliação das políticas públicas educacionais e entre outras novas áreas (Marinho-Araújo, 2016; Galvão & Araújo). Essas atuações já podem ser visualizadas na fala de alguns entrevistados: "Assumimos a pasta com o compromisso de desenvolver políticas voltadas a alunos que estejam na faixa etária de 15 aos 18 anos completos, este é o objetivo [...] PEE8. "[...] Formação continuada de equipe pedagógica e Projetos com famílias na escola [...]" PEE13

[...] A gente tá fazendo o projeto piloto aqui na regional de Parnaíba, que é um projeto nosso mesmo, aqui do nosso setor de psicologia, que é justamente isso, melhorar esse clima escolar e nele a gente trabalha com toda essa vertente [...] PEE2

Todos os espaços apontados acima são direcionados pelas políticas públicas, uma área em que a Psicologia Escolar e Educacional tem atualmente voltado suas pesquisas e práticas. Assim, compreende-se que o setor de avaliação destas políticas também tem se tornado alvo dessa expansão da atuação do PEE. A análise das entrevistas coletadas permitiu verificar que 33,3% dos psicólogos escolares entrevistados não fazem qualquer tipo de avaliação, e que também não identificam como uma atribuição que pode ser desenvolvido por um psicólogo, confirmando a premissa de que a atuação do profissional psicólogo frente a avaliação de políticas públicas ainda é escassa e desconhecida.

Não obstante, foi revelado que 66,7% dos psicólogos escolares realizavam a avaliação de política públicas de educação em meio às suas funções desempenhadas no trabalho. E dentre esses, destacam-se os 57,1% que faziam por meio de instrumentos e relatórios de atividades, seguidos de 4,8% que efetuam a avaliação em equipe por meio de instrumentos, realizando debates coletivos e interdisciplinares.

Então nós tínhamos alguns instrumentais, como eu te coloquei, que a gente preenchia e enviava toda semana, enviávamos as nossas atividades realizadas para nossa coordenação. No mês nós enviávamos também todas as atividades coletivas realizadas e a gente avaliava de maneira que assim, tínhamos um formulário também que a gente preenchia com um instrumental que chamávamos de alunos infrequentes e evadidos[...] PEE10

Esse tipo de instrumento é um dos mais utilizados para a avaliação, pois em sua maioria, são utilizados pelos profissionais que atuam no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego) e Mediotec (educação profissional e tecnológica). Essas duas políticas foram criadas a fim de democratizar o ensino e capacitar esses jovens com intuito de formar mão de obra competente para o mercado de trabalho (Silva, Moura & de Souza, 2018; Negreiros & Santos, 2018). Assim esses programas ofertam um curso técnico e um auxílio financeiro, chamada Bolsa Formação, como uma forma de garantir que os estudantes de baixa renda possam alcançar a formação profissional (Cassiolato & Garcia, 2014). Assim para que seja disponibilizado o auxílio é necessário o aluno apresentar uma frequência regular, dessa forma a análise das listas de frequência se tornou uma forma de analisar se tal política está desenvolvendo sua principal função que é manter esses alunos na escola: “[...] esse monitoramento que nós fazemos, nós estamos sempre nas escolas onde os cursos funcionam, buscando olhar frequência desses alunos [...]” PEE4.

[...] é porque a gente conseguiu ter um controle melhor das infrequências na sala de aula, porque eu tenho que ter esse referencial, não posso fugir. Meu objetivo é evasão e frequência, quanto a isso eu tenho respaldo positivo, porque eu realmente tenho uma melhoria da infrequência em salas no Piauí de uma forma geral [...] PEE9

O trabalho do psicólogo escolar dentro dessa política envolve diversos aspectos profissionais como desenvolver “o trabalho em conjunto com os educadores de forma a tornar o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo para o educando [...] utilizando de métodos e técnicas psicológicas para promover a melhora na qualidade e eficiência do processo educacional” (Negreiros & Santos, 2018, p.139).

Além da avaliação por instrumentais também foi constatado outros tipos de recursos, como a avaliação por intermédio de um protocolo oferecido pela própria Gerência Regional e também por meio de terceiros – profissionais externos à instituição – como podemos visualizar na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Formas de avaliação das políticas públicas

FORMAS DE AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	N*	%**
Avaliação por meio de instrumentos e relatórios de atividades	24	57,1
Não realizam avaliação	14	33,3
Avaliação em equipe por meio de instrumentos	2	4,8
Avaliação por meio de um protocolo da Gerência Regional de Educação	1	2,4
Avaliação feita por outros profissionais	1	2,4

Fonte: pesquisadores

*Número de vezes em que é mencionado por cada psicólogo escolar

** Porcentagem sobre o total de profissionais entrevistados

A avaliação por meio de instrumentais e relatórios de atividades foi a forma mais utilizada pelos participantes. Com relação aos instrumentos, a lista de frequência é a mais citada. Quanto aos relatórios estes são realizados mensalmente descrevendo as atividades realizadas e os resultados advindos dessas mudanças.

[...] através de um relatório dos resultados por regional dizer pra você quais são os problemas vivenciados por cada região no olhar de um psicólogo, então esse trabalho é importante. Tendo nosso olhar, podemos estabelecer parâmetros para o desempenho da política, afinal o psicólogo verifica dimensões que os demais profissionais não podem ver sobre a educação e o desenvolvimento humano[...] PEE8

[...] enviávamos as nossas atividades realizadas para nossa coordenação. No mês nós enviávamos também todas as atividades coletivas realizadas e a gente avaliava, a fim de que possamos entender melhor e aprimorar a política educacional. O psicólogo avaliar também essas políticas é fundamental. Elas envolvem aprendizagem, subjetividade, permanência na escola, muitas coisas! Sem falar que fazemos [os psicólogos escolares] parte delas, é importante avaliar [...] PEE10

De um modo geral, todos os entrevistados que realizam a avaliação relatam esse processo na forma de análise da eficácia destas políticas após implementadas, chamada de Avaliação de Resultados. Tal método está exposto no Guia Prático de Avaliação de Políticas Públicas e aponta que esse procedimento consiste na avaliação por meio de etapas sendo elas: a) identificação dos resultados esperados da política; b) planejamento da avaliação dos resultados; c) definição do método para coleta de informações; d) aplicação da metodologia escolhida e e) recomendações (Brasil, 2018).

Um outro dado relevante percebido no discurso dos entrevistados foi o fato de que dentro daqueles profissionais que realizam a avaliação com algum tipo de instrumento, dois deles apontaram sobre a criação de seus próprios instrumentos de avaliação.

[...] inclusive com instrumentais que nós produzimos pra que a gente pudesse estar identificando de fato, e aí a gente traz outras situações, outros problemas, que não só da rede de educação, mas que envolve outras políticas públicas, o social, até saúde, moradia, enfim, outras políticas públicas que vai, desemboca aqui nesse problema que hoje vivenciamos [...] PEE8

Para a realização da avaliação, dois entrevistados afirmaram que a efetuação desse processo de avaliação acontece junto a sua equipe de trabalho. Essa forma foi apontada por eles como algo positivo, pois essa relação de conjunto e integração para eles é um dos pontos principais para atuar na rede pública, principalmente na área da educação. Desenvolver um trabalho com o auxílio de uma equipe multiprofissional no âmbito de ensino possibilita a compreensão e colabora para o desenvolvimento saudável e eficiente do indivíduo na escola (Bortolli & Volsi, 2016). Isso fica evidente durante suas falas: “[...] nós não trabalhávamos sozinhos, até porque se fosse para trabalhar sozinho a gente não dava conta. As avaliações, nós fazemos de forma coletiva, para assim desenvolver um trabalho positivo, amplo e multiprofissional [...]” PEE10

[...] Estamos sempre em contato, temos os nossos apoios, apoios pedagógicos e apoio acadêmico, aí ficamos todos trabalhando juntos. O nosso trabalho com a avaliação das políticas é em equipe. Então é apoio acadêmico, apoio pedagógico, psicólogo, orientador, articuladora, então é um conjunto. Então estamos todos os dias procurando saber quantos alunos faltaram hoje, e são várias escolas, turmas.... Então é essa avaliação que fazemos [...] PEE4

Somente um profissional afirmou realizar a avaliação por meio de um protocolo fornecido pela própria gerência na qual atua e um outro pontuou que não fica a seu encargo a realização desse processo avaliativo, sendo então responsável o seu coordenador.

Com a análise destas entrevistas, foi possível perceber que para alguns profissionais esse processo ainda é desconhecido dentro da rede pública como uma prática que também pode ser realizada pelo psicólogo.

[...] não é o nosso foco, essa área está mais ligada para o trabalho das técnicas aqui na gerência tem coordenações, cada coordenação tem a sua função e dentro dessas coordenações temos as técnicas de acompanhamento que fazem supervisão e monitoramento das escolas e estão capacitadas para acolher todas essas informações e dados que com certeza tem sim, existem esses dados, mas a nossa situação está muito voltada mesmo para a área da psicologia escolar, então a gente trabalha com dados voltados para o nosso para nossa atuação, não no geral das políticas como todo. PEE30

Nos depoimentos dos entrevistados o processo de avaliação das políticas públicas não é só desconhecido como prática do psicólogo, mas sim como prática geral em que muitos não souberam responder de maneira satisfatória. Quando a pergunta era realizada a maioria dos profissionais responderam de acordo com as representações sociais do termo “avaliação” ao invés de perceber este como um processo, uma prática.

Bom, eu avalio de forma positiva, acredito realmente que a população necessita, nossa sociedade precisa, então eu só faço uma ressalva no que tange ao desenvolvimento[...] PEE30

A política pública é fundamental, mas eu vejo que carecem ainda de atenção do poder público para essas políticas funcionarem como deveriam funcionar. Porque elas são lindas, são fundamentais, na verdade estas políticas públicas estão para todo mundo, mas infelizmente a demanda é muito grande para os profissionais [...] PEE22

Eu acho válida, necessárias, mas como tudo, precisa de melhorias [...] PEE16

Partindo da análise das entrevistas pode-se contatar que, como supracitado, ainda existem profissionais psicólogos que trabalham na rede pública que não realizam a avaliação das políticas públicas educacionais na qual estão inseridos e nem reconhecem essa área como forma de atuação do psicólogo. Além disso, há aqueles entrevistados que afirmavam a realização de avaliação nenhum correspondia totalmente a proposta estabelecida no Guia Prático de Avaliação de Políticas Públicas (Brasil, 2018).

Acerca disso, é importante ressaltar que os profissionais entrevistados afirmaram fundamentarem suas práticas com a Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica junto às políticas públicas de educação, sobretudo aqueles em exercício de práticas de avaliação. Essa forma de compreensão envolve o contexto da escola e que permite a adoção de uma visão crítica acerca das perspectivas que envolvem esse contexto se constituindo através de seu comprometimento com os aspectos teóricos e metodológicos que compõe a Psicologia Escolar (Tanamachi & Meira, 2003). Partindo dessa concepção denota-se que esse compromisso teórico e visão crítica envolvem a busca por reflexão, fomentando discussões e práticas que tencionem a ampliação de sua atuação. Apesar disso, ainda há um grupo significativo de profissionais que não orientem seu trabalho seguindo os preceitos da Psicologia Escolar, não abarcando as particularidades do fenômeno educativo, apresentando uma tendência individualizante dos processos de escolarização. Essas questões podem se apresentar como um fator limitante para a inserção do PEE frente à avaliação das políticas educacionais, partindo do princípio de que se não há fomento para ampliação dessas práticas nesse processo avaliativo, que já é escassa, não pode ser desenvolvida.

Desse modo, evidencia-se a importância da inserção do PEE nas políticas educacionais, com o intento de ampliar as potencialidades desses dispositivos e de garantir uma educação pública cada vez mais democrática, pautada na justiça social e transformadora a todos os atores e atrizes sociais da escola e da comunidade.

Considerações Finais

Apesar de não ser uma prática considerada nova, a avaliação de políticas públicas sendo realizada por psicólogos é entendida como um campo de atuação emergente, mas que demonstra grande necessidade da inserção desses profissionais nesse âmbito. A partir disso pode-se constatar a relevância desse estudo que objetivou investigar se há a ocorrência do processo avaliativo dessas políticas, como é realizado e os tipos de demandas que poderia ser levantado durante tal processo. Assim, foi possível verificar que a maioria dos profissionais psicólogos que atuam na rede pública de educação realizam avaliação de políticas públicas, quer seja por meio de instrumentos e

relatórios de atividades, quer seja de forma coletiva, interdisciplinar, restringindo-se à análise da eficácia destas políticas após implementadas.

Os resultados também indicaram aqueles psicólogos que realizam atividades de avaliação de políticas públicas de educação têm suas práticas direcionadas a partir da fundamentação teórica da Psicologia Escolar sob uma perspectiva crítica. Esse fato pode revelar que atualmente há uma melhor compreensão das desigualdades sociais produzidas por classe, gênero, étnico-racial, entre outras, que representam a atuação frente às políticas públicas e uma ampliação de suas práticas, constituindo um profissional com visão crítica desses aspectos.

Desse modo, o estudo pode revelar uma área em potencial para atribuição do psicólogo escolar na avaliação de políticas públicas de educação, e em ascensão no contexto educacional inquirido. É imprescindível que o psicólogo, enquanto profissional dentro da escola, se integre à instituição, à equipe pedagógica, e discuta as políticas educacionais que estão atuando dentro daquele território. E que produza junto com a gestão da escola formas de relação democrática, que discuta conjuta e horizontalmente com os professores as questões pedagógicas. Assuma um compromisso coletivo junto com a equipe, e não como um profissional de fora que vai dizer à escola o que fazer.

Nessa perspectiva, estar firmado também na avaliação das políticas educacionais pode colaborar com a sua implementação, procurando antecipar seus efeitos e estabelecer parâmetros de aferição do seu desempenho. Além disso, o psicólogo escolar pode contribuir na análise de impacto e mediar a submissão ao escrutínio social da comunidade escolar, reconhecendo-se que a administração pública ainda carece de se desenvolver nesse processo, além de contribuir com o aprimoramento da política antes, durante e depois de sua implementação. E entender, em especial, que as instituições precisam promover a transformação dos sujeitos, com vistas ao social, à medida que oportunizam a participação em atividades que podem produzir aprendizagem e desenvolvimento.

A atuação do Psicólogo Escolar frente às políticas públicas de educação ainda é escassa, se tornando uma temática pouco focalizada em pesquisas de campo. Em especial quando o escopo é a investigação do processo de avaliação das políticas, pode-se constatar que não há literatura sobre essa área de atuação específica, o que representou um dos desafios apresentados durante a realização da pesquisa. Além disso, o estudo representa uma investigação de um determinado contexto histórico-cultural, portanto, pode expressar particularidades desse território e que nem sempre podem ser generalizadas.

Portanto, considera-se relevante a realização de pesquisas que incluam um aprofundamento das concepções de avaliação e ampliação dos cenários de investigação, podendo ser indicados estudos em outras instituições, níveis ou modalidades educacionais, e em outros contextos, a fim de que seja possível uma análise das particularidades de cada realidade e de sua relação com as concepções do processo de avaliação de políticas públicas de educação apresentado pelos psicólogos escolares.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011) *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2015). Ministério da Fazenda. *Boletim de avaliação de políticas públicas*. Disponível em: http://fazenda.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/boletim-de-avaliacao-de-politicas-publicas/arquivos/2015/avaliacao-de-politicas-publicas_uma-proposta-a-partir-das-experiencias-internacionais . Acesso em: 18 de setembro de 2018.
- Brasil. (2018). Avaliação de políticas públicas: guia prático de análise ex post. Disponível em: <https://www.cgu.gov.br/Publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/guiaexpost.pdf>. Acesso em 2 de maio de 2019.
- Caldas, R. & Souza, M. P. R. (2015). Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da psicologia escolar. In: M. L. T. Zibetti, M. P. R. Souza & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização*. (pp. 43- 66). Florianópolis: Pandion.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Cassiolato, M. M., & Garcia, R. C. (2014). *Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional* (No. 1919). Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
- Castro, J. A. & Oliveira, M. G. (2014). Políticas públicas e desenvolvimento. In: L. M. Madeira (Org.), *Avaliação de Políticas Públicas*. (pp. 20-48). Porto Alegre: UFRGS/CEGOV.
- Evangelista, A. L. F., & do Amaral, A. F. (2017). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino, da teoria à prática: uma revisão bibliográfica conceitual. *Psicologia e Saúde em debate*, 3(2), 62-73.
- Ferrazza, D. A. (2016). Psicologia e políticas públicas: desafios para superação de práticas normativas. *Revista Polis e Psique*, 6(3), 36-58.
- Galvão, P., & Araujo, C. M. M. (2018). ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia em Revista*, 24(1), 101-123.
- Guzzo, R. (2016). A quem a Psicologia serve? Sobre a importância da Psicologia Comunitária (Versão Eletrônica). Acesso em 15 de março de 2020, https://www.researchgate.net/publication/305469043_A_quem_a_Psicologia_serve_Sobre_a_importancia_da_Psicologia_Comunitaria

- Leonardo, N. S. T., Rossato, S. P. M. & Constantino, E. P. (2016). Políticas públicas em educação e o fracasso escolar: as interlocuções com a Psicologia. In: H. R. Campos, M. P. R. Souza & M. G. D. Facci (Org.), *Psicologia e Políticas Educacionais*. (pp. 43-66). Natal/RN: EDUFRN.
- Lima, L. L. & D'Ascenzi, L. (2014). Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. In: L. M. Madeira (Org.), *Avaliação de Políticas Públicas*. (pp. 50-63). Porto Alegre: UFRGS/CEGOV.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Mercado de Letras.
- Negreiros, F., & Santos, L. B. (2018). Atuação do psicólogo escolar o Pronatec campo: um estudo de caso. In F. Negreiros, M. L. T. Zibetti, & S. M. S. Barroco (Orgs.), *Pesquisas em psicologia e políticas educacionais: desafios para enfrentamentos à exclusão*. (1ª ed., Cap. 7, pp. 133-148). Curitiba: CRV. Coedição: Teresina: EDUFPI.
- Pedroza, R. L. S., & Maia, C. M. F. (2018). Possibilidades de pensar a relação psicologia escolar e políticas educacionais: o caso da extensão universitária. In H. C. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e políticas educacionais*. (1ª ed., pp. 231-249). Curitiba: Appris.
- Silva, D., Moura, D. H., & de Souza, L. M. (2018). A trajetória do Pronatec e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. *Revista Trabalho Necessário*, 16(30).
- Silva, R. B., & Carvalhaes, F. F. D. (2016). Psicologia e políticas públicas: impasses e reinvenções. *Psicologia & Sociedade*, 28(2), 247-256.
- Silva, R. I. M., & Barroco, S. M. S. (2015). Psicologia, ideologia e políticas públicas para educação: reflexões necessárias. In: M. L. T. Zibetti, M. P. R. Souza & S. M. S.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em aberto*, 23(83), 20-45.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: Práticas críticas*. (1ª ed., pp. 11-61). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Trevisan, A. P., & Van Bellen, H. M. (2008). Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, 42(3), 529-550.

SCHOOL PSYCHOLOGIST IN THE EVALUATION OF PUBLIC EDUCATION POLICIES

Abstract

In recent years Psychology has been expanding its field of action reaching the scope of educational public policies. The purpose of the study is to investigate the psychologist's performance in the evaluation of public policies of education, verifying their insertion in the different types of policies, and the challenges of this practice in these educational devices. The work consisted of interviews with forty-two professionals enrolled in the public education network. From the analysis, it was verified that most psychologists perform evaluation through protocols of the institution, instruments and activity reports, however still are restricted to the analysis of the effectiveness of the policies implemented.

Keywords: Evaluation; public education policies; school psychology.

TREINAMENTO EM HABILIDADES SOCIAIS NA PRÉ-ESCOLA: UMA REVISÃO DE INTERVENÇÕES BRASILEIRAS

Jordana Calil Lopes de Menezes de Oliveira¹⁶

Taynara Fernanda dos Santos Bezerra¹⁷

Priscila Carolina Moraes Souza¹⁸

Mariana Lucena Silva Ataíde¹⁹

Felipe de Oliveira dos Santos²⁰

Ana Cristina Ribeiro dos Santos²¹

Resumo

A presença de comportamentos socialmente adequados se relaciona com uma boa saúde mental, com uma melhor qualidade de vida e com a realização pessoal e profissional na vida adulta. A presente revisão teve como objetivo avaliar estudos brasileiros que se propuseram a desenvolver habilidades sociais em pré-escolares no contexto escolar. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura. As buscas foram realizadas nas bases de dados: SciELO; periódicos CAPES; BDTD. Os resultados evidenciaram 5 publicações que se enquadraram nos critérios de inclusão e exclusão. As intervenções existentes necessitam de maior rigor em seu desenho para que os resultados possam apresentar mais evidências de validade e os programas de intervenção possam ser implementados em larga escala.

Palavras-chave: habilidades sociais; pré-escolares; prevenção.

¹⁶ Departamento de Psicologia, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

¹⁷ Departamento de Psicologia, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

¹⁸ Departamento de Psicologia, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

¹⁹ Departamento de Enfermagem, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

²⁰ Departamento de Psicologia, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

²¹ Departamento de Psicologia, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Brasil.

Endereço para correspondência: Jordana Oliveira, Faculdade Estácio de Sá de Goiás, Av. Goiás, 2151 - St. Central, 74063-010, Goiânia – GO, Brasil. E-mail: jordana.oliveira@estacio.br

Este estudo foi financiado pelo Programa Institucional de Extensão da FESGO.

Introdução

Cerca de 5 milhões de crianças brasileiras, a partir dos 6 anos de idade, apresentam sintomas de transtornos mentais (Associação Brasileira de Psiquiatria, 2008). Problemas sociais, comportamentais e emocionais em crianças de 0 a 5 anos, quando não tratados, podem gerar baixo desempenho acadêmico e comportamento anti-social no futuro (van Duin et al., 2019). Ademais, experiências negativas nessa fase podem prejudicar a saúde mental das crianças e comprometer o seu desenvolvimento cognitivo, comportamental, social e emocional (Liming, & Grube, 2018). Por outro lado, as crianças que desenvolvem habilidades sociais e emocionais apresentam melhor desempenho na escola, têm relacionamentos mais positivos com os pares e adultos, além de ajustamento emocional mais positivo e melhor saúde mental (Greenberg, Domitrovich, Weissberg, & Durlak, 2017).

A presença de comportamentos socialmente adequados se relaciona com uma boa saúde mental, com uma melhor qualidade de vida e com a realização pessoal e profissional na vida adulta. A competência social na infância contribui para o desenvolvimento saudável e é considerada um fator de proteção (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017). A sua ausência está associada à ocorrência de problemas de comportamento internalizantes, externalizantes e rejeição dos pares (Santos, Daniel, Antunes, Coppola, Trudel, & Vaughn, 2020). Isso ressalta a importância de intervenções voltadas para o desenvolvimento da competência social.

O termo competência social tem sido utilizado como equivalente ao conceito de habilidades sociais (Marinho & Caballo, 2002). Embora os dois estejam relacionados, existem diferenças que impedem que eles sejam utilizados como sinônimos (Castro, Mello & Silves, 2003). Enquanto as habilidades sociais apresentam um caráter descritivo, a competência social possui uma natureza avaliativa (Del Prette & Del Prette, 1999).

A competência social refere-se ao julgamento social sobre o comportamento do indivíduo e a habilidade social remete ao conjunto de comportamentos socialmente adequados emitidos pelo indivíduo em um determinado contexto relacional. Dessa forma, indivíduos com maior grau de habilidade social geralmente são considerados mais competentes socialmente pelos seus pares (Marinho & Caballo, 2002). Portanto, a competência social pode ser desenvolvida por meio de intervenções focadas no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (Castro, Melo, & Silves, 2003).

O desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais nos primeiros anos de vida contribui para o sucesso escolar e previne problemas de comportamento. Ele envolve a aquisição

de um conjunto de habilidades sociais e emocionais, entre elas estão a capacidade de: identificar e entender os próprios sentimentos, ler e compreender os estados emocionais dos outros com precisão, gerir emoções fortes e sua expressão de uma forma construtiva, regular o próprio comportamento, desenvolver empatia pelos outros e estabelecer e manter relacionamentos (Oberle & Schonert-Reichl, 2017).

A aprendizagem de habilidades sociais e emocionais permite que as crianças aprendam com os professores, sejam capazes de fazer amigos, expressar pensamentos e sentimentos e lidar com a frustração. Essas habilidades, por sua vez, influenciam diretamente na aprendizagem cognitiva, como início de alfabetização, aprendizagem da matemática e desenvolvimento da linguagem (McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017).

Uma criança que não consegue manter a calma e o foco em uma tarefa não será capaz de aproveitar uma oportunidade de interagir com um adulto. Portanto a aprendizagem de habilidades sociais e emocionais na infância, promove o desenvolvimento socioemocional da criança, o que por sua vez, contribui para a prontidão escolar e o sucesso acadêmico (McClelland et al., 2017).

A fase pré-escolar parece ser um período estratégico para intervir com as crianças e o momento ideal para desenvolver habilidades socioemocionais, uma vez que promover a aprendizagem social e emocional nesse período é mais benéfica e econômica do que tentar interromper a progressão de problemas de comportamento, a delinquência e o insucesso escolar em fases posteriores (Yang, Datu, Lin, Lau, & Li, 2019).

O ambiente familiar como primeiro lugar de socialização infantil oferece a base para a aprendizagem de comportamentos socialmente habilidosos, porém a criança fica sujeita ao repertório de habilidades sociais de seus familiares e as suas estratégias educativas. Ao entrar na escola o desempenho social e a qualidade dos relacionamentos da criança estarão fundamentados em sua experiência prévia no âmbito familiar, podendo estar ou não em acordo com as normas e expectativas da instituição escolar. O ambiente escolar passa a ser então, um ambiente propício para a aprendizagem e manutenção de habilidades (Del Prette & Del Prette, 2005; 2011).

Nesse sentido, intervenções precoces no ambiente escolar constituem um importante instrumento para a promoção de competências e a consequente prevenção de problemas de comportamento e transtornos mentais (McClelland et al., 2017; Salvo, Mazzarotto, & Löhr, 2005). Estudos realizados com crianças demonstram uma correlação positiva entre o repertório de habilidades sociais e o desempenho acadêmico. Bandeira, Rocha, Pires, Del Prette e Del Prette (2006) realizaram uma pesquisa para avaliar características da competência acadêmica em sua

relação com o repertório de habilidades sociais e com variáveis sócio-demográficas em uma amostra de 257 crianças do ensino fundamental. Foi aplicada a escala SSRS (*Social Skills Rating System*) em 185 crianças, seus pais e 12 professores. O questionário Critério Brasil foi usado para avaliação socioeconômica. Os resultados indicaram que quanto maior o escore global de habilidades sociais das crianças, maior a competência acadêmica e menor o número de reprovações. Os melhores escores foram das meninas nas autoavaliações e avaliação das professoras. A idade se correlacionou negativamente com autoavaliação das habilidades sociais. Quanto maior a escolaridade dos pais e seu nível socioeconômico, maior o escore das habilidades sociais; quanto menor a importância atribuída pelos pais às habilidades sociais, menores os escores das crianças. O nível de habilidades sociais das crianças variou, portanto, em função de características sociodemográficas e sociais.

Cia e Barham (2009) avaliaram e relacionaram o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e o desempenho acadêmico em crianças entre 6 e 9 anos. Participaram 97 pais e mães, 99 crianças e 20 professoras. O repertório de habilidades sociais e os problemas de comportamento das crianças foram avaliados por ambos os pais, professoras e crianças por meio da *Social Skills Rating Scale*. O autoconceito das crianças foi autoavaliado com o *Self-discription Questionnaire 1*; o desempenho acadêmico foi avaliado pelas professoras com base na *Social Skills Rating Scale* e, posteriormente, junto às crianças, usando o Teste de Desempenho Escolar. As autoras constataram uma correlação positiva entre o repertório de habilidades sociais, o autoconceito e o desempenho acadêmico das crianças. Também verificaram uma correlação negativa entre essas três variáveis e os problemas de comportamento das crianças.

Molina e Del Prette (2006) realizaram um estudo em uma escola para determinar a funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Elas examinaram a relação empírica entre essas duas variáveis utilizando-se da promoção das habilidades sociais com avaliação dos efeitos sobre o repertório acadêmico e da promoção do repertório acadêmico com avaliação dos efeitos sobre o repertório de habilidades sociais. O estudo empregou um delineamento quase experimental de grupo (um grupo controle e dois experimentais) e avaliou o repertório acadêmico e social dos alunos antes e após a intervenção. Participaram 16 estudantes com dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita entre sete e treze anos. O Treinamento em Habilidades Sociais consistiu em atividades lúdico-pedagógicas com objetivos organizados em ordem crescente de complexidade. A intervenção acadêmica caracterizou-se pelo ensino de 51 palavras de

duas e três sílabas simples. Do repertório acadêmico registrou-se leitura, nomeação e ditado. As habilidades sociais foram avaliadas pelo próprio participante e por seus professores e colegas. Os resultados mostraram que, enquanto o grupo que passou por intervenção acadêmica apresentou ganhos em leitura e escrita, o grupo que passou pela intervenção em habilidades sociais apresentou ganhos no repertório social e no acadêmico. Os resultados favoreceram a ideia da existência da relação funcional entre habilidades sociais e acadêmicas.

As intervenções em habilidades sociais podem abranger todas as classes de habilidades ou focar em uma ou mais habilidades. Esse é o caso de uma intervenção voltada para a promoção de habilidades de solução de problemas. Uma intervenção almejando aumentar habilidades de solução de problemas interpessoais em crianças de ensino fundamental foi implementada e avaliada por Borges e Marturano (2003). Participaram 55 crianças provenientes da 1ª série, designadas para a condição intervenção (n=31) e condição comparação (n=24). A intervenção foi adaptada do programa Eu posso resolver problemas. Foram realizadas entre duas a três sessões por semana, durando 15 a 20 minutos cada, ao longo de 6 meses. A condição comparação não recebeu qualquer intervenção. Antes e após a intervenção, foi feita observação direta do comportamento das crianças das duas condições em situação de desempenho de papéis sobre solução de problemas. Adicionalmente, as crianças da condição intervenção tiveram seu comportamento de lidar com problemas interpessoais observados ao longo da intervenção e registrados em um diário de campo. Análises estatísticas por meio de ANCOVA indicaram índices de habilidades de solução de problemas interpessoais superiores entre as crianças da condição intervenção em comparação às crianças da condição controle. Testes t entre as médias pré e pós-intervenção em cada grupo indicaram progressos nos índices de habilidades de solução de problemas interpessoais para o grupo intervenção, mas não para o grupo controle. As observações feitas ao longo do programa evidenciaram que os alunos que inicialmente se envolviam mais em conflitos diminuíram sua participação nesses eventos durante a intervenção.

No Brasil, a maioria dos estudos em habilidades sociais ocorre com crianças a partir de sete anos, a pesquisa na área da promoção de competências com a população pré-escolar ainda é escassa. Destaca-se um programa de promoção de habilidades sociais para pré-escolares construído por Salvo, Mazzarotto e Lörh (2005) a fim de desenvolver e melhorar a competência social das crianças. No estudo, um grupo de 9 crianças, entre 5 e 6 anos, cada uma com um responsável (o pai ou a mãe) recebeu uma intervenção, com

duração de onze encontros. Por meio de atividades lúdicas as crianças vivenciaram situações envolvendo as habilidades sociais. Para analisar o comportamento das crianças antes e após a participação no programa, utilizou-se o *Child Behavior Check-List* (CBCL), respondido pelos pais em relação aos comportamentos dos filhos. Os resultados mostraram uma diferença estatística significativa entre os resultados do CBCL pré e pós-intervenção, indicando mudanças na percepção dos comportamentos das crianças pelos pais e provável aumento dos comportamentos facilitadores de interação social. Todas as crianças que participaram da intervenção foram avaliadas como mais competentes socialmente em relação ao pré-teste. Esse estudo realizado no Brasil evidenciou melhora na competência social das crianças, porém não teve um grupo de comparação e não realizou *follow-up* (De Salvo, Mazzarotto, & Lörh, 2005).

No Brasil os treinamentos em habilidades sociais e emocionais para pré-escolares são escassos e carecem de evidências de efetividade, uma revisão deste tipo de treinamento encontrou somente a intervenção descrita voltada para esse público no Brasil, cuja amostra foi de 9 crianças, não inseriu os professores na intervenção, não apresentou grupo controle e não realizou *follow-up* (Menezes, 2013). Dessa forma, o treinamento foi aplicado pelos próprios pesquisadores, e depois de finalizados os estudos, o treinamento não foi mantido.

Outra intervenção brasileira com pré-escolares objetivou promover habilidades empáticas em 36 crianças entre 5 e 6 anos (16 meninos e 20 meninas), alunos de uma escola municipal de educação infantil de Juiz de Fora/MG (Rodrigues & Silva, 2012). A intervenção envolveu pré e pós-avaliação de um programa promotor do desenvolvimento de habilidades empáticas. O programa envolveu 14 encontros realizados duas vezes por semana, com duração de 40 minutos, com a participação das crianças e com a presença do professor, totalizando 7 semanas. Nas avaliações pré e pós intervenção utilizou-se a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes. Os resultados comparativos das etapas de pré e pós-avaliação do programa indicaram um incremento das habilidades empáticas. Essa intervenção também não utilizou grupo de comparação, não realizou *follow-up* e teve somente um foco, as habilidades empáticas, não inserindo outras habilidades sociais relacionadas à competência social.

Neste sentido, a presente revisão teve como objetivo analisar estudos brasileiros que se propuseram a desenvolver habilidades sociais em pré-escolares no contexto escolar. Especificamente: 1) quantificar as publicações; 2) verificar as habilidades sociais que elas pretendem desenvolver; 3) compreender o procedimento de aplicação dos programas; 4) elencar

os instrumentos utilizados para a avaliação das intervenções; 5) averiguar o relato de efetividade delas.

Método

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa de literatura, que consiste em uma revisão ampla de literatura que inclui tanto estudos experimentais quanto não experimentais (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008). Seguiram-se as etapas: 1) elaboração da pergunta de pesquisa; 2) elaboração dos critérios de inclusão e exclusão; 3) busca e seleção de estudos; 3) categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos; 5) interpretação dos resultados; 6) síntese e apresentação dos resultados. A pergunta da pesquisa é: Existem programas de treinamento em habilidades sociais para pré-escolares no Brasil em contexto escolar que podem ser disseminadas em larga escala?

Processo de busca e seleção dos estudos

As buscas foram realizadas nas bases de dados: SciELO; periódicos CAPES; BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações) por 6 pesquisadores treinados. Que trabalharam em pares sendo um o juiz do outro pesquisador, para confirmar os artigos selecionados. Utilizando os seguintes descritores: habilidades sociais e pré-escolares; habilidades sociais e pré-escola; habilidades sociais e criança pré-escolar; habilidades sociais e creche; habilidades sociais e jardim de infância; competência social e pré-escolares; competência social e pré-escolar; competência e criança pré-escolar; competência social e creche; competência social e jardim de infância.

Os critérios de inclusão foram: ser artigo científico, dissertação ou tese, descrever a avaliação de uma intervenção para promoção de habilidades sociais com pré-escolares; estar publicado em bases de dados indexadas; estar em português, espanhol ou inglês; a intervenção ter ocorrido em contexto escolar, ter sido publicado entre 2015 e 2020. Os critérios de exclusão foram: não estar disponível na íntegra; incluir crianças em idade escolar; ser direcionado somente para os professores; ser direcionado apenas para os pais ou cuidadores; artigos duplicados.

Resultados e Discussão

Foram encontrados 558 estudos com os descritores utilizados. Desses, somente 5 se enquadraram nos critérios de inclusão e exclusão. Os estudos excluídos não se tratavam de uma intervenção para

o desenvolvimento de habilidades sociais em pré-escolares. Foram selecionadas duas dissertações encontradas na BDTD com os descritores habilidades sociais e pré-escola; um artigo dos Periódicos da CAPES com os mesmos descritores e um artigo do *Scielo* com os descritores competência social e jardim de infância. A Tabela 1 apresenta as características dos estudos selecionados, contemplando autor, ano tipo de publicação, delineamento e amostra.

Os delineamentos dos estudos podem ser aprimorados utilizando de randomização e grupo controle; fazendo avaliação de processo para verificar a fidelidade na implementação, bem como a dose recebida da intervenção; e avaliando o impacto em longo prazo para verificar se as melhorias promovidas pela intervenção resultaram em uma trajetória saudável de desenvolvimento.

Nenhum estudo apresentou delineamento experimental, no entanto todos fizeram avaliações pré e pós intervenção intragrupo (Dias- Correa et al., 2017; Ferrão et al., 2017; Gomes, 2018; Varanda et al. 2015; Vaz, 2018). Três pesquisas incluíram tanto professores quanto os responsáveis (Ferrão et al., 2017; Gomes, 2018; Vaz, 2018). O restante realizou a intervenção somente com as crianças (Dias- Correa et al., 2017; Varanda et al. 2015).

Dois estudos eram sobre uma intervenção internacional adaptada para o Brasil denominada “Amigos Divertidos” (Fun Friends) (Gomes, 2018; Vaz, 2018) que é a versão do Método Friends específica para a fase pré-escolar, uma intervenção desenvolvida na Austrália cujo objetivo é desenvolver habilidades socioemocionais e resiliência, bem como prevenir ansiedade e depressão (Zeggio, Nico, & Leonardi, 2015). As outras intervenções relatadas foram desenvolvidas pelas próprias autoras (Dias- Correa et al., 2017; Ferrão et al., 2017; Varanda et al. 2015).

Todos os estudos utilizaram métodos quantitativos para coleta de dados, sendo que dois deles (Gomes, 2018; Varanda et al. 2015) coletaram dados por meio do Child Behavior Checklist - CBCL 1 ½-5 (Achenbach & Rescorla, 2000). Um estudo não avaliou habilidades sociais e nem competência social, somente realizou anamnese e aplicou uma escala de estresse, cuja autoria não foi citada (Ferrão et al., 2017).

Tabela 1. Características dos estudos selecionados

Autores (ano)	Tipo de publicação	Delineamento	Amostra	Instrumentos de avaliação
Dias-Correa et al. (2016)	Artigo	Pré-experimental com grupo de comparação	45 crianças entre 5 e 7 anos	Avaliação Sociocognitiva de Respostas Infantis Pós Exploração Dialogada de Narrativa Textual, Rodrigues (2014); Questionário de Respostas Socialmente Habilidosas Segundo Relato do Professor (QRSH-RP; Bolsoni-Silva, Marturano, & Loureiro, 2009); Questionário de Capacidades e Dificuldades – versão do professor (SDQ; Fleitlich, Cartázar, & Goodman, 2000); livro Anjinho (Furnari, 2004).
Ferrão et al. (2017)	Artigo	Pré-experimental caso único sem controle	13 crianças de 3 anos responsáveis e professores	Anamnese e Escala de estressores.
Gomes (2018)	Dissertação	Pré-experimental caso único sem controle	17 crianças entre 4 e 5 anos, 17 pais e 6 professoras	Ficha de dados sociodemográficos; <i>Child Behavior Checklist</i> - CBCL 1 ½-5 (Achenbach & Rescorla, 2000); <i>Caregiver-teacher Report Form for Ages 1½-5 C</i> – RTF (Achenbach & Rescorla, 2000); <i>Preschool Anxiety Scale</i> – PAS (Spence, Rapee, Macdonald, & Ingram, 2001); <i>Preschool Anxiety Scale Teacher Report</i> [PAS - TR] (Spence et al., 2001).
Varanda et al. (2015)	Artigo	Quase-Experimental	187 crianças entre 2 e 4 anos	<i>Child Behavior Checklist</i> - CBCL 1 ½-5 (Achenbach & Rescorla, 2000); Teste de Vocabulário Expressivo – TVExp-100r e o Teste de Vocabulário Receptivo - TVAud-A33o (Capovilla, Negrão, & Damázio, 2011); Avaliação Simplificada de Processamento Auditivo – ASPA (Pereira & Schochat, 1997).
Vaz (2018)	Dissertação	Pré-experimental caso único sem controle	20 crianças entre 5 e 6 anos	<i>Preschool Anxiety Scale</i> – PAS (Spence et al., 2001); Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ]) (Goodman, 1997); Escala de Comportamentos Sociais de Pré-Escolares (Kindergarten Behavior Scale) [PKBS]) (Merrel, 2002).

Fonte: elaborado pelos autores

Os estudos destacam a importância do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais para a promoção de saúde mental das crianças (Dias-Correa et al., 2016; Ferrão et al., 2017; Gomes, 2018; Varanda et al. 2015; Vaz, 2018). E propõem que alguma condição seja prevenida após a aplicação da intervenção, a condição prevenida incluiu problemas de comportamento externalizante ou internalizante (Dias-Correa et al., 2016; Gomes, 2018; Varanda et al. 2015; Vaz, 2018); estresse (Ferrão et al., 2017); ansiedade (Gomes, 2018; Vaz, 2018).

A intervenção de Dias-Correa et al. (2017) buscou desenvolver nas crianças habilidades sociocognitivas por meio da utilização de 25 histórias infantis e de forma indireta promover o desenvolvimento das habilidades sociais. As 45 crianças participantes foram divididas em dois grupos, nomeados GI e GII. A intervenção foi realizada por meio de duas a três sessões semanais com duração de 50 minutos, totalizando 25 sessões. Até o décimo encontro as sessões foram estruturadas em três partes: 1) estabelecimento de regras; 2) contação de histórias e discussão; 3) atividades lúdicas. A partir do 11º encontro as atividades lúdicas foram suprimidas devido ao tempo. Os resultados mostraram que as crianças de educação infantil aumentaram a cognição social; o indicador das habilidades sociais nos fatores Sociabilidade e Expressividade Emocional e Busca por Suporte demonstraram aumento nos comportamentos sociais infantis advindos da intervenção. Como a intervenção não treinou diretamente essas habilidades nas crianças, a hipótese é de que a melhora na cognição social foi responsável por esse aumento (Dias-Correa et al., 2017).

A intervenção de Ferrão et al. (2017) objetivou desenvolver nas crianças habilidades de fazer amizades e expressividade emocional trabalhadas em dezesseis encontros semanais, com duração de aproximadamente duas horas e trinta minutos. A intervenção com os pais consistiu em duas palestras ministradas na escola para disseminar o conteúdo sobre práticas parentais positivas. O treinamento com os professores não foi detalhado. Os instrumentos utilizados para avaliar os resultados não foram descritos, na seção de resultados do estudo as autoras descrevem que observaram melhoras na autorregulação, diminuição em comportamentos agressivos.

Os estudos de Gomes (2018) e de Vaz (2018) foram sobre a intervenção internacional adaptada para o Brasil denominada “Amigos Divertidos” (Fun Friends) que é a versão do Método Friends específica para a fase pré-escolar. A intervenção consistiu em 10 encontros semanais com as crianças e 2 encontros posteriormente, para reforço, com um intervalo de 1 mês entre eles. Os conteúdos das sessões abrangeram habilidades de autorregulação emocional, expressividade emocional, solução de problemas e comportamento pró-social. Também ocorreram 2 encontros com os pais e responsáveis, o primeiro ao início para apresentar o programa e o segundo por volta da 7ª sessão para falar sobre resiliência familiar. Os encontros com as professoras não foram detalhados, elas foram treinadas para aplicar o programa. Os resultados dos estudos de Gomes (2018) e Vaz (2018) que tinham como objetivo avaliar o efeito do programa na diminuição nos índices de ansiedade e de problemas de comportamento na visão dos responsáveis e dos professores evidenciou uma dissonância entre as avaliações dos responsáveis e dos professores nas variáveis avaliadas. A avaliação pré e pós dos responsáveis não evidenciou mudanças estatisticamente significativas nos índices de ansiedade, bem como em problemas de

comportamento. Já a avaliação dos professores demonstrou uma diminuição estatisticamente significativa na ansiedade e em problemas de comportamento (Gomes, 2018).

A intervenção de Varanda et al. (2015) consistiu em várias atividades lúdicas para tablets sensíveis ao toque, como: jogos, livros interativos, personagens respondendo ou repetindo o discurso da criança, discriminando e classificando diferentes sons e tarefas para lidar com emoções e sentimentos, com o intuito de desenvolver e aprimorar o vocabulário, processamento auditivo central e habilidades pró-sociais. Os resultados indicaram aumento nas habilidades pró-sociais e diminuição em problemas de comportamento externalizantes.

Os resultados dos estudos indicaram que o ensino das habilidades sociais promoveram a diminuição de problemas de comportamento e de outras condições de risco, corroborando com conclusões anteriores de que intervenções precoces no ambiente escolar promovem competências e previnem problemas de comportamento e transtornos mentais (McClelland et al., 2017; Salvo, Mazzarotto, & Löhr, 2005).

A ausência de grupo de comparação nos estudos permite a ocorrência de vieses em relação à validade interna, uma vez que os resultados da pesquisa poderiam ter ocorrido em decorrência de mudanças históricas não relacionadas ao tratamento, ao amadurecimento dos participantes ou de alguma falha na avaliação. Já a ausência de follow-up impede a verificação da manutenção dos resultados após a intervenção.

Por fim, a escassez de estudos brasileiros voltados para a promoção da competência social (Menezes, 2013; Oliveira, 2012) e os dados que indicam 5 milhões de crianças no Brasil com sintomas de transtornos mentais, a partir dos 6 anos de idade, (Associação Brasileira de Psiquiatria, 2008) demonstram que o desenvolvimento de intervenções para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais de crianças menores de 6 anos caracteriza-se também como uma necessidade social neste país.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo avaliar estudos brasileiros que se propuseram a desenvolver habilidades sociais em pré-escolares no contexto escolar que tivessem dados de efetividade suficientes para serem aplicados em larga escala. Concluiu-se que, embora o desenvolvimento de habilidades sociais na primeira infância seja um importante fator de proteção, o Brasil carece de intervenções que visem ao ensino dessas habilidades em pré-escolares. E aquelas que existem não apresentam evidências suficientes de efetividade para serem disseminadas em

larga escala. As intervenções existentes necessitam de maior rigor em seu desenho para que os resultados possam apresentar mais evidências de validade e os programas de intervenção possam ser implementados em larga escala.

Talvez a pequena quantidade de estudos esteja relacionada a uma limitação desta pesquisa que foi a utilização do termo habilidades sociais como o principal descritor na busca por artigos, talvez utilizando-se as diversas classes de habilidades sociais como descritores os resultados seriam ampliados. Outra limitação do estudo foi a não inclusão de descritores em inglês e espanhol, uma vez que artigos de intervenções brasileiras podem ter sido publicados em periódicos internacionais.

O presente trabalho contribui para a literatura ao reunir os estudos com a temática do treinamento em habilidades sociais dos últimos 5 anos direcionados à população de pré-escolares, bem como ao trazer à luz o quanto um tema tão importante para a saúde e desenvolvimento infantil ainda carece de evidências científicas e investimento. Uma vez que a prevenção e promoção da saúde na primeira infância é fator de proteção para transtornos mentais, problemas de comportamento e contribui para a prontidão escolar.

Referências Bibliográficas

- Abreu-Oliveira, S. A. (2012). *Prevenção em saúde mental no Brasil na perspectiva da literatura e de especialistas da área* (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Associação Brasileira de Psiquiatria (2008). *Pesquisa sobre sintomas de transtornos mentais e utilização de serviços em crianças brasileiras de 6 a 17 anos*. Retirado de <http://www.abp.org.br/medicos/pesquisas/>.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Pires, L. G., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, 10(1), 53-62.
- Bolsoni-Silva, A. T. (2000). *Problemas de comportamento e comportamentos socialmente adequados: Sua relação com as habilidades sociais educativas de pais*. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Borges, D. S. C., & Marturano, E. M. (2003). Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia*, 12(24), 185-193.
- Castro, R. E. F., Melo, M. H. S., & Silveiras, E. F. M. (2003). O julgamento de pares de crianças com dificuldades interativas após um modelo ampliado de intervenção. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 309-318.
- Cia, F., & Barham, E. J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 45-55.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Comunicação e participação paisfilhos: Correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, 16, 35,

395-406.

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005a). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005b). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Graminha, S. S. V. (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: Estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 34-42.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The future of children*, 13-32. Retrieved from: www.jstor.org/stable/44219019
- Liming, K. W., & Grube, W. A. (2018). Wellbeing outcomes for children exposed to multiple adverse experiences in early childhood: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 35(4), 317-335. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0532-x>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 33-47. Retrieved from: www.jstor.org/stable/44219020
- Marinho, M. L., & Caballo, V. E. (2002). Comportamento anti-social infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3, 2, 141-147.
- Menezes, J. C. L. (2013). *Desenvolvimento Positivo e saúde mental de crianças: Uma revisão sistemática de estudos brasileiros*. (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de Brasília, Brasília.
- Molina, R. C. M., & Del Prette, Z. A. P. (2006). Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Psico-USF*, 11(1), 53-63.
- Morais, M. L. S., Otta, E., & Scala, C. T. (2001). Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: Um estudo de competência social em pré-escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 14, 119-131.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20, 1, 1-8.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Springer, Cham. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Rodrigues, M. C., & Silva, R. L. M. (2012). Avaliação de um programa de promoção da empatia implementado na educação infantil. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 12, (1), 59-75.

- Salvo, C. G., Mazzarotto, I. H. K., & Löhr, S. S. (2005). Promoção de habilidades sociais em pré-escolares. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 1, 46-55.
- Santos, A. J., Daniel, J. R., Antunes, M., Coppola, G., Trudel, M., & Vaughn, B. E. (2020). Changes in preschool children's social engagement positively predict changes in social competence: A three-year longitudinal study of portuguese children. *Social Development*, 29(2), 544-563. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/sode.12411>
- Santos, P. L. dos (2002). *Riscos e recursos em crianças com alto e baixo rendimento académico: Um estudo comparativo*. (Tese de doutorado não publicada) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- van Duin, L., Bevaart, F., Zijlmans, J., Luijckx, M. J. A., Doreleijers, T. A., Wierdsma, A. I., ... & Popma, A. (2019). The role of adverse childhood experiences and mental health care use in psychological dysfunction of male multi-problem young adults. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(8), 1065-1078. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1263-4>
- Yang, W., Datu, J. A. D., Lin, X., Lau, M. M., & Li, H. (2019). Can early childhood curriculum enhance social-emotional competence in low-income children? A meta-analysis of the educational effects. *Early Education and Development*, 30(1), 36-59. doi: 10.1080/10409289.2018.1539557
- Zeggio, L., Nico, Y., & Leonardi, J. (2015). A experiência do Método FRIENDS: Uma possibilidade de prevenção e de promoção de "saúde mental" em larga escala no Brasil? *Boletim Paradigma*, 10, 20-24.

PRESCHOOL SOCIAL SKILLS TRAINING: A REVIEW OF BRAZILIAN INTERVENTIONS

Abstract

Introduction The presence of socially appropriate behaviors is related to good mental health, with a better quality of life and with personal and professional fulfillment in adult life. **Goal** This review aimed to evaluate Brazilian studies that proposed to develop social skills in preschoolers in the school context. **Method** This is an integrative literature review. The searches were carried out in the databases: SciELO; CAPES journals; BDTD. **Results** The results showed 5 publications that met the inclusion and exclusion criteria. **Conclusions** Existing interventions need greater rigor in their design so that the results can present more evidence of validity and the intervention programs can be implemented on a large scale.

Keywords: social skills; preschoolers; prevention.

AS EXPERIÊNCIAS CHAVE COMO MOTOR DE OBSERVAÇÃO, REGISTO E AVALIAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Ana Silva Neves²²

Ana Rodrigues Peyroteo

Andréa Pedreira Oliveira

Elisabete Miranda Antão

Sabrina Duarte Tavares

Sandra Gonçalves Silva

Sónia Páscoa Alves

Susana Oliveira e Sá²³

Dulce Noronha-Sousa²⁴

Resumo

A presente investigação pretende avaliar o desenvolvimento de crianças no ambiente de creche a partir de uma grelha de observação, construída com base na Abordagem Educativa High- Scope, validada na fase inicial do trabalho referente ao Mestrado em Creche. A aprendizagem em si não é o ponto fulcral no processo de avaliação, mas o desenvolvimento que leva à aprendizagem. Para combater a ideia de que avaliar é um conjunto de *check-lists* ou ideias pré-definidas, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos em importantes áreas do desenvolvimento, o que originou o presente trabalho. Pretende-se contribuir para a clarificação da relevância de uma proposta pedagógica para a creche atendendo à qualidade desse contexto.

Palavras-chave: Primeira infância; Experiências-chave; Observação; Aprendizagem; Avaliação.

²² Alunos do Mestrado em Creche do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)

²³ CIDI-IESF – Instituto de Estudos Superiores de Fafe, ESEF, Portugal

²⁴ CIDI-IESF - Instituto de Estudos Superiores de Fafe, ESEF, Portugal; Coordenadora do Mestrado em Creche do IESF

Introdução

O presente artigo é fruto de uma Unidade Curricular do Mestrado em Creche da Escola Superior de Educação de Fafe (ESEF), que tem por objetivo encontrar referências teóricas que sustentem e tornem pedagógico o trabalho realizado com crianças em contexto de creche e crie um modelo de registos de observação e avaliação.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento orientador para a Creche segundo recomendação do Conselho Nacional de Educação, a prática educativa deve ser o espelho de um processo de observação/registo/avaliação, ou seja, com base nas observações recolhidas e registadas, o Educador avalia para, posteriormente, adequar a planificação às necessidades e evolução das crianças.

Uma vez que em Portugal a creche não está contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo (DL nº 46/86, de 14 de outubro) e não existem orientações pedagógicas específicas para a Primeira Infância, surgiu a necessidade de recorrer a práticas e metodologias preconizadas por Modelos Pedagógicos instituídos e criados em outros países. A creche em Portugal, tutelada pelo Ministério da Segurança Social, assume um papel de promoção do bem-estar da criança, a nível afetivo e físico no sentido de satisfazer as necessidades das crianças e respetivas famílias. O Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social criou o Modelo de Avaliação de Qualidade e o Manual de Processos-Chave cujo objetivo é garantir uma resposta adequada e de qualidade. No entanto, para as (os) profissionais da área envolvidas (os) nesse trabalho, a prática em creche faz sentido quando construída numa perspetiva holística, quando se consideram não só as aprendizagens, mas os valores, as habilidades, as competências, os gostos e as necessidades das crianças. Assim sendo, de acordo com os ideais e limitações da prática efetiva, considerou-se a Abordagem Educativa High-Scope como pilar basilar do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Tendo por base essa abordagem, construiu-se um modelo de registo de observação/avaliação que considera as experiências-chave de uma aprendizagem ativa e que permite uma prática adequada à visão holística das crianças.

Considerando as necessidades reais do trabalho com crianças muito pequenas e as limitações sentidas pelos instrumentos emanados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, esse trabalho, de carácter qualitativo, irá apresentar uma revisão da literatura com a seguinte estrutura – Primeira Infância; Abordagem Educativa High-Scope; Aprendizagem Ativa e Experiências-Chave (Método), Análise e Discussão de Resultados (Observação/Avaliação/Planificação/Grelha).

Desse modo, essa viagem pela Abordagem High-Scope, aliada à necessidade de uma observação e avaliação que considerem a criança nas suas diferentes vertentes, culminou com a

criação de um instrumento de avaliação, dinâmico, que permite a consciência das necessidades individuais e de grupo, assim como um caminho para uma prática pedagógica adequada, regulada e partilhada.

Primeira infância

A primeira infância em Portugal abrange a faixa etária do zero aos três anos e é assinalada por um período de grande desenvolvimento e aprendizagens. De acordo com o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (2010) “(...) constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (p 1).

O Despacho Normativo n.º 99/89, de 27 de outubro, é dirigido à primeira infância e constam normas reguladoras: das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos; estabelece os objetivos específicos da creche; regulamenta as condições de instalação e funcionamento das instituições com fins lucrativos; e apresenta vários objetivos específicos.

De acordo com o Despacho Normativo nº 99/89 (27 de outubro), são objetivos específicos:

(...) proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global, colaborando estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo de cada criança e colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, encaminhando adequadamente as situações detetadas (p 4790).

A primeira infância é uma etapa primordial na vida da criança para que possa se desenvolver plenamente, aprenda a brincar e como tal, não se pode revestir, apenas, de um caráter assistencialista e de promoção do bem-estar; é necessário que a primeira infância seja uma oportunidade ótima e única que, pela intervenção pedagógica, conduza à um desenvolvimento positivo e construa as bases de uma aprendizagem efetiva e com sentido. Château (1954) afirma que “A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta (p 14).”

High-Scope

A Abordagem High-Scope foi inicialmente elaborada para prestar assistência às crianças “em risco” de bairros desfavorecidos em Ypsilanti, Michigan. Esse projeto <<Perry Preschool Project>> foi iniciado por David P. Weinkart (1931- 2003) para dar respostas ao insucesso escolar sentido nos alunos do secundário, provenientes dos bairros desfavorecidos. No entanto, após alguns anos de projeto, conclui-se que o insucesso escolar não se devia à origem humilde, mas à inadequada vida escolar ao longo do ensino primário, principalmente na pré-escola. Posteriormente, devido ao sucesso e bons resultados do projeto, foram criados diversos programas

que beneficiavam a primeira infância. Após 50 anos de sua concepção, a Abordagem High-Scope é adotada em diversos países, inclusive Portugal.

Esse modelo assenta no pressuposto de um desenvolvimento natural da criança, tendo como objetivo primordial a interação espontânea dessa com o meio/objetos/materiais, objetivando uma aprendizagem de si e do mundo. Segundo Hohmann e Weikart (1995), as crianças são “agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (p 22). Esse modelo parte de pressupostos de Piaget (1896- 1980) , que defende que as crianças aprendem fazendo e, como tal, é necessário proporcionar oportunidades de ação, ambientes e experiências. Assim, o educador revela um papel fundamental em toda a organização: do ambiente educativo; dos materiais; dos grupos e as rotinas diárias de forma a atrair as crianças, possibilitando um maior leque de oportunidades de aprendizagens. Pretende-se que as crianças, através das interações de pares e dinâmicas envolventes, sejam capazes de assimilar determinados conceitos, valores e ideologias, tendo presente o respeito pelas diferenças, pela sociedade e desenvolvam a imaginação e a criatividade. As salas de atividades deverão oferecer um ambiente agradável fomentando o gosto e vontade de permanência da criança: à disposição organizacional do espaço e dos materiais devem ir de encontro aos interesses, bem como, estar completamente visíveis e acessíveis de forma a facilitar a interação.

Esta abordagem educativa assenta-se fundamentalmente em cinco princípios da aprendizagem:

- Aprendizagem pela ação - através da autonomia na execução das próprias ações a criança revela uma aprendizagem ativa, obtendo o seu próprio conhecimento que a ajuda a dar sentido ao mundo, bem como ser capaz de resolver os seus problemas;
- A Interação adulto-criança - este princípio rege-se pela partilha do controlo por parte do adulto para com a criança. O adulto privilegia as aptidões, gostos e necessidades, apoiando e participando nas brincadeiras, incentivando as intervenções das crianças, encorajando-as e dotando-as de capacidade de resolução de problemas/conflitos. As interações positivas entre adulto-criança são fundamentais para uma plena e favorável aprendizagem ativa;
- O espaço físico - mais concretamente o ambiente onde se concebe a aprendizagem deve revelar-se agradável, apelativo e de encontro ao interesse das crianças. Os materiais devem estar disponíveis por forma a facilitar o seu contato e desenvolver a capacidade de iniciativa, imaginação e também capacidade de arrumar e organizarem os materiais sozinhos;
- A Rotina - deve ser consistente e permitir que as crianças expressem as suas intenções, pensamentos e necessidades. Na rotina diária existem dois períodos de trabalho, o trabalho de

grande grupo e de pequeno grupo. O trabalho de pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e experienciar materiais, experiências selecionadas pelo adulto com base nas observações constantes dos interesses destas. O trabalho de grande grupo consiste na atividade realizada entre ambos (adulto/criança) com representações históricas, música, jogos cooperativos e reflexões coletivas. Através dessas abordagens a criança consegue conceber o sentido de comunidade;

- A avaliação - revela o trabalho de observação e avaliação diário da criança baseada num trabalho de equipa. Toda a dinâmica entre as crianças, contextos, experiências são observadas diariamente e, posteriormente avaliadas, com o intuito de possibilitar uma melhor adequação aos interesses e competências de cada criança, objetivando o desenvolvimento saudável e feliz.

Aprendizagem ativa

A primeira infância compreende os três primeiros anos de vida, período em que as crianças frequentam ou devem frequentar o ambiente de creche. É o período de maior plasticidade cerebral em que ocorre o maior número de conexões e constitui o alicerce do desenvolvimento dessa criança. Por isso, a fundamental importância de um ambiente familiar e educativo, rico em experiências e afetividade. Durante o desenvolvimento ocorrem os períodos críticos/janelas de oportunidade, onde alguns sistemas neurais estão mais propensos à plasticidade. Um determinado sistema, em uma determinada idade, fica à espera de determinados estímulos e de exposição à experiência para que ocorra a ativação neural e o mesmo se desenvolva com toda a sua potencialidade. Esses períodos de maior plasticidade para determinadas funções, como a linguagem, por exemplo, podem prolongar-se em ambientes enriquecidos. Neurónios que não são utilizados, não são ativados, morrem em um cérebro pouco estimulado e, conseqüentemente, há uma maior quantidade de morte celular, fenómeno designado por poda e aplicado tanto às sinapses como aos neurónios. Percebe-se, desta forma, a grande importância de trabalhar a primeira infância, de semear o terreno fértil da melhor forma possível para colher os melhores frutos no futuro, pros posta muito presente nesta abordagem.

A abordagem High-Scope passou por diversas mudanças desde a criação na década de 60, mas o conceito de aprendizagem ativa foi mantido: a criança aprende fazendo e é pela interação que constrói o conhecimento. A criança é competente, é exploradora, é investigadora, é capaz, tem vontades, consegue fazer escolhas, aprender e desenvolver habilidades.

Dentro da Abordagem Educativa High-Scope, as propostas pedagógicas organizadas para as crianças são pensadas por educadoras (es) de infância que possuem conhecimento para o desenvolvimento das habilidades inerentes a cada faixa-etária. Para além do conhecimento prévio

da (o) educadora (o) de infância, pressupõem-se outros requisitos como: a organização do espaço, do tempo e uma forma específica de avaliação contemplando os objetivos que se pretende alcançar. É um contínuo processo de planear, fazer e rever.

As descobertas da Neurociência têm validado diversas teorias, inclusive a Abordagem Educativa High-Scope. Exames mais modernos de imagem, como a tomografia de emissão de positrões, mostram o rápido desenvolvimento do sistema sensorial, enquanto porta de entrada de estímulos externos no primeiro ano de vida, bem como o desenvolvimento do córtex frontal, área do cérebro associada à capacidade de pensar, planear, autorregular-se e expressar emoções. À junção de todos esses fatores descrevem os “ingredientes” da aprendizagem ativa para crianças e bebés até 3 anos de idade:

- Aprendem com todo o seu corpo através da sua parte sensorial;
- Aprendem porque querem e porque seus cérebros estão predispostos para a ação;
- Comunicam aquilo que querem por gestos, expressões faciais e comunicação verbal e não verbal: choram, sorriem, buscam, observam, balbuciam, imitam, apontam e começam a falar as primeiras palavras;
- Aprendem quando criam vínculos e se sentem seguros, apoiados: exploram objetos e espaços.

Percebe-se, então, que a criança tem uma pré-disposição genética para aprender e para desenvolver-se: a aprendizagem e o desenvolvimento concretizam-se através das interações com o ambiente e das relações de afetividade e confiança que estabelecem com as pessoas de seu convívio. O bebé/criança aprende de uma forma ativa, tocando no próprio corpo, nos objetos, nas pessoas, recebendo sensações e executando ações, expressando-se. Iniciam ações sem necessariamente alguém lhes ter estimulado, mas é necessário que sejam compreendidos, respeitados e cuidados. A qualidade das relações de afetividade e confiança, ou seja, vínculos, que os bebés/crianças desenvolvem com as pessoas de seu convívio, principalmente pais e educadoras (es), são fundamentais para a autoestima, personalidade, flexibilidade e futuras relações.

De acordo com Post e Hohmann:

(...) é importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistentes e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças para aprenderem activamente. A construção de um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até os 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidades de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças. O que (...) oferecem a bebés e crianças em infantários e outros contextos de grupo reflecte eloquentemente as interações e experiências que

julgam ser fundamentais para apoiar crianças à medida que estas se desenvolvem como pessoas sãs, seguras e criativas (p 22).

Metodologia

As “Experiências-Chave” da Abordagem High-Scope são a base da grelha de avaliação proposta no presente artigo, bem como a base para o Registro de Observação/Avaliação High-Scope para bebés e crianças. As experiências-chave foram definidas a partir de observações realizadas com bebés e crianças jovens, demonstrando o que elas são capazes de fazer e quais as competências que emergem das suas ações. Isto é, auxiliam a(o) educadora(r) a planificar atividades, organizar espaços e selecionar materiais adequados ao bebé/criança de forma a apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ao nascer, o bebé tem total simbiose com sua mãe que o alimenta, cuida, protege e acarinha, mas muito rapidamente, através das experiências sensoriais que o permite interagir com o ambiente, o bebé desenvolve sensações, emoções, gostos, a percepção do eu e do outro, a noção de permanência do objeto, a comunicação, a linguagem, a motricidade, a autonomia e tantas outras habilidades.

Todo esse processo envolve aquisição de habilidades fulcrais para o desenvolvimento de outras habilidades e competências que será observado pela (o) educadora (r) dentro de cada experiência-chave. Essas observações são realizadas individualmente, em pequenos grupos e em grupos maiores. São levados em consideração aspetos fundamentais do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida, na primeira infância tendo em consideração que atraso (s) ou dificuldade (s) em qualquer área do desenvolvimento que não seja (m) percebida (s) a tempo, trazem prejuízos futuros à criança. Dessa forma, experiências-chave, organizadas em domínios abrangentes da aprendizagem de bebés e crianças jovens, são: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos, noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo.

Quadro 1. Experiências-Chave High-Scope para Bebés e Crianças

Desenvolver o sentido de si próprio	- Expressar iniciativa - Distinguir “eu” dos outros - Resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar - Fazer coisas para si próprio
Aprender acerca das relações sociais	- Estabelecer vinculação com a educadora responsável - Estabelecer relações com outros adultos - Criar relações com os pares - Expressar emoções - Mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros - Desenvolver jogo social
Aprender a reter coisas através da representação criativa	- Imitar ou brincar ao faz-de-conta - Explorar materiais de construção ou de expressão artística

	- Responder a identificar figuras e fotografias
Ganhar competências no movimento e na música	- Movimentar-se, escutar e responder à música
Aprender competências de comunicação e linguagem	- Ouvir e responder - Comunicar não verbalmente - Participar na comunicação dar-e-receber - Comunicar verbalmente - Explorar livros de imagens - Apreciar histórias, lenga-lengas ou cantigas
Aprender sobre o mundo físico explorando objetos	- Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz - Descobrir a permanência do objeto - Explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes
Aprender os primeiros conceitos de quantidade e número	- Experimentar “mais” - Experimentar a correspondência de um-par-um - Explorar o número de coisas
Desenvolver a compreensão de espaço	- Explorar e reparar na localização dos objetos - Observar pessoas e coisas por várias perspectivas - Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora - Desmontar coisas e juntá-las de novo
Começando a aprender sobre tempo	- Antecipar acontecimentos familiares - Reparar no início e final de um intervalo de tempo - Experimentar “depressa” e “devagar” - Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando causa e efeito

Fonte: Adaptada de Post e Hohmann (2011)

Análise e discussão de resultados

Tendo por base a Abordagem High-Scope, para a creche, foi desenvolvida uma grelha de observação e avaliação, obedecendo a diferentes parâmetros de aprendizagem com o intuito de promover o desenvolvimento global da criança - ao nível da autoestima, da autonomia e da resiliência, como forma de compreender em que fase de desenvolvimento se encontra cada criança e quais as estratégias a adoptar em caso de regressão ou de atraso, sendo possível, em tempo próprio, implementar medidas precoces.

A avaliação, em educação de infância, é um elemento de aperfeiçoamento na intervenção educativa, baseada na observação informal do comportamento das crianças. É um elemento regulador da prática educativa e deve assumir um carácter formativo, processual, contínuo e interpretativo, valorizando a criança ativa. É um suporte para a tomada de decisão, promoção de qualidade e estabelece uma ligação entre avaliação e reflexão. O educador, enquanto gestor do currículo, acresce a importância de uma avaliação para que, através dela, consiga perceber qual o caminho seguir.

A avaliação baseada na observação, permite descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer, a sua estruturação e interesses. A observação contínua, permite ao educador avaliar e tomar decisões para responder às necessidades da criança com base nos seus projetos e objetivos traçados para a sua prática pedagógica. Assim sendo, a avaliação deve ser espontânea, num ambiente natural para a criança.

Este processo deve assumir 4 ações: a recolha de informação, a documentação e registo, reflexão e ação. A avaliação em contexto de educação de creche, tem como objetivo a recolha de informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Possibilita que o educador dê *feedback* à criança sobre os seus progressos e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem. O trabalho em equipa (multidisciplinar), é importante no aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional, pois permite, pela melhoria de práticas pedagógicas, recolher informação sobre os níveis de bem-estar e envolvimento holístico das crianças. A observação é a estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas, uma vez que revelam e detalham sobre a forma como as crianças estão a aprender e a desenvolver. O educador deve registar o que é mais relevante e significativo, tendo à disposição vários recursos - notas escritas, histórias, fotografias, vídeos, ou seja, tudo o que ilustre o que a criança faz. Contudo, importa salientar que se torna fundamental existir uma partilha sobre este processo com a família. A Abordagem Educativa High-Scope, propõe instrumentos de observação e de avaliação, o *Child Observation Record* (Registo de Observação da Criança) - COR e o *Program Implementation Profile* – PIP (Perfil de Implementação do Programa). O COR, proporciona uma avaliação sistemática das crianças em participação numa variedade de atividades e comportamentos que permite ao educador planear e adequar as necessidades de desenvolvimento da criança e o PIP é um instrumento para avaliar o nível de implementação do currículo e garantir o controlo de qualidade nos programas de educação. Com um nível mais prático e de uma forma sistemática, é importante recolher informações curtas e simples que permitam uma interpretação do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim sendo, considerou-se benéfica a criação de uma grelha que se orienta pelas Experiências-Chave da Abordagem Educativa High-Scope e que, ao mesmo tempo, se reveste de um caráter dinâmico e construtivo, na medida em que vai sendo completada ao longo do ano letivo, aquando da observação de competências reveladas pelas crianças e, ao mesmo tempo, permite o registo de notas significativas ou informações complementares à observação.

Abaixo será apresentada apenas uma parte do material construído, remetendo, em anexo, ao artigo o material completo.

Grupo/ sala	
Ano Letivo	

[illegible]

Considerações Finais

97

informações da evolução das crianças, criando a possibilidade de adaptar estratégias, programar modificações no processo e, até, diagnosticar possíveis desvios e/ou problemas precocemente.

Uma vez que a primeira infância, em Portugal, não está abrangida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, tal como já foi debatido anteriormente, alguns profissionais recorrem a modelos utilizados noutros países. Porém, a utilização de outras orientações e ferramentas, por parte dos Educadores, é pontualmente limitada e balizada uma vez que a creche, sendo tutelada pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, exige determinados modelos que, para muitos profissionais do terreno, não fazem sentido; no caso de creches que estejam inseridas em Instituições Particulares de Solidariedade Social as exigências, a nível dos instrumentos a utilizar, são mais prementes. Contudo, consideramos que a construção e utilização desta grelha pode funcionar como uma base dinâmica, de carácter adaptativo, do trabalho desenvolvido pelo Educador. Este instrumento não pretende ser um material fechado, mas sim um material potenciador de pragmatismo e reflexão, que culmine numa prática profissional de qualidade.

Referências Bibliográficas

Chateau, J. (1954). *O jogo e a criança*. (2ª ed.). São Paulo.

HighScope (s/d). *Our history: rich history. bright future*. (Web log post). Retrieved from:
<https://highscope.org/who-we-are/our-history/>.

Instituto da Segurança Social (2016). *Manual dos processos-chave creche*. (2ª ed.). Portugal.

Noronha-Sousa, D., & Mateus, C. C. (2016). A educação em mudança no século XXI: ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª infância. *Saber e Educar*. Consultado em:
<file:///C:/Users/renpo/Downloads/234-899-1-PB.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Dalila, L., & Niza S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1, 22 – 57.

Legislação

Despacho Normativo nº 99/1989, do Ministério do Emprego e da Segurança Social (1989). Diário da República: I série. 248n(89-10-27). Consultado em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa-avancada//asearch/549453/details/maximized?serie=I&search=Pesquisar&ano=1989&perPage=100&types=DR&dreId=9529.5>.

KEY EXPERIENCES AS THE ENGINE FOR OBSERVATION, REGISTRATION AND EVALUATION IN EARLY CHILDHOOD

Abstract

The present investigation intends to evaluate the development of children in the nursery environment from an observation grid, built based on the High-Scope Educational Approach, validated in the initial phase of the work related to the Master in Nursery. Learning itself is not the focal point in the assessment process, but the development that leads to learning. To combat the idea that evaluating is a set of checklists or pre-defined ideas, the need arose to deepen knowledge in important areas of development, which originated the present work. It is intended to contribute to clarifying the relevance of a pedagogical proposal for the daycare center, taking, into account, the quality of this context.

Keywords: Early childhood; Key experiences; Observation; Learning; Evaluation.

PERCEPÇÕES DE AUTOEFICÁCIA E DE SATISFAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES LABORAIS

Douglas Pereira Castro²⁵

Aniele de Lima Araújo²⁶

Gabriel Antônio Amaral da Silva²⁷

Sandro Rogério Vargas Ustra²⁸

Resumo

O estudo visa a percepção de autoeficácia(AEF) de professores de Educação Física mediante uma pesquisa de campo de natureza descritiva e analítica. O objetivo é avaliar as percepções de AEF e de satisfação dos professores de Educação Física(EF) relativa à atuação profissional. O estudo foi realizado com 14 professores EF. O instrumento foi um questionário estruturado com 16 questões de caracterização do professor e mais 24 que se referiam à Escala de AEF, em 2 dimensões: Intencionalidade e Manejo. Os resultados são os professores apresentarem elevados indicadores de AEF, tais como: satisfação na profissão; o tempo na docência e turmas menores. A dimensão Intencionalidade apresentou maiores médias que Manejo, concluindo-se que fatores relacionados à satisfação e ao contexto do trabalho docente que mais influenciam.

Palavras-chave: Eficácia; Ensino; Prática docente.

²⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca – UNIFRAN. Docente pela Faculdade Cidade de Coromandel – FCC.

²⁶ Graduanda em Educação Física pela Faculdade Cidade de Coromandel – FCC.

²⁷ Mestrando em Gestão Organizacional pela Universidade de Catalão – UFCAT. Docente pela Faculdade Cidade de Coromandel - FCC

²⁸ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Introdução

Os desafios presentes nas práticas pedagógicas de professores de Educação Física debruçam-se diante de variáveis diversas. O êxito na ação docente perpassa por requisitos intrínsecos como a formação inicial, a busca pela formação continuada, os fatores emocionais, como motivação e desejo em permanecer na profissão. Porém, premissas de ordem extrínseca interferem de forma substancial no exercício da docência na disciplina de Educação Física. Tais fatores associam-se à valorização profissional, falta de infraestrutura física das instituições e de apoio dos diretores e colegas, bem como a baixa motivação de alunos, associada à ausência da família no cotidiano escolar.

Para que a excelência nos processos de ensino e aprendizagem seja alcançada, torna-se fundamental encontrar os pontos de ruptura estabelecidos entre as aspirações dos docentes e a realidade vivida pelos mesmos no cotidiano escolar. Dessa forma, a percepção de autoeficácia do professor de Educação Física apresenta-se como um importante aspecto a ser considerado diante da oportunidade de se entender os contextos associados aos fatores emocionais e de vivência laboral desses profissionais.

Nessa ótica, a percepção de eficácia por parte do profissional torna-se um parâmetro de avaliação importante no que se refere ao viés da prática pedagógica. Outrossim, a percepção da autoeficácia docente possibilita uma compreensão das particularidades existentes nos espaços escolares.

Pensando no contexto educacional e na intencionalidade de promover um ensino mais efetivo e de fato significativo para os alunos, faz-se necessário dar voz aos professores, pois somente assim obstáculos e possibilidades tornar-se-ão visíveis e passíveis de enfrentamento ou viabilização.

Diante disso, o presente trabalho justifica-se a partir da premissa de que os professores de Educação Física, nas últimas décadas, têm sofrido com transformações em diferentes dimensões nas suas práticas laborais. Essas mudanças invariavelmente submetem esses sujeitos a estresses e pressões. Contudo, a análise das percepções de autoeficácia e de satisfação docentes torna-se fundamental, no intuito de buscar melhores condições de atuação para esses profissionais, em seus ambientes de trabalho.

Neste contexto é que se insere o presente estudo, o qual objetivou avaliar as percepções de autoeficácia e de satisfação de professores de Educação Física da cidade de Coromandel - MG.

Referencial Teórico

A autoeficácia docente trata-se de um julgamento dirigido ao futuro, que se relaciona diretamente à percepção de capacidade, em detrimento da concepção de grau de competência. Diz respeito à "crença do professor em sua capacidade para desenvolver as ações pedagógicas que conduzam aos resultados desejados" (Canabarro, Teixeira, & Schmidt, 2018, p. 31). Diante do exposto, nota-se uma distinção relevante, pois em um prisma generalizado, os sujeitos tendem a superestimarem ou subestimarem o grau de suas capacidades, ademais essa característica humana pode provocar consequências para as ações realizadas (Hoy & Spero, 2005).

O autodiagnóstico submetido ao conceito de autoeficácia estará correlato à dificuldade da realização da ação, bem como às diferentes habilidades e sub-habilidades exigidas por cada processo. Nesse sentido, outros fatores situam-se como vieses para a construção da autoeficácia, sendo estes, impedimentos externos e adequação dos recursos (Bandura, 1997).

Para atingir a autoeficácia o professor é submetido a uma sobreposição de fatores como a exigência em relação ao ensino, em consonância com os fatores externos (ambientais) (Iaichite & Azzi, 2017).

Segundo os autores anteriormente citados, partindo dessa lógica, outros elementos são correlatos, destacando-se o grau de capacidade de motivação dos alunos, as estratégias aplicadas pelo docente, os materiais e espaços disponíveis para a realização das atividades, a liderança do diretor da unidade de ensino, o ambiente motivacional da escola e o suporte dado por professores de outras disciplinas.

No campo da Educação Física são recorrentes as manifestações de contrariedade, em especial da Educação Física Escolar, por parte dos profissionais da área. As principais motivações referem-se ao conteúdo e competência profissional dos docentes, às perspectivas técnicas relacionadas a especializações e atualizações, bem como a progressão na carreira (Soriano, 1998).

Segundo Farias (2015), na dinâmica dos estudos acerca da prática docente em Educação Física, observa-se uma preocupação com os próprios profissionais; percebe-se que estes sofrem cada vez mais com cansaço (físico e psicológico) e com as limitações motoras para a intervenção profissional. Essas marcas do tempo sujeitam o indivíduo ao abandono da profissão ou a um processo de adoecimento devido ao ambiente laboral.

Mesmo no magistério, na condição de servidor público, compreendendo uma carreira que apresenta uma determinada estabilidade, a percepção docente em relação ao seu ambiente laboral

sofre variações, dependendo de aspectos como planos de carreira e condições de trabalho (Both, 2017).

Nesse contexto, as práticas voltadas à percepção da autoeficácia docente apresentam-se como uma perspectiva interessante do ponto de vista organizacional dos ambientes escolares. A partir desse conceito, podem-se perceber, de forma decisiva, as fragilidades e potencialidades, nos contextos pessoais, de estrutura das escolas e das relações com a comunidade escolar à luz da ótica docente (Capelo & Pocinho, 2014).

Percurso Metodológico

O presente estudo teve caráter descritivo e analítico, realizado através de uma pesquisa de campo com professores de Educação Física, lotados nas escolas urbanas, em todos os níveis de ensino, no município de Coromandel-MG, no ano letivo de 2020. O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário estruturado, relativo à caracterização do participante e de sua atividade docente, composto por questões de múltipla escolha, no intuito de inferência acerca da idade, sexo, tempo de docência, tipo de escola.

A percepção de autoeficácia docente foi avaliada pela Escala de Autoeficácia de Professores de Educação Física (Polydoro et al., 2004). Trata-se de uma escala do tipo *Lickert*, com intervalos contínuos entre 1 (muito baixo) a 6 pontos (muito alto). A referida escala dispunha-se de 24 itens divididos em duas dimensões, representadas por duas subescalas, sendo a primeira denominada Eficácia na Intencionalidade da Ação Docente (EIAD). Essa subescala possuía 14 itens e representou a crença do professor na capacidade de mediar o ensino e mobilizar o estudante para a realização das atividades. Na segunda subescala apresentou-se a Eficácia no Manejo da Classe (EMC), constituída de 10 itens e representou a crença do professor para gerenciar suas ações pedagógicas e as consequências destas para o processo de ensino.

Ressalta-se que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos (CEPE), da Faculdade Patos de Minas (FPM), sob o parecer nº 4.056.933. Os questionários foram aplicados para os professores que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados foram tratados através do programa estatístico IBM SPSS v.27 e representados através de tabelas. Para a comparação, foi utilizado o Teste U Mann-Whitney a um nível de confiança de 95% (valor- $p < 0,05$).

A partir da análise, desenvolveu-se um processo de construção de inter-relações que caracteriza um esforço para descrever e interpretar significados imersos em contextos de interação social permanente. Configurou-se, pois, um quadro em que "pesquisadores fazem construções explicativas enquanto pesquisam à medida que os dados particulares e recolhidos vão se agrupando" (Vilela, 2003, p. 461).

Resultados e Discussão

De acordo com a categorização dos participantes em relação ao gênero, os valores foram divididos igualmente entre homens e mulheres (50%). A média de idade dos participantes foi de 42,07 anos. Os profissionais graduaram-se entre os anos de 1979 e 2012. A maior parte dos docentes está na profissão entre 11 a 20 anos (71,43%). Quanto à instituição de formação, a maior parte graduou-se em instituições privadas (85,71%). Sobre a formação continuada, destacou-se a pós-graduação *Lato sensu* concluída (71,14%).

Quando questionados sobre o tipo de instituição a que estão vinculados, a maior parte, (64%) atua somente em instituições públicas. Em relação à jornada de trabalho, a maioria dos docentes tem entre 21 e 40 aulas semanais (42,68%). Sobre o tipo de ensino, todos os entrevistados atuam no ensino fundamental. Desses, 42,9% ministram aulas também no ensino médio e 28,6% dos professores atuam no ensino superior. No que se refere ao número médio de alunos por sala de aula, mais da metade dos professores responderam trabalhar com turmas contendo entre 20 e 34 alunos (71,4%). Em relação à infraestrutura, 57,1% acreditam ser suficiente.

Em uma segunda análise do questionário foi verificada a crença de autoeficácia docente entre os indivíduos. Para tal, foi aplicada a soma total de pontos na Escala de Autoeficácia Docente (EAED), que poderia variar entre 24 e 144 pontos, sendo o ponto médio da escala igual a 84. A média da pontuação total dos participantes em relação à EAED foi de 121,1, com desvio padrão de 13,02 pontos ou o equivalente a uma média de pontos de 5,05, com desvio padrão de 0,54 pontos na escala de 1 a 6 pontos.

Os resultados obtidos no estudo em questão aproximam-se daqueles encontrados por Iaochite et al. (2011) com professores de Educação Física de instituições de ensino paulistas, onde os autores descreveram uma elevada percepção de autoeficácia por parte dos professores participantes. A média do escore da EAED foi de 4,96 com desvio padrão de 0,69. Em uma produção semelhante, conduzida com licenciados em Educação Física, Silva, Iaochite e Azzi (2010)

encontraram uma média da EAED de 4,91 e desvio padrão de 0,54. Ainda no contexto da pesquisa sobre a EAED, Ferreira (2014) abordou professores de diferentes áreas e identificou uma média da EAED de 4,53 pontos e desvio padrão de 0,67. Os referidos achados literários, mesmo apresentando valores inferiores aos obtidos pela pesquisa em curso, assemelham-se no que diz respeito ao posicionamento acima do ponto médio da escala.

Os níveis mais elevados da autoeficácia docente podem suscitar um maior engajamento nas atividades docentes. O professor realizado profissionalmente pode vir a oferecer propostas diferenciadas de ensino, bem como relacionar-se melhor com a comunidade escolar. Assim, percebe-se uma relação cíclica, de forma que quanto mais baixa a autoeficácia docente, mais ameaçador e estressante o ambiente laboral se apresenta. A percepção da autoeficácia docente torna o educador mais proativo na resolução de problemas. Dessa forma pode-se identificá-la como mediadora entre a percepção das dificuldades e as ações voltadas à solução (Ferreira, 2014; Fives, 2003; Bandura, 1997).

De acordo com as respostas dos questionários, foi possível observar escores médios altos referentes aos itens da dimensão Intencionalidade da ação docente da EAED (Fator 1). Esses são descritos através da Tabela 1.

Tabela 1. Identificação do nível da crença de Autoeficácia Docente – Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente da Escala de Autoeficácia Docente.

	Item	M	DP	N
6	Quanto você pode fazer para que os alunos (as) acreditem que podem realizar bem as atividades?	5,14	0,64	14
20	Até que ponto você pode propor uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos (as) estão confusos?	5,21	0,77	14
12	Quanto você pode fazer para encorajar a criatividade dos alunos (as)?	5,36	0,72	14
2	Quanto você pode fazer para ajudar seus alunos (as) a pensar criticamente?	5,00	1,13	14
9	Quanto você pode ajudar seus alunos (as) a dar valor à aprendizagem?	5,36	0,72	14
11	Até que ponto você pode criar boas questões para seus alunos (as)?	5,36	0,72	14
14	Quanto você pode fazer para melhorar a compreensão de um aluno (a) que está fracassando?	5,21	0,67	14
23	Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?	4,79	0,86	14
4	Quanto você pode fazer para motivar alunos (as) que demonstram baixo interesse na atividade?	4,86	0,83	14
10	Quanto você pode avaliar a compreensão dos alunos (as) sobre o que ensinou?	5,21	0,67	14
18	Quanto você pode utilizar uma variedade de estratégias para avaliação?	5,07	0,80	14
19	Quão bem você pode evitar que alguns estudantes problemas arruinem uma aula inteira?	4,86	0,74	14
15	Quanto você pode fazer para ajustar suas atividades ao apropriado nível individual dos alunos (as)?	5,07	0,80	14
17	Quanto você pode fazer para acalmar um aluno (a) que é perturbador (a) ou barulhento (a)?	4,86	0,83	14
Fator 1 - Intencionalidade da Ação Docente		5.10	0.78	14

Fonte: Elaboração própria (2020).

A média do Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente foi de 5,1 com desvio padrão de 0,78. Tal valor possibilita a inferência de que os professores participantes do estudo se consideram eficazes nos itens expostos. Sob essa perspectiva, o presente estudo apresenta valores maiores do que aqueles encontrados por laochite (2007); nesse, a média para a Intencionalidade da Ação Docente foi de 4,78 e o desvio padrão de 0,16. Mesmo havendo uma distância entre os valores,

percebeu-se que ambos estão acima dos pontos médios definidos para o fator observado, indicando assim uma percepção substancial de autoeficácia pelos docentes para a dimensão em questão.

Na escala supracitada observou-se que o item: “Quão bem você pode implementar estratégias alternativas na sua aula?” foi aquele com a média mais baixa. Tal fato pode ser correlacionado à dificuldade de experimentação de novas metodologias por parte dos professores de Educação Física. Em estudo realizado por Silva, Iachite e Azzi (2010), os autores apontam para a importância em se repensar a formação dos professores, uma vez que uma das possibilidades de incremento na autoeficácia passa pela inovação e aperfeiçoamento de sua atuação, no sentido de um melhor gerenciamento de aula. Ainda diante da premissa das dificuldades para implementar estratégias eficazes nas aulas de Educação Física, Fernandes, Costa Filho, Iachite (2019) e Venditti Júnior (2005) encontraram valores médios de autoeficácia superiores em estudo com professores de Educação Física adaptada. Tal contexto pode ter relação direta com a maior facilidade e familiaridade desses indivíduos para adaptar suas práticas naquele contexto em que se vê inserido.

A descrição dos itens e as médias dos escores referentes à dimensão Eficácia do Manejo de classe (Fator – 2) estão dispostas na Tabela 2.

Tabela 2. Identificação do nível da crença de Autoeficácia Docente – Fator 2 – Manejo de Classe da Escala de Autoeficácia Docente.

	Item	M	DP	N
24	Quão bem você pode providenciar desafios apropriados para alunos (as) muito capazes?	5,29	0,70	14
21	Quão bem você pode responder a um(a) aluno(a) desafiador?	5,00	0,76	14
13	Quanto você pode fazer para que os alunos (as) sigam as regras da aula?	5,21	0,86	14
7	Quão bem você pode responder a questões difíceis feitas pelos seus alunos (as)?	5,00	0,85	14
8	Quão bem você pode estabelecer rotinas para manter as atividades acontecendo de forma tranquila?	5,14	0,64	14
5	Até que ponto você pode fazer com que suas expectativas sejam claras em relação ao comportamento do aluno (a)?	5,00	0,65	14
16	Quão bem você pode estabelecer um sistema de gerenciamento da aula com cada grupo de alunos (as)?	5,21	0,67	14
3	Quanto você pode fazer para controlar comportamentos perturbadores na aula?	4,86	0,99	14
1	Quanto você pode fazer para lidar com os alunos (as) mais difíceis?	4,71	1,16	14
22	Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?	4,43	0,98	14
Fator 2 - Manejo de Classe		4,99	0,83	14

Fonte: Elaboração própria (2020).

A respeito das respostas vinculadas ao Fator 2 – Manejo de classe, verificou-se uma média menor do que aquela encontrada no Fator 1 – Intencionalidade da Ação Docente. Esse fato corrobora com os estudos de Looney (2003); Tschannen-Moran e Woofolok Hoy (2002); laochite (2007); Ferreira (2014); Silva, laochite e Azzi (2010). Esse resultado, dada a experiência dos professores respondentes em sala de aula (na faixa de 11-20 anos), parece estar associado aos desafios experimentados cotidianamente para conduzir seu trabalho pedagógico, apesar de já possuírem um acervo de vivências profissionais que lhes permite dominar e articular os vários elementos que o compõem (GUARNIERI, 2005).

Dentre os itens observados, aquele que apresentou menor média na dimensão do Manejo de classe foi: “Quanto você pode auxiliar os pais a ajudar os filhos a irem bem nas atividades escolares?”, tais resultados vão de encontro com os estudos por Garcia (2004); Tschannen-Moran e Woofolok Hoy (2002; 2007) e Silva, laochite e Azzi (2010).

Segundo Skaalvik e Skaalvik (2010), a relação professor-pais pode interferir em questões relativas à autoeficácia docente. Portanto, uma boa interação entre esses sujeitos é determinante para a motivação dos alunos em realizar as atividades escolares propostas, adequando assim o comportamento do discente, facilitando o trabalho docente.

Outro fator importante citado pelos participantes acerca da dimensão Manejo de classe refere-se à indisciplina e à dificuldade por parte dos docentes em manter a ordem no ambiente de aula. Fatores estressantes tendem a reduzir a percepção de autoeficácia. Nesse propósito, Pocinho e Capelo (2009) debruçam-se aos quesitos mais significativos que podem promover o estresse em docentes. Nesse contexto, os comportamentos inadequados e indisciplinados dos alunos apresentam-se como os mais citados pelos professores. Segundo Silva (2014) e Hunt (2009), professores mais experientes tendem a desenvolver estratégias ao longo de suas carreiras, aperfeiçoando o manejo de classe, o que, por consequência, reduz os casos de indisciplina. Nesse sentido, a crença de autoeficácia relaciona-se à experiência adquirida na carreira.

A partir dos resultados encontrados pela pesquisa foi possível realizar a avaliação descritiva no que se refere à média e ao desvio padrão dos escores da EAED, segundo os Fatores 1 e 2 em relação às variáveis de Atividade docentes e de Contexto dos professores participantes do estudo. A partir dessa verificação foi construída a Tabela 3.

Tabela 3 . Média EAED e desvio padrão segundo variáveis de atividade docente e de contexto.

Tipo de variável			Intencionalidade da ação docente		Manejo de Classe	
			M	DP	M	DP
Atividade docente	Sexo	Feminino	73,86	8,46	50,29	6,23
		Masculino	68,86	6,27	49,43	4,5
	Tempo de atuação (anos)	1 a 10	67	1	47	1
		11 a 20	71,3	8,26	49,6	5,39
		mais de 20	76	7	54	6
	Jornada de Trabalho (horas/aula)	1 a 20	68,6	6,25	47,2	3,92
		21 a 40	74,67	5,93	52,33	4,11
		mais de 40	69,33	10,66	49,33	7,41
	Sente-se preparado	Muito	74,38	7,03	52,5	4,95
		Suficiente	67,33	7,04	46,33	3,86
	Satisfação pessoal	pouco	65,33	6,02	44	3,56
		suficiente	65,67	3,3	47,33	0,94
		muito	75,75	6,72	53	4,66
	Escola que trabalha	pública	68,78	7,02	47,67	4,45
		privada	83	-	59	-
		ambos	74,25	6,91	52,5	4,56
	Nível de ensino	Fundamental	71,36	7,85	49,86	5,45
		Médio	71,17	8,33	50,17	5,98
		Superior	71,75	6,53	51,5	4,97
	Tamanho das turmas (nº de alunos)	até 19	76	7,26	52,33	5,31
		de 20 a 34	68,8	6,63	48,1	4,23
		de 35 a 50	83	-	60	-
Variáveis do contexto	Infraestrutura	insuficiente	62,5	5,5	41,5	0,5
		pouco	73,75	8,58	52	4,95
		suficiente	72,38	6,32	50,88	4,34
	Apoio do corpo administrativo	pouco	62,5	5,5	41,5	0,5
		suficiente	70,88	4,88	49,5	2,65
		muito	76,75	9,18	54,75	5,54
	Apoio dos pares	pouco	69,17	7,6	47,83	5,87
		suficiente	75,4	6,65	52	4,9
		muito	69	7,48	50,33	3,68
	Liberdade de ideias	pouco	69	1,44	46,33	3,09
		suficiente	68,43	7,71	48	4,17
		muito	78,25	6,61	55,75	4,02

Fonte: Elaboração própria (2020).

De acordo com a análise, foi possível verificar como se comportaram as variáveis da atividade docente e do contexto em relação à Intencionalidade da ação docente e também do Manejo de classe.

Dessa forma, observaram-se maiores médias em ambos os fatores, por parte das participantes do sexo feminino. Em relação ao tempo de atuação na área, os professores com mais de 20 anos de docência apresentaram maiores médias em relação aos professores menos experientes. A análise alinha-se à literatura no que diz respeito ao tempo de atuação dos docentes e à crença da autoeficácia docente, o que, de acordo com Ferreira (2011), Macedo (2009), Freitas e Oliveira (2010) indicam que professores menos experientes apresentam crenças de autoeficácia frágeis devido ao receio de novas experimentações e, por vezes, à falta de capacidade em reagir a ambientes estressores, motivadores da redução da autoeficácia. Seguindo esse prisma, Nunes e Noronha (2011) abordam que quando é dada ao professor a possibilidade de atuar na docência de forma direta, diante de modelos efetivos de trabalho, estes tendem a permanecer na profissão, proporcionando fontes de autoeficácia docente e, por consequência, uma maior realização profissional.

Ainda de acordo com a verificação do tempo de atuação e do aumento da autoeficácia docente, Huberman (1992) descreve que professores mais experientes tornam-se mais ousados na experimentação de novas propostas, no intuito de serem reconhecidos por suas práticas. Ao contrário dos novatos, esses docentes ultrapassaram a barreira descrita por “choque de realidade” e muito provavelmente já se ajustaram às expectativas do início da carreira à realidade da prática vicária.

As variáveis direcionadas à satisfação pessoal e ao preparo para exercer a atividade docente indicaram resultados semelhantes, pressupondo assim que quanto maior a satisfação e o preparo, maiores as médias da autoeficácia em ambos os fatores analisados. Os resultados corroboram com aqueles encontrados por laochite (2007) e Pedro (2011). Ambos reiteram que a satisfação pessoal consiste em uma das premissas para a obtenção de maiores índices de autoeficácia docente. Sob essa vertente, Silva (2016) aponta que nas obras desenvolvidas sobre esse assunto, o professor sempre aparece como figura central dentro do contexto escolar, o que elucida a relação íntima entre a autoeficácia, a satisfação pessoal e o desempenho docente. Outrossim, Bandura (1997) afirma que, de acordo com a teoria social cognitiva, o empenho é desenvolvido por meio das auto reações afetivas e dos mecanismos de autoeficácia. Dessa forma, os indivíduos dispõem-se de interesse constante em atividades, nas quais sentem-se eficazes, já que essas lhe dão satisfação pessoal.

Em referência ao tipo de escola em que trabalham professores que atuam somente em escolas públicas, estes dispuseram-se de menores médias nas duas dimensões analisadas. Os resultados vão de encontro àqueles registrados por laochite (2007). Tal fato foi observado em estudo desenvolvido por Venditti Júnior (2016) em que professores de escolas públicas apresentaram menores escores de autoeficácia no que se referia aos aspectos emocionais e fisiológicos. O autor ainda associa seus achados à discussão que envolve as condições oferecidas ao professor de Educação Física da rede pública, dos quais os mais impactantes seriam: elevada carga horária, dificuldades do sistema de ensino, distância em relação ao domicílio do professor, quantidade de turmas e alunos por sala, desgaste e desvalorização do profissional de educação.

Na análise do referente ao número médio de alunos em sala de aula, cabe ressaltar que um único professor relatou ter turmas com mais de 35 alunos em média, e nesse caso específico, os valores médios da autoeficácia foram altos para as duas dimensões analisadas. Esse fato apresentou-se distinto aos dos demais participantes. Porém, em um contexto mais amplo, os resultados foram mais significativos entre profissionais que atuavam em turmas com até 19 alunos. Nesse sentido, os achados aproximam-se daqueles dispostos por laochite (2011) no sentido da dificuldade dos professores em gerir turmas numerosas, com interesses e habilidades diferentes, cujos fatores podem refletir-se na crença sobre sua capacidade.

As variáveis de contexto: infraestrutura, apoio administrativo e dos pares e liberdade de se expressar influenciaram nas médias da autoeficácia docente. Nesse sentido, professores que consideram a escola mais preparada do ponto de vista da infraestrutura, com maior liberdade de se expressarem e com um melhor convívio com os responsáveis pela administração e com os colegas apresentaram maiores médias de Eficácia na Intencionalidade da ação docente e de Eficácia do manejo de classe.

Em estudo realizado por Pedro (2011), os resultados assemelham-se aos achados da presente pesquisa, onde o autor percebeu, através do cálculo do modelo de regressão linear múltipla, que a satisfação profissional estava associada à eficácia institucional e à dos relacionamentos interpessoais. Os resultados obtidos por Macedo (2009) apontam na mesma direção, sendo possível perceber que mesmo a autoeficácia, tratando-se de uma dimensão individual, só pode ser efetiva através de ações coletivas, emergindo do coletivo e não da junção de unidades. Nesse aspecto, Garcia (2010); Gariglio e Burnier (2012) e Ferreira (2005) descrevem sobre o descaso e os impactos causados na disciplina de Educação Física por parte da comunidade escolar. Esse isolamento torna-se ainda mais evidente e impactante quando associado à falta de reconhecimento social da disciplina. Esses vieses aumentam a sensação de solidão dos

profissionais, provocando um sentimento de dúvida quanto à capacidade profissional desse docente.

Sob a ótica da falta da infraestrutura escolar, percebeu-se na literatura um dualismo de resultados em trabalhos realizados por de laochite (2007), Hand e Stuart (2012). Esses autores apontaram para uma relação positiva entre a autoeficácia docente e as condições de infraestrutura disponíveis para as práticas educacionais. Tais resultados estão em acordo com os encontrados no presente estudo. Entretanto os resultados obtidos por Casanova e Azzi (2015) e Goya, Bzuneck e Guimarães (2008) enviesam em outra direção, indicando que os aspectos relativos à infraestrutura não são significativos para a autoeficácia docente.

Para a análise da correlação entre as variáveis preparo e satisfação pessoal e as médias de autoeficácia das dimensões Eficácia da intencionalidade da ação docente e da Eficácia do manejo de classe foi utilizado o teste U de Mann-Whitney (Tabela 4).

Tabela 4. Correlação entre as variáveis: preparo e satisfação pessoal em relação às dimensões Eficácia da intencionalidade da ação docente e Eficácia do manejo de classe.

Variáveis	Dimensões	Níveis	Média	Desv. Pad.	Teste u	Valor-p
Preparo	Eficácia da intencionalidade da ação docente	Pouco ou suficiente	4,81	0,55	13,50	0,172
		Muito	5,31	0,54		
	Eficácia do manejo de classe	Pouco ou suficiente	4,63	0,42	9,50	0,060
		Muito	5,25	0,53		
Satisfação pessoal	Eficácia da intencionalidade da ação docente	Pouco ou suficiente	4,68	0,38	9,00	0,510
		Muito	5,41	0,51		
	Eficácia do manejo de classe	Pouco ou suficiente	4,57	0,34	5,50	0,016
		Muito	5,30	0,50		

Fonte: Elaboração própria (2020).

Por meio do teste U de Mann-Whitney a um nível de confiança de 95% (valor-p < 0,05), pode-se afirmar que os docentes que apresentam um nível de satisfação elevado no trabalho (muito) dispõem de uma média de Eficácia do Manejo da Classe maior (M 5,30 x M 4,57) que

aqueles que não estão plenamente satisfeitos no trabalho (pouco ou suficiente). Os resultados aqui encontrados corroboram com aqueles de Ioachite (2011), onde o autor descreveu que a maior média de autoeficácia docente foi encontrada na dimensão Intencionalidade da ação docente e a menor média esteve presente na dimensão Manejo de Classe. Dessa forma, inferiu-se que os professores ainda apresentam uma dificuldade relacionada à percepção da eficácia pessoal em relação ao cotidiano de sala de aula. Seguindo por esse contexto, Rodriguez et al. (2009) e Thoonen et al. (2011) indicam que a motivação intrínseca e o engajamento nas propostas de ensino são, habitualmente associadas aos docentes que se consideram auto eficazes. Os docentes identificados com a profissão tendem a apresentar maior satisfação com o trabalho, aspecto que suscita a uma concepção de autoeficácia (Castelo & Luna, 2012; Ferreira, 2011; Salanova, Llorens, & Schaufeli, 2011).

Foi verificada também a correlação acerca da influência do gênero dos participantes em relação às dimensões de Eficácia da intencionalidade da ação docente e Eficácia do manejo de classe para a crença de autoeficácia docente. Para tal foi realizado o teste U de Mann-Whitney, apresentado pela Tabela 5.

Tabela 5. Correlação do gênero com as dimensões Eficácia da intencionalidade da ação docente e Eficácia do manejo de classe.

Variável	Dimensões	Gênero	Média	Desv. Pad.	Teste u	Valor-p
Gênero	Eficácia da intencionalidade da ação docente	Masculino	4,92	0,48	14,50	0,198
		Feminino	5,27	0,65		
	Eficácia do manejo de classe	Masculino	4,94	0,49	20,00	0,563
		Feminino	5,03	0,67		

Fonte: Elaboração própria (2020).

Por meio do teste U de Mann-Whitney a um nível de confiança de 95% (valor-p > 0,05), pode-se afirmar que não há diferença estatisticamente significativa entre os gêneros, tanto para a Eficácia da Intencionalidade da Ação Docente como para a Eficácia do Manejo da Classe. Em trabalho semelhante realizado por Silva, Ioachite e Azzi (2010) não foi encontrada diferença estatística entre o gênero e a Eficácia da Intencionalidade da ação docente, fato também observado

no presente estudo. Porém, quanto à Eficácia do manejo de Classe, os autores observaram que homens apresentavam médias maiores que mulheres, fato não observado na pesquisa corrente.

Conclusão

Concluiu-se através do presente estudo que os professores de Educação Física, participantes do mesmo apresentam uma elevada percepção de autoeficácia docente. Foi possível verificar que a dimensão Eficácia da Intencionalidade da Ação docente apresentou escore médio maior do que a dimensão relacionada à Eficácia do Manejo de classe.

Nesse prisma, torna-se necessário pontuar que os professores, sentem-se menos eficazes quando submetidos a classes de difícil manejo. Seguindo tal dimensão, foi possível perceber que os docentes têm maiores dificuldades em aproximar os familiares do cotidiano das aulas e da escola, fato que reduz a percepção de eficácia por parte dos profissionais.

Fatores relacionados à satisfação e ao contexto do trabalho docente são responsáveis diretos pela crença na autoeficácia docente. Nesse viés, destacaram-se positivamente itens como: turmas menores, maior experiência do professor e satisfação do docente. Ressalta-se que as condições de infraestrutura das escolas só se tornaram um fator de redução da autoeficácia quando são consideradas insuficientes para as práticas propostas. Questões emocionais e psicológicas foram relevantes para a crença na autoeficácia. Assim, professores que contam com um maior apoio apresentaram maiores médias de percepção de autoeficácia.

Por fim, cabe salientar que os itens relacionados às dimensões de autoeficácia docente não apresentam forte significância quando analisados separadamente. Dessa forma, para que os níveis médios da escala, tornem-se maiores é preciso atentar-se à prática profissional do professor em todas as suas vertentes. Ademais, a utilização dessa análise torna-se uma importante alternativa tanto para avaliar quanto para refletir sobre a importância de melhores condições laborais aos profissionais nas instituições de ensino.

Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 12(1), 8-10.
- Both, J. et al. (2017). Bem-estar do trabalhador docente de educação física do sul do Brasil. *Revista*

Brasileira de Ciências do Esporte, 39(4), 380-388.

- Canabarro, R. C.C., Teixeira, M. C., & Schmidt, C. (2018). Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (Asset). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 229-246.
- Capelo, R., & Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Educar em revista, Curitiba*, v. 30(54), 175-184.
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G.. (2015). Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. *Educ. rev.*, 58, 237-252.
- Castelo, L. B., & Luna, I. N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: Estudo com professores do ensino médio. *Psicologia argumento, Curitiba*, 30(68), 27-42.
- Farias, G. O. et al. (2015). Satisfação no trabalho de professores de Educação Física do magistério público municipal de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 23(3), 5-13.
- Fernandes, M. M., Costa Filho, R. A., & Iachite, R. T. (2019). Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. *Rev. bras. educ. espec.*, 25(2), 219-232.
- Ferreira, L. C. (2014). Crenças de autoeficácia docente, satisfação com o trabalho e adoecimento. *Psicol. Ensino & Form.*, 5(2), 19-37.
- Ferreira, L. C. (2011). *Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio*. (Tese Doutorado não publicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. In AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, CHICAGO. Chicago. Anais, The University of Maryland, (pp. 1-59).
- Freitas, J. A. C., & Oliveira, J. A. (2010). Análise da autoeficácia percebida pelos professores de escolas públicas e privadas de Natal. *INTERFACE*, 7(2), 63-78.
- Garcia, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, 03(03), 11-49.
- Gariglio, J. Â., & Burnier, S. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. *Educ. rev.*, 28(1), 211-236.
- Guarnieri, M. R. (2005). O início da carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In M. R., Guarnieri (Org.), *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimaraes, S. É. R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicol. Esc. Educ.*, 12(1), 51-67.
- Hand, K. E., & Stuart, M. E. (2012). Early Career Physical Education Teacher Efficacy. *Journal of Case Studies in Education*, 4(1), 1-10.

- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente: una reseña de la literatura internacional y su relevância para mejorar la educación em América Latina*. Santiago: Cinde.
- laochite, R. T. (2007). *Autoeficácia de docentes de Educação Física*. 2007. (Tese Doutorado não publicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- laochite, R. T. et al. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, 33(4), 825-839.
- laochite, R. T., & Azzi, R. G. (2017). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento*, 30(1), 659-669.
- Looney, L. (2003). *Understanding teacher's efficacy beliefs: the role of professional community*. (Tese Doutorado não publicada), Universidade de Maryland, Maryland.
- Macedo, I. C. (2009). *Crenças de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental e suas relações com percepções de apoio na escola*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Nunes, M.O., & Noronha, A. P. P. (2011). Escala de autoeficácia para atividades ocupacionais: estudo da estrutura interna e precisão. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment, San Luis, Argentina*, 10(1), 25-40.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educ. Pesqui.*, 35(2), 351-367.
- Polydoro, S. et al. (2004). Escala de autoeficácia docente em educação física. *Avaliação psicológica: formas e contextos*, 10, 330-337.
- Rodriguez, S. et al. (2009). Teachers' self-efficacy, motivation and teaching strategies. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Salanova, M., Llorens, S. G., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285.
- Silva, A. J., laochite, R. T., & Azzi, R. G. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz: rev. educ. fis. (Online)*, 16(4), 942-949.
- Silva, E. N. (2016). *Autoeficácia e bem-estar subjetivo docente*. (Dissertação de Mestrado), Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Presidente Prudente.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Soriano, J. B.; Winterstein, P. J. (1998). Satisfação no trabalho do professor de Educação Física. *Revista Paulista de Educação Física*, 12(2), 145-159.
- Thoonen, E. E. et al. (2011). Can Teachers Motivate Students to Learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. In ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, New Orleans, 2002. Anais, New Orleans, (pp. 1-8).
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). Os antecedentes diferenciais das crenças de autoeficácia de professores novatos e experientes. *Ensino e Formação de professores*, 23(6), 944-956.
- Venditti Júnior, R. (2005). *Análise da autoeficácia docente de professores de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Venditti Júnior, R. (2016). *Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada*. (Tese Doutorado não publicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vilela, R. A. T. (2003). O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. *Perspectiva, Florianópolis*, 21(2), 431-466.

PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY AND SATISFACTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: LABOR IMPLICATIONS

Abstract

The study aims at the perception of self-efficacy (AEF) of Physical Education teachers through a field research of a descriptive and analytical nature. The objective is to assess the perceptions of PEA and Physical Education (PE) teachers' satisfaction regarding their professional performance. The study was carried out with 14 teachersEF. The instrument was a structured questionnaire with 16 teacher characterization questions and another 24 that referred to the AEF Scale, in 2 dimensions: Intentionality and Management. The results are that teachers have high AEF indicators, such as: job satisfaction; teaching time and smaller classes. The Intentionality dimension presented higher averages than Management, concluding that factors related to satisfaction and the context of the teaching work that most influence it.

Keywords: Effectiveness; Physical Education Professional; Teaching practice.

ESTIMULAÇÃO CORPORAL EM BEBÊS – EM DESTAQUE OS OBJETOS

Ana Caroline Pereira²⁹

Adriana dos Santos Prado Sadoyama³⁰

Augusto César da Fonseca Neto³¹

Cristiane da Silva Santos³²

Neila Maria Mendes Borges³³

Maristela Vicente de Paula³⁴

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as expressões e reações corporais observadas em bebês na Educação Infantil em situações de estimulação por meio de objetos diversos. É uma pesquisa de campo, exploratória, composta por planejamento, intervenção, observação e registros em caderno de campo, com uma turma de berçário do CMEI da cidade de Goiandira/GO. A análise qualitativa dos dados aponta para a interação das crianças com os objetos, a reação diante de obstáculos/desafios e experiências de sucesso, bem como para a repercussão desses fazeres nas relações entre as próprias crianças e os adultos presentes. A experiência pedagógica indica a necessária reelaboração das propostas de trabalho partindo de um projeto interdisciplinar para potencializar as linguagens nesse período da vida humana.

Palavras-chave: Bebês; Educação Infantil; Estimulação corporal.

²⁹Acadêmica do Curso de pós-graduação em Educação Física Escolar do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³⁰Professora Doutora do Curso de Pedagogia e Educação do Campo da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Catalão.

³¹Professor Especialista do Curso de Medicina Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³²Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³³Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³⁴Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

Introdução

A estimulação corporal é essencial nos primeiros anos de vida, mas, principalmente, no primeiro para os bebês, já que é por meio dos estímulos corporais táteis, auditivos, visuais e olfativos que a criança começa a perceber as sensações, a descobrir seu corpo, a coordenar movimentos, a interagir com o ambiente em que vive e a se adaptar melhor em ambientes diferentes.

É no contato com outros seres humanos, sendo cuidado, mas também convidado a fazer trocas, que o bebê humano, mergulhado na cultura em que nasceu, acessa os códigos sociais que o integram aos grupos de pertencimento.

Pensando na relevância do papel que o outro, especialmente o adulto, exerce sobre o desenvolvimento dos bebês, há que se considerar que a Educação Infantil é um local privilegiado para potencializar na criança a capacidade de exploração de si mesma, do outro e do contexto ao seu redor, e para apresentar de maneira intencional e pedagógica as diversas possibilidades de relacionamento quando a comunicação verbal ainda é praticamente inexistente e prevalece a linguagem corporal como mecanismo expressivo.

Os códigos humanos que designam tudo que há ao nosso redor, seja animado ou inanimado, seja relativo a valores ou atitudes, são apresentados nas relações, nas trocas, principalmente com outros humanos, desde o nosso nascimento, confirmando-nos como humanos, numa relação afetiva e lúdica de experimentação de papéis sociais.

Citando Vygotsky (1962, 1978), Cardoso (2016, p. 195) avança afirmando que:

[...] o faz de conta é social e culturalmente determinado. Ao desempenhar os papéis da vida real, as crianças alcançam representações mentais dos papéis sociais — os artefatos que utilizam e os próprios gestos que executam são retirados dos seus contextos sociais e culturais.

A partir disso, questionamos: como esse processo se dá fora da espontaneidade do seio da família, em local que se espera que adote práticas intencionalmente sistematizadas para apresentar desafios que sejam mais abrangentes, e, portanto, possa favorecer a ampliação do repertório de experimentação? A partir dessa indagação, o presente estudo quis saber se e como os bebês na Educação Infantil manifestam respostas frente à estimulação por meio de objetos variados.

Para isso, definimos como objetivo geral do estudo: analisar as expressões e reações corporais observadas nos bebês na Educação Infantil em situações de estimulação por meio de objetos diversos. Mais especificamente buscamos: a) refletir sobre o processo histórico que envolve a Educação Infantil e a Educação Física na educação de bebês e b) criar situações curiosas e desafiadoras mediante a disposição de diferentes objetos na sala de uma turma de bebês na Educação Infantil.

O corpo e o movimento do bebê na educação infantil

As modificações sociais que ocorreram no âmbito da configuração familiar nas últimas décadas, envolvendo os papéis sociais que cada membro da família ocupa nos mais diferentes contextos, bem como as transformações nos modos de vida, de trabalho e de ocupação, entre outros fatores, influenciaram significativamente a relação da família e da sociedade no trato com a criança pequena, surgindo novas necessidades e modificando concepções. Se tradicionalmente as crianças pequenas permaneciam com as mães, avós, ou, ainda, com os irmãos mais velhos para que as mulheres pudessem trabalhar, as mudanças históricas e sociais criaram impedimentos para essas práticas, tornando eminente a criação de instituição para o cuidado da criança no período do dia de ausência da família.

O advento da creche chegou ao Brasil no final do século XIX, impulsionado primeiramente pelos higienistas, que reagiram diante dos alarmantes índices de mortalidade infantil (Cintra, & Paula, 2017). E, num segundo momento, pelo movimento das mulheres trabalhadoras que passaram a ocupar postos de trabalho antes restritos aos homens, podendo melhor atender às necessidades de suas famílias, das quais eram (são) muitas vezes as únicas provedoras. Tal condição fez com que essas mulheres necessitassem de um local seguro para deixarem seus filhos durante os turnos de trabalho remunerado. Assim, as creches dessa época serviram mais como um apoio social, atendendo a uma função, a princípio, assistencialista de cuidado das crianças pequenas.

As pressões sociais se agravaram no final dos anos 1970 pelo direito à creche e a Constituição Brasileira de 1988 tornou dever do Estado oferecer educação a partir de 0 (zero) ano. E, no ano de 1996, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB), ocorreu a mais importante modificação da legislação para esse segmento, que transformou a Creche em parte da Educação Infantil, na primeira etapa da Educação Básica, deixando de ser uma pasta das secretarias de Assistência Social, passando a pertencer à Educação (Cintra, & Paula, 2017).

A mudança da legislação demandou a criação de diretrizes para a educação de crianças de 0 a 6 anos e de documentos de referência para gestores e educadores. Contudo, como ainda representa uma mudança relativamente recente, considerando o tempo histórico, as concepções e práticas encontradas nos estabelecimentos de Educação Infantil frequentemente refletem prioridade aos cuidados que envolvem segurança, higiene, alimentação e sono, em favor de um tratamento pedagógico dado a todas essas atividades e a outras que possam ser desenvolvidas na perspectiva de estimular as crianças, especialmente os bebês, que requerem trabalho e atenção mais individualizada.

Assim, passados mais de vinte anos de mudança de paradigma na legislação brasileira sobre a educação das crianças pequenas, ainda não é incomum encontrarmos nas creches vários resquícios do assistencialismo em que os bebês e as crianças pequenas são principalmente, atendidos em suas necessidades de sobrevivência e abordados a partir de premissas como: fragilidade, imaturidade, incapacidade de pensar e de manifestar elaboração.

A mudança de paradigma da assistência para a educação de crianças pequenas nos mostra como muda a concepção sobre a criança, que nessa perspectiva são reconhecidas não somente pelas suas necessidades, mas também pela sua capacidade de aprender, tornando-se um dos grandes desafios da Educação Infantil garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes e intencionais em meio às rotinas de cuidados necessários nessa faixa etária, pois, como explicam Cairuga, Castro e Costa (2014, p. 85): “As crianças pequenas, especialmente os bebês, têm um crescimento muito rápido. Do ponto de vista orgânico, as crianças, no primeiro ano de vida, realizam grandes conquistas através do movimento e das linguagens do corpo”.

Em outro extremo, encontra-se o equívoco de imprimir à Educação Infantil um modelo “escolarizante”, de preparação para o Ensino Fundamental. O debate sobre essa problemática envolve a preocupação com a fragmentação do conhecimento, seu uso de forma utilitária e pragmática. Nesse contexto, é questionada inclusive a presença de outros educadores, especialistas, como professores de música e educação física, na composição dos quadros de professores da Educação Infantil (Cintra, & Paula, 2017).

Contudo, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual a criança tem seu primeiro contato com um mundo diferente do seu convívio familiar, e o papel da instituição de Educação Infantil é favorecer um ambiente receptivo, onde a criança se sinta protegida, acolhida e segura para se arriscar e vencer desafios. Para Cintra e Paula (2017), trata-se de um espaço de aprendizado, de apropriação e produção de saberes, que demanda diversidade refletida na formação dos professores, amparada na capacidade de articulação do trabalho integrado e capaz de mobilizar diferentes linguagens, formas de comunicação e expressão, que nessa idade é eminentemente corporal. Conforme Oliveira, Martins e Pimentel (2013), o movimento aparece na rotina vinculada às linguagens, enriquecendo as possibilidades de comunicação e expressão, apresentando-se como um potente veículo de socialização.

Assim, os projetos de Educação Infantil avançam no sentido de uma sistemática em que a presença dos professores especialistas na composição da equipe pedagógica contempla a integração e a articulação de saberes.

O conhecimento tratado na Educação Infantil é eminentemente interdisciplinar, no sentido mais amplo do termo, sem que haja fronteiras, mas composição. Sem cobrar de um único educador

todo o saber a ser desenvolvido, mas possibilitando o trabalho coletivo. De acordo com Prout (2008, apud Coutinho, 2012, p.2 44), “[...] o estudo da infância emerge como uma área inter e multidisciplinar, tendo a difícil tarefa de congregar as diferentes áreas do conhecimento com um todo coerente”. A Educação Física se reconhece como integrante do projeto de educação da escola e, nesse sentido, Souza e Rojas (2010, p. 209) afirmam:

Buscando a melhoria da aprendizagem da criança, acreditamos na interdisciplinaridade como suporte necessário para proposição de atividades diferenciadas na educação da criança, tendo o movimento corporal, os gestos, a motricidade, a valorização do brinquedo e da brincadeira, também cheios de movimento de forma natural, como sustentáculo de desenvolvimento. Assim pensamos em uma criança por inteiro, em uma educação por inteiro, interdisciplinar.

Segundo Soares, Prodócimo e De Marco (2016), o movimento, enquanto conteúdo tratado na escola, deve apresentar um caráter interdisciplinar, devendo se constituir em ações que a Educação Física pode desenvolver no sentido de contribuir com o desenvolvimento global da criança. Na mesma perspectiva, Souza e Rojas (2010) destacam a relevância do movimento corporal na escola como parte de um projeto educacional interdisciplinar:

Pensamos então que a “Ludicidade” pode proporcionar um caminho, para trabalhar interdisciplinarmente, a Educação Física e as demais disciplinas. Por meio de jogos motores, educativos e da recreação, podemos estabelecer ações que facilitem o processo de educação da criança, na ação educativa que revele percepção e criatividade, numa parceria que encontre no trabalho conjunto dos professores, possibilidades de descobrir um novo jeito de ensinar. Um jeito que encontre no corpo da criança, no seu agir, gesticular e movimentar, os fundamentos para seu pleno desenvolvimento (Souza, & Rojas, 2010, pp. 217-218, grifos dos autores).

Sendo assim, o papel do professor de Educação Física é proporcionar às crianças estímulos corporais que as instiguem a passar por experiências diversas, que possam oferecer um acervo cada vez maior de movimentos corporais e articulações com o mundo ao seu redor, sistematizando proposições que as motivem a explorar e a vencer os desafios que irão compondo seu repertório de saberes. Nesse contexto dos estímulos corporais, “o brincar é, portanto, uma situação de movimento que professores de Educação Física devem favorecer de modo intencional, sensível e motivador” (Gonçalves, Gomes-da-Silva, & Andrade, 2017, p. 619).

MATERIAL E MÉTODOS

O campo de pesquisa escolhido foi um CMEI da cidade de Goiandira/GO, localizada ao sul de Goiás, cuja população é de 5605 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge, 2017, apud WIKIPÉDIA, 2017).

Por ser uma cidade pequena e interiorana, Goiandira/GO contém apenas duas unidades de Educação Infantil: a Escola Municipal Santa Maria Goretti - Unidade II, que recebe as crianças com idade entre 4 e 5 anos, e o Centro Municipal de Educação Infantil “Ingraffia Francesca (Franca)”, que recebe as crianças a partir do Berçário I.

A cidade tem sua economia baseada na agricultura e na pecuária, sendo que boa parte da população trabalha na zona rural, que é de fundamental importância para atender à população, com a produção principalmente de grãos, frutas e legumes e, também a criação de animais (bovinos, suínos, equinos e aves).

Como a cidade de Goiandira é uma cidade bastante calma para se morar e a população tem uma forte relação com a produção rural, levantamos a hipótese de que as pessoas que lá vivem ainda têm a opção de escolher colocar ou não seus filhos na Creche, ou permanecer com eles aos cuidados da família por mais tempo. Em uma conversa informal com a Coordenadora da Secretaria de Educação, ela afirmou que o município oferece somente uma sala de Berçário I por não existir mais demanda, inclusive, a única sala existente contava somente com seis crianças matriculadas no período em que foi realizada a pesquisa de campo. Ela relatou ainda que todos os pais que buscam vagas são atendidos, sendo que a matrícula pode ser feita em qualquer época do ano, até mesmo nas férias, pois o CMEI só entra de recesso no Natal e Ano Novo.

O CMEI onde a pesquisa foi realizada oferece boa estrutura física e organizacional. Pelo que se pôde observar, depois de uma reforma recente, atende às normas exigidas para funcionamento de instituições desta natureza. A instituição acolheu a proposta da pesquisa sem objeção e disponibilizou todas as condições necessárias para que a mesma pudesse ser realizada, inclusive intermediando as solicitações de autorização dos pais.

A metodologia escolhida para o estudo foi a pesquisa de campo de caráter exploratória e descritiva, numa abordagem qualitativa, que buscou intervir e, ao mesmo tempo, captar as reações dos bebês diante dos estímulos pedagógicos.

O público-alvo da pesquisa foram os bebês do Berçário I, entre onze meses e um ano e sete meses, do CMEI da cidade de Goiandira/GO. A turma era composta por quatro meninos e duas meninas, sendo que apenas quatro deles já andavam e emitiam alguns rudimentos de palavras

compreensíveis, os outros dois apenas engatinhavam. Para preservar a identidade dos bebês, utilizamos nomes fictícios na descrição das ações.

As intervenções pedagógicas ocorreram no mês de novembro do ano de 2016 no período da tarde, logo após o período de sono dos bebês, conforme acordado com a direção e a professora, compreendendo a duração de 1h30min a cada dia. As intervenções foram desenvolvidas a partir de planeamento prévio submetido à professora da sala, que colaborou no desenvolvimento da proposta. Foram planeadas ações para dez intervenções pedagógicas, porém, como houve um impedimento, não foi possível que se realizassem todas, sendo cumpridas apenas nove. As aulas foram planeadas de forma que estimulassem o desenvolvimento corporal dos bebês e a interação entre eles mesmos e os objetos.

Ao chegar à sala pela primeira vez, a pesquisadora se deparou com apenas dois bebês acordados; como a professora do berçário já havia montado os tatames no chão começaram as atividades com esses dois bebês. A pesquisadora organizava os brinquedos pelo chão e observava como os bebês reagiam a esses novos objetos. Com o decorrer do tempo, os outros bebês que acordavam eram colocados no chão para que pudessem interagir com os objetos e os outros bebês. Depois de um primeiro contato com o espaço modificado, a pesquisadora e a professora da sala passavam a interagir com os bebês, observando o modo como eles reagiam. A professora da sala teve papel fundamental em todo o processo, disponibilizando as condições necessárias e participando ativamente das intervenções.

Os dados foram coletados durante as intervenções, sendo registrados em caderno de campo, onde foi anotada a descrição de situações ocorridas durante as intervenções e os dados foram analisados mediante análise qualitativa, organizados em quatro categorias, conforme os brinquedos utilizados: a) Os blocos e legos; b) Os chocalhos; c) A cama de gato e o circuito de bambolês; e d) As bolinhas e a piscina de bolinha.

Resultados e Discussão

Os Blocos e Legos

Definimos como blocos de montar um conjunto de 12 (doze) cubos e 08 (oito) blocos triangulares de tecido almofadado e decorado com estampas de animais, pessoas e objetos do cotidiano, como roupas, veículos e alimentos, além de blocos de encaixe tipo Lego³⁵, “jogo composto por várias peças de plástico que encaixam umas nas outras e que permitem fazer vários tipos de construções”.

³⁵ "lego", marca registrada dinamarquesa. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/lego>>, Acesso em: 07 de mar.2017.

Por meio dos blocos e legos foram propostas atividades de envolvimento entre os bebês, nas quais a pesquisadora buscou construir uma relação de afeto e confiança com as crianças, visando melhor apropriação das atividades, pelas mesmas.

Os brinquedos foram espalhados pela sala para que se pudessem observar as expressões e reações dos bebês entre eles mesmos e entre os objetos que estavam a sua disposição.

A alegria dos bebês diante dos novos brinquedos estava estampada em seus rostinhos. Ao verem aqueles objetos diferentes e coloridos espalhados pelo chão, os bebês ficaram agitados e eufóricos, começaram a explorar os brinquedos, colocando-os em suas bocas, atirando, tentando descobrir os desenhos dos animais que estavam nos blocos e tentando montar os legos.

Assim, a professora regente e a pesquisadora começaram a montar os legos de encaixe para que os bebês pudessem desmontar as peças, ou mesmo tentar montar seus próprios legos. Porém, como alguns dos bebês não conseguiam montar, inventaram a brincadeira de colocar os blocos e os legos dentro do balde de guardar os brinquedos, fazendo então o movimento de guardar e jogar fora. A atividade acabou gerando desentendimento entre os bebês, pois *Ana (1 ano e 4 meses)*, que estava de posse do balde, não deixava que os outros bebês se aproximassem, correndo por toda a sala, chorando e escondendo o balde. A pesquisadora fez uma interferência, conversando com a bebê *Ana (1 ano e 4 meses)* para que deixasse os outros bebês também jogarem suas peças de brinquedo dentro do balde, o que não adiantou muito e os outros bebês continuaram querendo tomar a posse do balde.

O fim do conflito se deu com a proposição de outra brincadeira em que a professora e a pesquisadora mostravam as figuras dos blocos, dizendo o nome de cada desenho, então os bebês tentavam repetir. Como, por exemplo, o bebê *João (1 ano e 7 meses)*, que dizia “Caé”, na tentativa de repetir o nome da figura jacaré que a professora havia dito. No Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) afirma-se:

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apoiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre (BRASIL, 1998, p. 125).

Deste modo, o bebê *João (1 ano e 7 meses)* nos mostra, nesse episódio, que para aprender a falar não é suficiente apenas memorizar as palavras que o adulto o provoca a dizer, mas também é necessário que o bebê possa relacionar os aspectos do objeto que está sendo investigado e, através disso, expressar gestos e sons. Isso pôde ser notado em outro momento, quando o mesmo bebê pega alguns blocos que tinham a figura de jacaré, e sem que a professora ou a pesquisadora

dissemem o nome novamente, ele indica o desenho e diz “Caé”, mostrando, então, que conseguiu relacionar a figura do objeto com o nome apresentado anteriormente.

Podemos observar que os bebês se interessam por objetos que possam ser montados e desmontados, pois esse tipo de brinquedo desafia a resolução de problemas de forma espontânea e lúdica.

Para Sinclair et al. (2012, p. 23), há um estabelecimento de relações para os bebês de “colocar em”:

Entre todos os estabelecimentos de relações observáveis nessa idade, a que vai permanecer predominantes durante longo tempo é a ação de colocar o objeto em outro. [...] Poderíamos perguntar qual é a importância (para a criança) dessa atividade de “colocar em”. Uma vez mais, é em função de comportamentos posteriores que podemos apontar as seguintes hipóteses: “colocar em” é uma atividade que envolve aspectos da constituição de uma nova entidade topológica (um novo objeto combinado), de uma localização segura de um objeto (até que não se desenhasssem as coordenadas espaciais, a única forma de “ancorar” um objeto no espaço era introduzi-lo em outro) [...] (Sinclair et al., 2012, p. 23).

Assim sendo, podemos perceber esse ato ao ver a bebê *Maria (1 ano e 5 meses)*, que tentava constantemente encaixar um lego no outro, mas ao perceber que não estava conseguindo unir as peças, ela os atirou para longe num ato de desistência, e, em seguida, começou a desmontar as peças de lego já montadas pela professora e a pesquisadora.

Compartilhar os objetos foi uma das maiores dificuldades encontradas na intervenção. Os bebês agiam de forma a manter todos os objetos à disposição de si mesmos, quando outro bebê se dirigia para apropriar-se de um brinquedo, mesmo que não estivesse sendo usado no momento, despertava o interesse de outros que emitiam olhar de negação ou mesmo interferiam, mudando o objeto de lugar, tirando do alcance. Coutinho (2012) afirma que por meio do olhar os bebês conseguem se comunicar e expressar seus sentimentos, como se verifica no trecho que se segue:

O olhar permite a captação dos acontecimentos e ao mesmo tempo permite a comunicação dos sentimentos, dos combinados, das ações recíprocas. Nessa perspectiva, o olhar é em si uma ação, que permite a partilha e a significação do que é comunicado. [...] Vemos que o olhar e a expressividade corporal que a ele se conjuga permite o estabelecimento de relações e a comunicação. [...] As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar e o fazem de modo intencional (Coutinho, 2012, p. 251).

Podemos inferir que os bebês, mediante o que para eles seria a necessidade de atender a um desejo, a posse do objeto, construíram respostas expressivas e reagiram de forma a defender sua vontade, bem como de se manterem com o objeto. Mas, quando não foi possível, aceitaram outra brincadeira, aliviando a frustração ocorrida.

Os Chocalhos

O chocalho é um brinquedo que consiste em um recipiente oco com pequenos objetos no seu interior (conchinhas, missangas, sementes, etc.), que ao ser balançado produz sons pelo contato dos objetos do interior com as paredes internas. Os chocalhos foram produzidos com minigarrafas descartáveis do tipo PET (Polietileno tereftalato), decoradas com cores de tons fortes e desenhos para chamar a atenção dos bebês.

Logo que viram os chocalhos, os bebês se conectaram imediatamente com os objetos, pegando, balançando e percebendo os sons produzidos. Balançavam os chocalhos sorrindo e mostrando-os para a pesquisadora, num ato de chamar para a brincadeira.

Nesse primeiro momento não houve interferência da pesquisadora, foram observadas então as expressões e reações dos bebês diante do brinquedo.

Um dos bebês, *Lucas (1 ano)*, ao conseguir pegar um chocalho em cada mão, balançava-os e olhava sorridente para a pesquisadora num ato de mostrar o que havia conseguido, e ao balançar os dois chocalhos com toda sua força sua expressão demonstrava imensa satisfação.

Não foi só o barulho que chamou a atenção dos bebês, eles descobriram que a decoração do chocalho, feita de material emborrachado conhecido como EVA (Etil, Vinil e Acetato), era suscetível de ser arrancado. Então, tiveram a reação de tirar partes das figuras de EVA para, em seguida, colocá-las na boca ou ainda jogá-las no chão. Nesse momento, foi necessário retirar a decoração dos chocalhos para que voltassem à atividade proposta, que era explorar o som do chocalho, e evitar que viessem a se engasgar com os objetos.

Em seguida, a pesquisadora e a professora da sala começaram a cantar cantigas e a instigar os bebês a sacudirem seus chocalhos no ritmo da música cantada, a resposta foi imediata, gerando muita alegria entre eles. Os bebês que estavam sem chocalhos começaram a bater palmas, em seguida, começaram a gritar, demonstrando satisfação, como se estivessem cantando também.

A música cantada provocou nos bebês expressões e reações voluntárias de balançar os chocalhos e exibir sons vocais em imitação aos adultos.

No RCNEI afirma-se, na orientação didática para crianças de 0 a 3 anos, que:

O professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção dos bebês quando canta para eles; produzem sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos etc., ou sons corporais, como palmas, batidas nas pernas, pés etc.; embala-os e dança com eles. As canções de ninar tradicionais, os brinquedos cantados e rítmicos, as rodas e cirandas, os jogos com movimentos, as brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais, assim como outras produções do acervo cultural infantil, podem estar presentes e devem se constituir em conteúdo de trabalho. Isso pode favorecer a interação e resposta dos bebês, seja por meio da imitação e criação vocal, do gesto

corporal, ou da exploração sensório-motora de materiais sonoros, como objetos do cotidiano, brinquedos sonoros, instrumentos musicais de percussão como chocalhos, guizos, blocos, sinos, tambores etc. (BRASIL, 1998, p. 58).

Havia um chocalho para cada bebê, mas aqueles que não se contentavam apenas com um disputavam com os outros para tomarem mais um para si. Nessa ocasião, a professora da sala interferiu, explicando a distribuição e amenizando o conflito.

Percebemos que o chocalho foi o objeto que mais chamou a atenção dos bebês pelos sons e movimentos que são possíveis de se produzir com ele. É um objeto que apresenta várias possibilidades para o bebê, despertando os sentidos como audição, visão e tato, pois o bebê consegue segurá-lo com suas próprias mãos e balançá-lo para promover som; assim, explora sua resistência e força de conseguir segurar algum objeto, o que lhe proporciona bem-estar.

O chocalho oportuniza para os bebês o controle dos movimentos, como por exemplo, o bebê *Lucas (1ano)*, que conseguiu segurar um chocalho em cada mão e balançar com toda sua força, mostrando domínio sobre o objeto e compreensão de seu sentido.

Assim, trabalhar o chocalho com os bebês de idade entre 0 (zero) e 1 (um) ano nos fez perceber o avanço das crianças no transcorrer da atividade, bem como a inserção das cantigas deu mais significado ao objeto e ao esforço de se comunicarem.

A cama de gato e o circuito de bambolês

Para a construção do circuito elaborado para a intervenção com os bambolês, foram usados três arcos de bambolês amarrados nas grades de dois berços, sendo que o primeiro foi amarrado rente ao chão, o segundo um pouco mais acima e o terceiro um pouco mais alto que o segundo, com espaço entre cada bambolê, formando uma escala crescente.

Ligada ao circuito de bambolês estava a cama de gato, que consiste em um emaranhado de barbante preso de um lado e de outro (entre berços) em várias alturas, formando um corredor em forma de ziguezague. A cama de gato foi adaptada para a melhor desenvoltura dos bebês, de modo que eles pudessem atravessá-la sem maiores dificuldades.

No início da atividade, os bebês ficaram temerosos e demonstraram certa resistência para experimentarem a brincadeira. Assim, a professora da sala e a pesquisadora tiveram que estimulá-los, ajudando um a um os bebês a passarem pelo circuito de bambolês e pela cama de gato, até o momento em que eles se apropriaram do circuito, passando a realizá-lo sozinhos.

A bebê *Ana (1 ano e 4 meses)*, que já dominava bem o andar, precisou da ajuda somente duas vezes para passar pelos circuitos, depois já passava pelos dois sozinha, às vezes nem precisava se segurar para equilibrar. Outro bebê, *Maria (1ano e 5 meses)*, mostrava-se muito tensa, com pouca mobilidade, tanto para andar como para se abaixar, tendo dificuldade para passar pelo

circuito de bambolê e pela cama de gato sozinha. A professora ou a pesquisadora sempre tinham que ajudá-la, até que, por fim, ela estava passando sozinha, às vezes engatinhando, e quando percebia que dava para se levantar, passava por cima dos obstáculos.

O bebê *Luiz (11 meses)*, que era o mais novo da turma, ainda não andava, também participou da atividade com a ajuda da pesquisadora segurando em suas mãos para poder passar de pé e engatinhando sozinho.

O bebê *Lucas (1 ano)* não se envolveu, a princípio. Assim, para estimulá-lo a passar pelo circuito, a professora colocou sua fraude de tecido amarrada ao bico no meio do circuito, para que ele tivesse que buscar e, como consequência, passar pela cama de gato e pelo circuito de bambolês. O bebê realizou a atividade sem maiores dificuldades, mas, demonstrando contrariedade.

O bebê *João (1 ano e 7 meses)* também não se apresentava muito disposto para as atividades, mas com o estímulo e a ajuda da pesquisadora ele passou várias vezes sozinho, repetindo os passos da bebê *Ana (1 ano e 4 meses)*, sem a necessidade de ajuda.

Por fim, todos os bebês estavam passando pela cama de gato e pelo circuito de bambolês sem a ajuda da professora ou da pesquisadora. Já conseguiam se equilibrar e passar pelos obstáculos com um mínimo de dificuldade; a bebê *Ana (1a.4m.)*, por exemplo, passava de um lado para o outro incansavelmente e o bebê *Luiz (11 meses)* passava pela cama de gato e pelo o circuito de bambolê engatinhando sem a ajuda da professora ou da pesquisadora.

Este aprimoramento da mobilidade e do gestual dos bebês com a realização da atividade se dá pela repetição dos movimentos e pelo controle que o bebê começa a ter sobre seu corpo. Como descrito no RCNEI sobre o movimento para os bebês no seu primeiro ano de vida:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentarem-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

A bebê *Ana (1ano e 4 meses)* adquiriu tamanho controle da atividade que em um dado momento simplesmente passou pelo circuito e a cama de gato comendo uma fruta e se apoiando nas grades do berço apenas com uma das mãos. Segundo o RCNEI

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras (BRASIL, 1998, p. 39).

O bebê *João (1 ano e 7 meses)* mostrou dificuldade somente no início da atividade, com o passar do tempo ele já estava mais adaptado e flexível para passar pela cama de gato e pelo circuito de bambolês. Pudemos observar que os bebês que mais interagiram na brincadeira tiveram mais progressos do que aqueles que ficaram mais receosos, como a bebê *Maria (1 ano e 5 meses)*, que por ainda ter pouca mobilidade, mostrou-se com bastante dificuldade, mas com persistência em passar pelos circuitos ela teve um avanço notável, pois, ao final da atividade, já conseguia fazer todo o percurso resolvendo os problemas que surgiam no decorrer do caminho, sem a ajuda da professora e da pesquisadora.

Depois de várias experimentações, os bebês conseguiram vencer o percurso dando as soluções que encontravam e se deslocando de diferentes modos, encontrando formas que achavam mais apropriadas para sair, seja engatinhando ou andando, desviando por entre os cordões e passando por dentro dos bambolês.

As Bolinhas e a piscina de bolinha

A piscina de bolinha foi trabalhada como algo que estimulasse os bebês a passarem pela cama de gato e pelo circuito de bambolês, em seguida, chegando à piscina de bolinha. O que por um momento gerou algum conflito com os bebês que entravam na piscina de bolinhas e não mais queriam sair para dar o lugar aos outros bebês, pois cabiam somente dois bebês por vez.

Para mediar o conflito, a pesquisadora retirava os bebês que estavam há mais tempo na piscina de bolinhas, encaminhando-os para passarem pelo circuito anterior, novamente. Ou, ainda, estimulava-os a chutarem as bolinhas que estavam no chão ou jogá-las de um bebê para outro.

O bebê *João (1 ano e 7 meses)* jogava as bolas espalhadas pelo chão na piscina de bolinha e gritava “gol” quando acertava a piscina, e, assim, quando a professora ou a pesquisadora gritavam “gol” juntamente com o bebê, ele continuava a repetir a ação de jogar as bolinhas na piscina de bolinha, uma demonstração explícita de compreensão simbólica.

Sendo assim, ao jogar a bolinha e fazer gol percebemos que o bebê está imitando algo que ele viu em algum momento, de forma voluntária ele “expressa o seu pensamento por ideomovimentos-pensamentos apoiados em gestos” (Garanhani, & Nadolny, 2015, p. 7).

A bebê *Ana (1 ano e 4 meses)* manifestou muito interesse pelo circuito, passando por ele sem nenhuma ajuda, jogando-se, em seguida, na piscina de bolinhas, o que fazia com que a

pesquisadora ou a professora da sala saíssem correndo para tirar algum bebê que pudesse estar debaixo dela. Já a bebê *Maria (1 ano e 5 meses)* precisou de ajuda somente no início, depois de algumas vezes ela simplesmente já estava fazendo tudo sozinha, repetindo tudo o que a bebê *Ana (1 ano e 4 meses)* fazia.

Imitar o que o outro bebê faz é parte da aprendizagem e do envolvimento social entre os bebês, pois, ao imitar, ele estará se apropriando dos fazeres e de seus significados no grupo, como esclarece Coutinho (2012, p. 250):

Tratando-se das relações sociais, podemos indicar de modo mais específico a troca de olhares. E nesse caso não são só as capacidades fisiológicas dos bebês que devem ser convocadas para uma compreensão dessa linguagem, mas principalmente as relações sociais que estabelecem no contato com o outro. Nesse sentido, ao abordar a linguagem e a capacidade imaginativa dos bebês (Paul Harris, 2002: 232 *apud* Coutinho, 2012, p.250), afirma que “eles seguem o olhar ou gestos de indicação de um parceiro social e recorrem eles mesmos a esses gestos para atrair a atenção dos outros a objetos ou eventos que retiverem seu interesse.

O bebê *Luiz (11 meses)* também participou da brincadeira. Mas, como só engatinhava, passou pelo circuito ora em pé com a ajuda da pesquisadora ora engatinhado sozinho, e ao entrar na piscina de bolinha era o único lá dentro, pois os outros bebês sempre se jogavam em cima dele se não houvesse a mediação dos adultos. Nos outros momentos, ele contava com a ajuda da pesquisadora ou da professora para chutar a bola em pé ou apenas jogar e receber a bola, mostrando muita satisfação em realizar essas ações.

Assegurar as condições para que a criança elabore significados por meio de seus corpos requer partir do princípio de que a relação com o outro é basilar para essa experiência, ou seja, para as crianças o cotidiano é uma arena de encontros e, nas mais diversas situações, elas se lançam na interação; mas a qualidade das relações sociais por elas estabelecidas dependerá, em larga medida, das condições asseguradas pelo contexto, tendo em vista que a competência social das crianças depende do modo como os adultos organizam o cotidiano delas e concebem suas relações [...] (Coutinho, 2017, p.111).

O bebê *João (1 ano e 7 meses)*, a princípio vinculado à atividade de fazer “gol”, não mostrou de início interesse pelo circuito, mas depois de ver a interação da bebê *Ana (1 ano e 4 meses.)* pela atividade, começou a repetir o que ela estava fazendo e depois de um tempo entrava e saía da piscina de bolinhas sem nenhuma dificuldade. Já o bebê *Lucas(1ano)* se recusava a sair da piscina de bolinhas onde permanecia jogando as bolinhas para fora o tempo todo, sendo preciso a insistência da professora para convencê-lo a desenvolver as outras atividades para depois retornar à piscina de bolinhas.

Com a inclusão da piscina de bolinhas notamos que os bebês se mostraram bastante dispostos a participarem das atividades. Chamou-nos a atenção o fato de se jogarem dentro da piscina, diferentemente de outras situações em que buscavam o controle de se manterem de pé, por exemplo, como que compreendendo que a piscina oferecia uma condição diferente de amortecimento, evitando que se machucassem. Assim, podemos inferir que há uma leitura e compreensão da situação, permitindo fazer escolhas, como se observa na afirmativa de Coutinho (2012, p. 251), “As crianças lançam mão do corpo para comunicar, interagir, experimentar, e o fazem de modo intencional.”

CONCLUSÃO

A Educação Infantil, particularmente a Creche como um lugar de acolhimento e de cuidado, mas, sobretudo, um lugar privilegiado de aprendizado que ocorre por meio das trocas entre crianças e adultos, constitui-se eminentemente em um projeto em que a concepção e o fazer pedagógico são interdisciplinares e indivisíveis.

Amparados pela ludicidade como eixo das ações, os cuidados relativos à higiene, alimentação e sono, compõem experimentações corporais ampliadas em outros fazeres, também intencionais, que exploram a apropriação do mundo objetivo e de sua dimensão social.

O estudo ora apresentado buscou explicitar a riqueza de construções e elaborações observáveis em intervenções com bebês na Educação Infantil, entendendo a competência social desses sujeitos para o estabelecimento de relações também sociais (Coutinho, 2012).

No esforço de capturar as linguagens que vão sendo tecidas pelos bebês nesta relação imbricada com o pensamento e a ação, encontra-se o educador. Se o seu olhar vê no bebê somente a fragilidade, presume-se que poucas possibilidades serão selecionadas para a composição dos dias que se sucedem na Creche. Mas, se no educador houver a permissão para comunicar outras linguagens, as possibilidades de conquistar uma rotina mais rica de desafios e experimentações tornam-se significativamente maiores.

A construção da Educação Infantil no Brasil não se encontra ainda consolidada e as dificuldades físicas, materiais, humanas e teóricas ainda diversas, e por vezes adversas, reclamam o olhar atento do educador permanente e curioso, instigado a criar curiosidades para fazer conhecer quem está chegando. Nem tão frágeis, muito menos imaturos, os bebês demonstram os seus saberes e como eles se multiplicam, associam-se, ligam-se, bastando que se dê a largada.

As barreiras são imensas na Educação Infantil, seja para os bebês as grades dos berços, as paredes das salas, seja para os educadores que desejam transformá-las. As implicações são muitas, chocam-se com as políticas públicas ou a falta delas, com os impedimentos para gestá-las, com os

limites da formação de professores e tantos outros aspectos que nas suas minúcias fazem permanecer as mesmas práticas condenadas, de pequenos corpos restritos quando todo o seu potencial é para expandir.

Estudar os bebês na Educação Infantil é uma forma de revisar estudos e confrontá-los à subjetividade desses sujeitos como forma de convencimento e confirmação de que o trabalho do educador não está dado, mas em curso, como em curso está o humano, em especial, no seu primeiro ano de vida.

Referências Bibliográficas

- BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. (Vol. 3). Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF.
- Cairuga, R. R., Castro, M. C. de., & Costa, M. R. de (2014). *Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais*. Porto Alegre: Mediação.
- Cardoso, G. B. (2016). O lúdico e a emergência da literacia em creche. In T.M., Kishimoto, & M.W., Santos (Orgs.), *Jogos e Brincadeiras tempos, espaços e diversidade* (pp.193-216). Pesquisas em Educação. São Paulo: Cortez.
- Cintra, T. T de A., & Paula, M. V. (2017). Uma análise descritiva do eixo movimento como direito humano da criança na Educação Infantil. In M.C. Pinheiro (Org.), *Direitos da Criança e Adolescente no Brasil: combate sem fim*. Aveiro - Portugal: Ludomedia.
- Coutinho, A. M. S. (2012). O Corpo dos Bebês como lugar do verbo. In M.G., Arroyo, & M. Silva (Org.), *Corpo Infância: Exercícios tensos de ser Criança por outras Pedagogias do Corpo* (pp. 240-258). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Coutinho, A. M. S. (2017). Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. *Em Aberto*, 30(100), 105-14, 2017. doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3313.
- Garanhani, M. C., & Nadolny, L. de F. (2015). A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. *Educ. Real.*, 40(4), 1005-1026. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651737>.
- Gonçalves, D. M. de O., & Gomes-da-Silva, P. N., & Andrade, F. C. B. de (2017). No princípio é o Ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, 617-632. doi:<http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.64286>.
- Oliveira, V. J. M. de, Martins, D. G., & Pimentel, N. P. (2013). O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. *Pensar a Prática, [S.l.]*, v. 16(1). ISSN 1980-6183. doi:<https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.16188>.
- Soares, D. B., Prodócimo, E., & De Marco, A. (2016). O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física. *Movimento*, 22(4), 1195-1208.

Souza, R. S. E. de, & Rojas, J. (2010). Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. *Motrivivência*, 31, 207-222. ISSN 2175-8042. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p207>.

WIKIPÉDIA (2017). *Goiandira*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Goiandira#:~:text=Goiandira%20%C3%A9%20um%20munic%C3%ADpio%20brasileiro,%C3%A9%20de%205%20605%20habitantes>.

BODY STIMULATION IN BABIES – FEATURED OBJECTS

Abstract

The aim of this study is to analyze the body expressions and reactions observed in infants in early childhood education in situations of stimulation by means of different objects. It is an exploratory field research, consisting of planning, intervention, observation and records in a field notebook, with a nursery class from CMEI in the city of Goiandira / GO. The qualitative analysis of the data points to the interaction of children with objects, the reaction to obstacles / challenges and successful experiences, as well as to the repercussion of these actions in the relationships between the children themselves and the adults present. The pedagogical experience indicates the necessary reworking of the work proposals starting from an interdisciplinary project to enhance the languages in this period of human life.

Keywords: Babies. Child Education. Body stimulation.

O TRATO COM O TEMA “INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA” NOS PROCESSOS FORMATIVOS E METODOLÓGICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFCAT

Amanda Rezende Pereira³⁶

Adriana dos Santos Prado Sadoyama³⁷

Augusto César da Fonseca Neto³⁸

Cristiane da Silva Santos³⁹

Neila Maria Mendes Borges⁴⁰

Maristela Vicente de Paula⁴¹

Resumo

O estudo refere-se à “inclusão da pessoa com deficiência na escola” nos processos formativos e metodológicos do curso de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). O objetivo é investigar como os professores de EF têm pensado, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, o trato com o tema inclusão da pessoa com deficiência na escola. A pesquisa contou com o delineamento qualitativo descritivo-explicativo, em que foram aplicados questionários aos professores de EF da UFCAT. Como resultados e conclusão da pesquisa percebemos que os limites do curso para ampliar o alcance das ações no campo da inclusão na escola estão ligados à falta de participação dos alunos e ao envolvimento nos espaços formativos do curso.

Palavras-Chave: Formação Inicial; Deficiência; Inclusão; Educação Física.

³⁶Acadêmica do Curso de pós-graduação em Educação Física Escolar do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³⁷Professora Doutora do Curso de Pedagogia e Educação do Campo da Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Catalão.

³⁸Professor Especialista do Curso de Medicina Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

³⁹Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

⁴⁰Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

⁴¹Professora Mestra do Departamento de Educação Física da Unidade Acadêmica de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

Introdução

Este trabalho se configura como uma análise acerca do trato com o tema “Inclusão da pessoa com deficiência (PcD) na escola” nos processos formativos e metodológicos do curso de Educação Física (EF) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT)⁴².

O interesse em investigar essa temática está relacionado ao processo de inserção/formação que tivemos no referido curso, por meio da experiência como bolsista e voluntária no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), projeto de extensão Basquetebol em Cadeiras de Rodas, e nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, dança e basquetebol da UFCAT, que proporcionaram um caminhar que ativou inúmeras perguntas, encantamentos e deslocamentos.

E é justamente desses encontros/experiências que nasce a escrita que aqui começa a se desenhar. Esses lugares e tempos nos permitiram perceber a importância de pensar o trato com a inclusão, a diferença, a diversidade cultural, especificamente da pessoa com deficiência, nos vários espaços, e nas aulas de Educação Física.

Reconhecemos que historicamente os alunos com deficiência são tratados como incapazes e limitados por falta de processos pedagógicos e metodológicos que favoreçam a sua permanência, participação e aprendizagem na escola. Entretanto, quando o professor promove um ambiente favorável à sua inclusão eles podem participar de práticas corporais imanentes à cultura corporal (jogo, dança, ginástica, lutas, esporte, etc.).

Nesse contexto, a inclusão escolar não é vista somente como um meio de inserir os alunos com deficiência na escola, dando-lhes o direito de matrícula, mas também de propiciar condições para que permaneçam nela e tenham um ensino e uma aprendizagem de qualidade. A responsabilidade pela inclusão não é mais do aluno com deficiência, mas de toda a comunidade escolar e da sociedade na qual a pessoa está inserida.

Para que a inclusão aconteça é preciso que a sociedade e as escolas estejam preparadas para receber esses alunos com as adaptações adequadas para proporcionar a acessibilidade nas suas várias vertentes: atitudinal, comunicação, metodológica, arquitetônica, programática e instrumentais (Sassaki, 2005).

Neste sentido, surgiram vários questionamentos no que concerne à efetivação da inclusão os alunos com deficiência nas escolas. Alguns estudos, como de Munster (2013), Alves e Duarte (2013), Fiorini e Manzini (2014; 2015) e Santos et al. (2019), apontam que os professores que atuam nas escolas dizem não estarem preparados para o trato com a pessoa com deficiência e para

⁴² A Universidade Federal de Catalão foi criada pela Lei 13.634 de 20/03/18 por desmembramento da Universidade Federal de Goiás.

lidarem com os processos de inclusão, bem como com a falta de participação desses alunos nas aulas de Educação Física.

Percebemos que mesmo com todas as leis e direitos concedidos que garantem a inserção dos alunos com deficiência na escola não se garante a permanência e a participação desses de forma afirmativa nas escolas.

Frente a esse contexto, tem-se solicitado das Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de profissionais críticos e cientes do papel que devem desempenhar em uma sociedade em constante e rápida transformação. É nessa perspectiva que a Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris no ano de 1998, convocada pela Unesco com o objetivo de propor soluções para os desafios apresentados à sociedade em constante mudança e colocar em movimento um processo de reforma na Educação Superior mundial, já apontava naquele momento para a necessidade das IES formarem profissionais bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções para os problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais, bem para a importância de se incorporar ao longo da formação inicial das diferentes áreas do conhecimento o ensino de conteúdos relativos aos direitos humanos, à deficiência e à inclusão.

O exposto nos faz pensar na formação e na atuação do professor de Educação Física, sendo que até 1987 não havia disciplinas específicas sobre Educação Especial no currículo dos cursos de Educação Física.

Diante disso, percebemos as necessidades formativas dos professores e a importância de desenvolver ações que tratem de forma mais particular a questão das singularidades do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Entendemos que as problemáticas da inclusão, da diferença, da diversidade cultural são extremamente importantes para a prática pedagógica do professor e devem ser oportunizadas ao futuro professor no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Frente a tais apontamentos e considerando os alunos e os professores como protagonistas das ações desenvolvidas no curso de Educação Física que propõe pensar a inclusão da pessoa com deficiência na escola, propomos a presente pesquisa que teve como objetivo investigar como os professores do curso de Educação Física da UFCAT têm pensado, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, o trato com o tema “inclusão da pessoa com deficiência na escola”. Mais especificamente, buscamos: 1) Caracterizar os sujeitos da pesquisa buscando captar os olhares dos professores acerca do tema inclusão da pessoa com deficiência na escola; 2) Investigar quais ações são pensadas e desenvolvidas no campo da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular nos processos formativos e pedagógicos (ensino, pesquisa e extensão) do curso de Educação Física;

3) Discutir os limites e possibilidades do alcance das ações desenvolvidas no/pelo curso de EF no que concerne à inclusão da pessoa com deficiência; e 4) Compreender as implicações do sentido de deficiência que os professores possuem na organização do processo pedagógico.

Procedimentos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa contou com o delineamento descritivo-explicativo, de caráter qualitativo.

A população compreendeu os professores do curso de Educação Física da UFCAT. No ano de 2019, foram enviados/disparados pela orientadora para os e-mails dos 15 professores que compõem o quadro docente do curso um questionário aberto e obtivemos o retorno de apenas sete, que constituíram a amostra do estudo. Utilizamos letras para preservar a identidade dos participantes (**PR; PB; PD; PV; PS; PK; PG**).

O questionário foi pensado/articulado com 13 perguntas que buscaram garantir os objetivos específicos propostos na pesquisa e os dados foram analisados qualitativamente, utilizando a técnica da narrativa analítica (Thomas, Nelson, & Silverman, 2012), apresentando a descrição dos relatos verbalizados pelos sujeitos e os avaliando criticamente em relação à literatura disponível sobre a temática.

Depois de lermos, relermos e nos afetarmos pelo material coletado na pesquisa, extraímos as seguintes categorias de análise: 1) Formação dos professores face à inclusão e à diversidade; 2) olhares e sentidos da inclusão das pessoas com deficiência para os professores do curso; 3) ações de ensino, pesquisa e extensão pensadas e desenvolvidas no campo da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular; e 4) Limites e possibilidades do alcance das ações desenvolvidas no/pelo curso de EF.

Resultados e Discussões

Formação dos professores face à inclusão dos alunos com deficiência

A partir dos dados apresentados pelo questionário, percebemos que dos sete professores respondentes, todos pertencem ao gênero feminino e somente uma das professoras da pesquisa não possui graduação em Educação Física, sendo graduada em Biologia em 1988. Quatro possuem mestrado em Educação Física e três doutorado, sendo dois na área de Educação e uma em Educação Física. O tempo de atuação na Educação Básica varia de 0 a 12 anos e no Ensino Superior entre 17 e 36 anos.

Por meio dos questionários, no tocante ao processo de formação das professoras acerca da temática da inclusão, notamos que **PS, PK, PV, PD e PR** disseram que tiveram em sua graduação a

disciplina específica que tratava do tema e que essa contribuiu muito para a formação. Como foi colocado na escrita de **PV**:

(...) Na graduação vivenciamos nas disciplinas que tivemos dinâmicas com cadeiras de roda, venda nos olhos, experiências sensoriais com alimentos (psicologia) e outras que não vou me lembrar, mas que contribuem até hoje, para me inspirar nas atividades pedagógicas com meus alunos, além é claro de referenciais teóricos da área de deficiência, que inclusive dois desses pesquisadores, foram meus professores (**PV, 2019**).

Percebemos, ante o exposto, a importância, o significado e os reflexos do surgimento da disciplina de Educação Física Adaptada nos currículos dos cursos de Educação Física por meio da Resolução nº 03/87 do Conselho Federal de Educação.

Foram momentos em que as professoras tiveram uma formação de qualidade e destacaram o papel dos professores formadores e a contribuição deles para o fazer pedagógico, inspirando as práticas dessas profissionais que atuam na formação inicial.

Algumas pesquisas apontam que muitos professores não tiveram a disciplina por terem se formado antes do seu surgimento. Além disso, como aponta o estudo de Costa (2010, p. 895), “os (as) professores são unânimes em dizer que no processo de formação para atuar na educação básica, não tiveram disciplinas que os preparassem, qualifica-se e habilita-se para a promoção da inclusão escolar”.

Mesmo as professoras colocando que tiveram a disciplina e ressaltando a importância da mesma, destacaram que o ensino por si só não é suficiente para garantir uma formação que dê conta dos conteúdos e que possa auxiliar nas estratégias e práticas organizacionais inclusivas. Como exemplo, citamos a fala da professora **PB**:

(...) Na verdade não foi, não tive nenhuma formação na graduação que desse conta desse conteúdo e que pudesse nos auxiliar em estratégias organizacionais da nossa prática pedagógica inclusiva. O que aprendi sobre isso, foi fruto da curiosidade e da participação “quase que obrigatória” em alguns projetos de extensão e bancas de tcc com essa temática específica (**PB, 2019**).

Neste sentido, Brito e Lima (2012, p. 20) colocam que a fragilidade dos alunos está além do “despreparo profissional” advindo de uma formação acadêmica “frágil”, mas que se dá pela falta de contato com a pessoa com deficiência, pelo não oferecimento da disciplina de Educação Física adaptada, e, quando há o debate em uma, não é suficiente.

Verificamos, portanto, que é muito importante a participação e o envolvimento dos alunos não somente no ensino, mas nos vários espaços formativos, como por exemplo, a pesquisa e a

extensão, como apontam **PD** e **PG**.

(...) O discente precisa ler, participar dos projetos de pesquisa e extensão, cursos, congressos científicos, das possibilidades das vivências, discussões, debates leituras acerca do trabalho com a pessoa com deficiência (**PD, 2019**).

É interessante ressaltar que mesmo não tendo a disciplina na formação inicial, foi necessário buscar o conhecimento na formação continuada, por isso, é preciso garantir políticas públicas de formação continuada para atender à política de inclusão escolar dos alunos com deficiência na rede regular de ensino como meio de fornecer maior domínio de conhecimentos e maior eficiência no trabalho dos professores que atuam na Educação Básica. Essa preocupação ficou explícita na fala da professora **PG**:

(...) A temática não fez parte da minha graduação, mas no Mestrado escolhi uma linha de pesquisa em que tratava da deficiência e diversidade, tanto que desenvolvi minha dissertação com adolescentes epiléticos, assim como tenho participado de eventos e estudado sobre a inclusão de pessoas com deficiência (**PG, 2019**).

Conforme Cruz (2005, p. 120), “pensar a formação continuada demanda entender que os professores que atuam no chão da escola precisam de suporte adequado para que desenvolvam seu trabalho com mais segurança e qualidade”. É necessário ter como reflexão que a formação não se finaliza com a conclusão de um curso de graduação e nem é a redentora de uma formação rasa, assim como a experiência profissional por si só também não é.

Olhares e sentidos da inclusão das pessoas com deficiência para os professores do curso **Conceitos de deficiência e suas implicações e reflexos na prática pedagógica**

A deficiência tem suas origens que remontam desde o início das civilizações e sabemos que desde então as pessoas que possuem algum tipo de deficiência vêm sendo marginalizadas e excluídas perante a sociedade e, também nos sistemas de ensino. Existem duas maneiras de compreender a deficiência: uma que está ligada à diversidade humana e irá demandar adaptação social para ampliar a sensibilidade/acessibilidade humana e dos ambientes, e outra que vai dizer que a deficiência é uma restrição corporal que necessita de avanços na área da medicina para proporcionar uma melhor forma de viver e promover bem estar às pessoas que possuem algum tipo de deficiência.

Sasaki (2005) aponta dois conceitos: **modelo médico da deficiência**, segundo o qual o problema está na pessoa com deficiência e, por essa razão, ela precisa ser “corrigida” (melhorada,

curada etc.) a fim de poder fazer parte da sociedade; e o **modelo social da deficiência**, elaborado basicamente por entidades de pessoas com deficiência, que aponta as barreiras da sociedade (escola, empresa etc.) que impedem o desenvolvimento das pessoas e sua inserção social (inclusão escolar, inclusão profissional etc.).

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao modelo médico da deficiência. Entre os dois modelos há a diferença na lógica de causalidade da deficiência, como por exemplo: no modelo social a causa está na estrutura social e para o modelo médico está no indivíduo. A ideia básica do modelo social é que a deficiência não deve ser entendida como um problema individual, mas como uma questão da vida em sociedade, o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens das limitações corporais do indivíduo para a incapacidade da sociedade em prever e se ajustar à diversidade. A compreensão mais aprofundada sobre o tema poderá auxiliar na inserção familiar, laboral e social da pessoa com deficiência e melhorar sua qualidade de vida (Bampi, 2007).

Na perspectiva dos sujeitos da pesquisa acerca do entendimento do conceito de deficiência e as implicações do mesmo para pensar/elaborar a prática pedagógica, verificamos que as professoras **PD, PR, PV e PG** conceituaram a deficiência a partir do modelo social. Destacamos o conceito apresentado por **PG**, que define a deficiência baseada no modelo social:

(...) Deficiência para mim é uma condição diversa do corpo de algumas pessoas que pode comprometer suas atividades, torna-la mais dependente, mas por outro lado, essa deficiência pode passar despercebida se forem oferecidas condições para que essa pessoa possa desempenhar suas atividades, ou seja, se forem respeitados os limites de cada um (**PG, 2019**).

Notamos que o tempo todo os discursos e as práticas das professoras direcionam para o modelo social, dando principalmente importância para se refletir sobre o fazer pedagógico que propõe pensar nas dificuldades frente à deficiência de modo afirmativo e se mostram preocupadas com a superação das barreiras causadas pela sociedade e pelos sistemas de ensino, como podemos verificar na fala de **PS**:

(...) Temos trabalhado com a perspectiva de olhar a pessoa com deficiência não pelo que lhe falta, mas sim, para o que é capaz de fazer e dos progressos que pode alcançar ao reconhecer suas capacidades não prejudicadas pela deficiência (**PS, 2019**).

É importante observar que as concepções e práticas têm sido colocadas pelos sujeitos da pesquisa a partir de um olhar sensível e afirmativo, o que mostra que as professoras vêm pensando/refletindo e construindo um caminho sensível na busca por trazer à tona o que está no intrínseco para o extrínseco dos corpos e do que pode vir a ser e aparecer como potência de forma

afirmativa, desenvolvendo potencialidades que os próprios alunos desconhecem. É uma descoberta de um corpo cheio de possibilidades e de vir a ser de fruição mais genuína do ser.

Assim como Deleuze e Guattari (1995, p. 18), entendemos que “a experiência sensível do corpo é um truque surpreendente das mãos que tocam num tempo cronológico para daí extrair outro tempo, tempo da alegria, da novidade, tempo não marcado, para assim existir outras possibilidades de fronteiras do inusitado”.

Percebemos um corpo que está aberto a conhecer e a descobrir o corpo com ou sem deficiência de forma afirmativa, que se desenha em suas subjetividades, sensibilidades, alteridades em meio à cultura em que os sujeitos estão inseridos.

Entretanto, as pesquisas que abordam o tema apontam que mesmo que o modelo social esteja ganhando força e visibilidade o conceito médico ainda predomina nas concepções, imaginários e práticas da sociedade.

Ações de ensino, pesquisa e extensão pensadas e desenvolvidas no campo da inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular

Discussão sobre inclusão da pessoa com deficiência no Projeto Pedagógico do Curso

Entendemos a importância das ações de ensino, pesquisa e extensão pensadas e desenvolvidas no campo da inclusão da pessoa com deficiência, bem como observamos que esse tema perpassa o Projeto Pedagógico do Curso. Verificamos que, para **PB, PR, PS e PG**, a questão da inclusão no curso é amplamente discutida, destacamos a colocação de **PB**:

(...) A partir da elaboração do PPC em vigor na Educação Física, a inclusão foi uma questão amplamente discutida para que não somente houvesse uma disciplina específica que abordasse a temática, mas que outras disciplinas também pudesse apontar algumas questões relacionadas aos impedimentos direcionados as pessoas com deficiência na Educação Física, como também uma preocupação em preparar os professores de forma consistente e crítica em relação a inserção da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física (**PB, 2019**).

Percebemos que o curso vem se atentando/movimentando para tais questões para que o tema possa ser abordado para além de uma disciplina, o que fica evidente na fala de **PD (2019)** quando coloca que “essas questões de o tema perpassar por mais disciplinas já vêm sendo pensada pelo PPC do curso que pensa a fundamentação teórica junto a grade curricular e mais do que isso professores do curso vem incluindo nas suas disciplinas para além da disciplina especificada e adaptada”. Cruz (2005, p. 163, grifos do autor) reforça essa importância ao expressar que:

(...) As pessoas com deficiência estariam servidas de melhores e mais seguros profissionais na área da Educação física se o assunto necessidades especiais, inclusão e deficiência fosse introduzido na formação profissional em nível de graduação, não com somente uma única

disciplina ‘dando conta do recado’ e tratando com profundidade os aspectos conceituais da deficiência, mas sim, com o envolvimento de outras disciplinas do curso com o referido tema.

Entretanto, Falkenbach et al. (2008, p. 4) constataram que os “projetos pedagógicos dos cursos de formação dos professores de educação física apresentam pouco conteúdo quando o tema é inclusão na rede escolar de ensino e é comum perceber que o currículo de formação apresenta, com frequência, uma disciplina que vai tratar deste tema e estes não são suficientes”.

Isso muitas vezes pouco coloca o futuro professor em contato com as discussões e com as questões da deficiência e da inclusão na escola, por isso, é importante na formação inicial se pensar em propostas que venham garantir aos alunos maior contato possível com o tema, o que poderá contribuir para formar professores mais capacitados e sensíveis ao trabalho com a diversidade e com a inclusão.

Vale destacar que as professoras estão engajadas em acompanhar e discutir, tendo como horizonte a busca pela fundamentação teórica, atrelando o ensino, a pesquisa e a extensão, e todos esses movimentos têm contribuído para o desenvolvimento de práticas significativas com as questões da diversidade e da inclusão. Além disso, elas destacam as experiências de outras universidades, por meio de professoras que tiveram sua formação inicial em outras instituições, como verificamos nas falas de **PG e PS**:

(...) O PPC do curso tem acompanhado e se apropriado das discussões mais atuais sobre o trato da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física, respeitando as normas, diretrizes se mostra bastante sensível ao atravessamento do tema pela via do ensino, pesquisa e extensão e isso tem colaborado/contribuído para a concretização de práticas pedagógicas mais inclusivas (**PG, 2019**).

(...) Os professores que vieram da universidade Federal de Uberlândia deixaram experiências significativas é destaca; “dessa universidade que é reconhecida pela sua atuação com a temática da pessoa com deficiência, o que acredito tenha proporcionado uma influência positiva para o curso de Educação Física da UFCAT (**PS, 2019**).

Em um artigo publicado em 2019, Borges, Santos e Costa, ao descreverem e analisarem como os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (RC-UFG) têm se organizado quanto à oferta de disciplinas e temáticas relacionadas à educação especial e seu público-alvo, perceberam grandes avanços em relação ao compromisso com a formação de professores nos cursos de Educação Física e Pedagogia, que têm contemplado essas temáticas no ensino, na pesquisa, nos estágios e grupos de estudos.

Ao perguntarmos se a formação inicial proposta pelo curso de Educação Física é suficiente para dar segurança aos futuros professores para atuarem junto à pessoa com deficiência na escola, as professoras **PB, PK e PG** caminharam na mesma direção afirmando que:

(...) Sim, a partir das disciplinas obrigatórias e também dos projetos desenvolvidos e propostos pelos professores do curso. **(PB, 2019).**

(...) Garantem de certa forma uma base boa para ter condições iniciais para lidar com esse tema na escola e os projetos de pesquisa e extensão como fundamentais para a formação **(PK, 2019).**

(...) Penso que sim. A tarefa é difícil mas as disciplinas de uma forma geral, tem buscado trazer abordagens inclusivas em suas discussões, em que todo indistintamente tenha as mesmas oportunidades e sejam respeitados os limites e as necessidades de cada um. **(PG, 2019).**

Verificamos que o ensino, a extensão e os projetos desenvolvidos pelo curso de Educação Física são espaços que garantem oportunidades aos seus alunos de terem contato com experiências/vivências que dão condições iniciais para que possam lidar com a pessoa que tenha deficiência na escola e nos espaços em que forem trabalhar.

Porém, sabemos que é fundamental que os alunos estejam envolvidos nesses processos e espaços, tanto na pesquisa como na extensão, que se mostram fundamentais. Além disso, “qualquer formação nunca será suficiente, quando pensamos no obter/buscar conhecimento mesmo o curso apresentando relação com o tema o aluno precisa estar em constante busca pelo conhecimento” **(PV, 2019).**

Entendemos que a formação inicial é um momento em que o futuro professor terá a oportunidade de adquirir conhecimentos científicos e pedagógicos e competências necessárias para lidar com a deficiência e a inclusão. Entretanto, concordando com García (1992, p. 35), “não podemos achar que esta formação inicial vai nos oferecer ‘produtos acabados’, mas devemos encará-la como uma fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional de busca pelo conhecimento e de adquirir aprendizados”.

A temática da inclusão no ensino, na pesquisa e na extensão: iniciativas do curso de Educação Física

Sabemos da importância do ensino, da pesquisa e da extensão para o processo de formação do aluno. Desse modo, a universidade tem como tripé o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino, que versa sobre a formação profissional e científica dos alunos, a pesquisa, que é base para a busca e a descoberta do conhecimento científico e, conforme Oliveira (2001, p. 25, grifos do autor), “a extensão universitária, que oferece a diversidade conceitual e a prática que intervém significativamente no “pensar” e no “fazer” dos alunos que estão inseridos nesses espaços”.

Nesse sentido, é importante pensar como aos professores do curso de Educação Física pensam as questões relativas ao tratamento com a pessoa com deficiência em suas disciplinas e nos projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem. Das professoras pesquisadas, **PV, PD e PR** estão desenvolvendo/participando de ações de extensão, grupos de pesquisas e são as que reforçaram a importância do envolvimento nos projetos e nos vários espaços que possibilitam conhecer e ter acesso ao processo de formação inicial sobre inclusão.

Já **PK e PB** participaram e desenvolveram pesquisa e extensão relativas à relação de Atividade Física Saúde, Pessoa com Deficiência, Esporte Adaptado e Paraolímpico entre os anos de 2014 e 2016; as demais (**PS e PG**) não estão desenvolvendo no momento nenhuma proposta relativa à temática.

Teixeira (2009) destaca que projetos de extensão e ações que proporcionem o contato e a experiência são de extrema importância na formação inicial e ter a possibilidade de contato no percurso com tais temáticas torna-se um ponto positivo para o trabalho do futuro professor com a pessoa com deficiência.

Quanto às disciplinas que trabalham com pessoas com deficiência, inclusão e esporte adaptado, **PD** ministra uma disciplina específica sobre a temática Metodologia de Ensino e Pesquisa em Educação Física Adaptada, e outra que é em campo, no Estágio Curricular Obrigatório III e IV, realizado em uma Escola Especial.

Já **PS** teve experiências em ações como Paraolimpíadas das Escolas Pestalozzi de Goiás e disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório III e IV, em que um dos campos é uma Escola Especial.

E **PV** trabalha com disciplinas voltadas para a expressão do corpo como, por exemplo, dança, corpo e deficiência, propondo pensar o balé para cegos, e busca em suas práticas “realizar vivências ou jogos sensoriais, estimulando a discussão da diferença, da alteridade e da deficiência/inclusão”.

No caso da disciplina de Biologia da Educação e Educação Física e Saúde, a professora **PK** apresenta o tema ao abordar:

(...) Trabalho com as discussões do desenvolvimento normal da criança dentro do que é esperado e posteriormente o desenvolvimento atípico que vão apresentar algum tipo de transtorno ou atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor. Já na de Educação Física e Saúde busca trabalhar com as doenças e distúrbios que podem desencadear algum tipo de deficiência (**PK, 2019**).

Também dentro da área da saúde, nas disciplinas de Fisiologia Aplicada a Educação Física, Núcleo Temático em saúde e Educação Nutricional, **PK** ressalta que busca “discutir as questões da deficiência para além do conceito biológico idealizado e conhecido, trabalhando dentro dos direitos humanos e a diversidade” (**PK, 2019**).

As professoras ressaltam que o curso proporciona, por meio do ensino, da pesquisa e da

extensão, uma formação inicial que prepara o egresso do curso para atuar e buscar conhecimento para facilitar um ambiente favorável à inclusão do aluno com deficiência, mas depende do interesse do estudante do curso participar das atividades propostas. Como ressalta **PB**:

(...) O mais importante é o envolvimento e interesse em aprender dos alunos, o que tem deixado muito a desejar no curso atualmente, mesmo que tenhamos uma gama de atividades como projetos de extensão, pesquisa e disciplinas específicas muitos alunos não têm demonstrado interesse em se aprofundar na temática (**PB, 2019**).

A falta de interesse pode estar ligada a fatores como: não identificação com as temáticas, necessidade de trabalhar por falta de bolsas para incentivar e dar condições de permanência e participação desses alunos, dentre outros fatores.

Entretanto, Cruz (2005, p. 112) ressalta “que a graduação oferece uma formação inicial, formação essa que continua acontecendo/processando ao longo da vida profissional, é fundamental para que o professor esteja em constante busca de estudos e experiências recentes aprimorando seus conhecimentos”.

Entendemos que a formação inicial é o ponto de partida, um disparo nos alunos para que posteriormente seja possível a busca por uma melhor qualificação que lhes proporcione mais conhecimentos para lidarem em suas práticas pedagógicas com a pessoa com deficiência e com as questões da diversidade e da diferença.

Limites e possibilidades do alcance das ações desenvolvidas no/pelo curso de Educação Física

No tocante aos limites e possibilidades do alcance das ações desenvolvidas/pensadas e propostas pelo curso de Educação Física, a maioria das professoras pesquisadas aponta a falta de participação dos alunos nos espaços formativos. Para elas, os alunos participam com descaso, sem muito engajamento e poucos se aproximam da temática e a entendem como importante.

(...) Muitos alunos que entram no curso de licenciatura não têm como objetivo ministrar aula nas escolas, por isso não têm muito interesse nas discussões e leituras propostas, além disso desperdiçam a oportunidade propiciada nos estágios, não pesquisam ou buscam orientações para desenvolver suas práticas pedagógicas nesses espaços. Destaco também a falta de participação desses alunos nos projetos de pesquisa, extensão e eventos que são realizados sobre a temática, mesmo os eventos organizados na UFCAT (**PD, 2019**).

(...) Alguns alunos ainda não se atentaram para a necessidade de terem uma ação mais propositiva no tocante a esses pontos; cursam as disciplinas, mas não se aprofundam na discussão desse tema, fazem o básico e isso pode, após concluírem o curso, os levar a repetir ações muito comuns nas escolas atuais no âmbito da Educação Física; aulas pensadas somente para alunos que não apresentam nenhuma deficiência. Por outro lado, percebo alguns alunos sensíveis a questão da inclusão da pessoa com deficiência nas aulas

de Educação Física (**PR, 2019**).

Entretanto, os poucos alunos que se envolvem com a temática são bastante sensíveis e assumem uma postura comprometida com vistas a garantir os direitos dos alunos com deficiência.

Notamos que as professoras procuram envolver os alunos em vivências/experiências teóricas e práticas com pessoas com deficiência e com questões da inclusão. Entendemos que esses espaços são riquíssimos para a formação, porque, além de prepararem os professores, também possibilitam o contato com a realidade com a qual vão se deparar na escola.

As professoras ressaltaram que é preciso a consciência/entendimento dos alunos para o compromisso com a sua formação de qualidade e é no processo de formação, nas vivências e nas experiências que eles terão a possibilidade de desenvolver um olhar afirmativo para os seus em suas práticas pedagógicas.

O estágio de desenvolvimento de consciência se inicia na formação inicial, para Costa et al. (1996), é quando começamos a organizar e a adquirir os conhecimentos específicos da formação profissional, compreendendo que ela tem que dar uma base e que o professor precisa estar em constante busca pelo conhecimento, pois o saber vive processos de transformação que são constantes.

As professoras **PV e PD** salientam que, para além da abordagem nas disciplinas, é necessário que se traga a discussão sobre a temática para o planejamento anual, para os espaços formativos como PIBID e a Residência Pedagógica, bem como é preciso aumentar as horas de estágio.

É possível assim ampliar, construir e reconstruir conhecimentos que serão fundamentais ao ensino e à aprendizagem dos alunos que ingressarem no curso, o que poderá ter resultados positivos em sua formação. É importante destacar também que o PIBID e a Residência Pedagógica podem ser aliados na formação nessa direção. Silva (2015) apontou que as experiências proporcionadas pelo PIBID auxiliam os alunos no processo de inclusão, pois permitem a consolidação de vivências no espaço escolar que levarão à efetivação no processo de formação deles como professores.

Entendemos que tanto o Estágio quanto o PIBID e a Residência Pedagógica são espaços potencializadores de reflexão crítica no tocante ao papel do professor na escola, que apresenta desafios no trato com a pessoa com deficiência e também, nas questões da inclusão.

Destacamos a fala de **PV** quando pensa essa discussão “através de parcerias e trocas de conhecimentos com o Núcleo de Acessibilidade da UFCAT, bem como no planejamento anual do curso os professores ser orientados pelos que têm conhecimentos da área no como abordar a deficiência e inclusão em suas disciplinas”.

Nesse sentido, pensamos no ensino colaborativo como proposta, que, segundo Mendes,

Vilaronga e Zerbato (2014, p. 45),

[...] É um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado, dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de alunos. Tal modelo emergiu como alternativas aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificadamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de alunos do público alvo da educação especial [...].

Assim, o ensino colaborativo, aliado a suas parcerias, é uma ferramenta de ajuda/apoio pedagógica/o ao professor em prol da aprendizagem do aluno com deficiência e também das relações entre os conhecimentos apreendidos no pensar a inclusão e a diversidade. Nessa direção, o ensino colaborativo inclui parcerias de trabalho entre o professor de educação especial e o professor da classe comum, tornando-se um facilitador do processo inclusivo (Rabelo, 2012).

Essas parcerias de trabalho podem ser articuladas nos espaços de planejamento da UFCAT, do Núcleo de Acessibilidade, do curso e também, na pesquisa e na extensão, estabelecendo um diálogo e a construção de conhecimentos que contribuirão para a ressignificação e a afirmação de práticas transformadoras no campo da diversidade e da inclusão.

Como proposta para ampliar o alcance das ações no campo da inclusão para o campo dos conhecimentos dos alunos que ingressam no curso de Educação Física, a **PS** destaca a importância e o desafio de:

(...) proporcionar experiências significativas e de sucesso no campo das práticas pedagógicas envolvendo ensino, pesquisa e extensão, nas quais os alunos possam compreender o acesso físico e intelectual como um direito legítimo, pelo qual não se tenha mais que lutar, mas apenas garantir por mecanismos também legítimos e não de favores (**PS, 2019**).

Para que isso aconteça é preciso que os alunos levem a sério o processo, preparando-se, planejando e buscando pensar suas práticas pedagógicas para esse público. As professoras têm pensado em como fazer os alunos se engajarem e participarem mais das propostas do curso de modo que as experiências possam reverberar em resultados positivos em sua formação, buscando expandir os olhares sobre a deficiência e a inclusão de forma ampla para legitimar a importância do direito de acesso, permanência, ensino e aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, é preciso encontrar meios e formas para despertar o interesse dos alunos e ampliar o alcance das ações. As professoras **PB, PK, PD, PS e PG** sugerem parcerias, como por exemplo:

(...) Pensaria, em parcerias com o setor público como tentativa de desenvolver conjuntamente projetos e/ou ações que promovesse um maior envolvimento de profissionais e os acadêmicos da licenciatura com a proposta da inclusão na escola (**PB,**

2019).

(...) Penso que a disciplina precisa de uma carga maior e essa parte precisa vir muito atrelada com a prática. E se existirem grupo de pesquisa, extensão que tratem sobre esse tema os alunos tiverem interesse e disponibilidade de participar melhor ainda e pensando dentro do campo prático dentro do contexto escolar **(PK, 2019).**

(...) Cada disciplina elaborar metodologias pensando que esse público faz parte da escola. Outra coisa que poderá ser aproveitado é espaço para promover essa formação no PIBID e na residência pedagógica nas quais os alunos que participam terão uma oportunidade maior de contato com a realidade escolar **(PD, 2019).**

(..) Penso que especificamente no caso do curso que faço parte, é emergencial a viabilização de laboratórios que possa agregar ensino, pesquisa e extensão que proporcionem estudos e criações de práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência, mobilizando a comunidade em parcerias com o curso. Essa perspectiva também demanda ampliação do número de bolsas disponibilizadas para os alunos viabilizando a qualidade da sua vinculação com o projeto e com o curso **(PS, 2019).**

(...) Oferecendo ensino de qualidade, cursos e projetos de extensão e pesquisa para os alunos se envolverem, e proporcionando curso de especialização em Educação Física escolar que discute amplamente essa questão para os egressos do curso **(PG, 2019).**

Tem se buscado alternativas e propostas para ampliar e alavancar as ações que são fundamentais, como a aproximação com o setor público e com a comunidade em busca de parcerias que podem viabilizar mais possibilidades para que o público externo da UFCAT e a comunidade acessem os projetos, dando mais visibilidade e mais público para que os alunos possam ter experiências nesse campo.

A viabilização de mais espaços e, também de materiais é algo fundamental para que as práticas possam acontecer e os projetos de pesquisa e extensão possam ser realizados e pensados pelos alunos e professores; poderá dar mais qualidade e abrangência para as práticas realizadas e condições para que os professores trabalhem. Tudo pode resultar, como afirma Tardif (2002), em vivências que resultam em saberes experimentais que são fundamentais, pois o contato com a experiência possibilita a construção de novos saberes, que estão ligados tanto com a experiência individual quanto com a experiência coletiva de sua inserção nos espaços formativos.

Esses espaços proporcionados pelos projetos de extensão são de extrema importância e as professoras são enfáticas e ressaltam a necessidade da viabilização de mais espaços, conforme **PR** destaca:

(...) por considerar que os projetos são espaços ricos de estudo e intervenção para os alunos; projetos envolvendo mais de uma disciplina que possibilitassem os alunos pensar/vivenciar a deficiência e a inclusão sob diferentes aspectos. **(PR, 2019).**

Sobre isso, **PD** e **PK** afirmam que é importante que os alunos:

(...) Estejam presente de corpo inteiro nas aulas, mas acredito que poderia aumentar as horas de estágio (mas o aluno precisa preparar o estágio e não levar com a barriga) bem como o aluno precisa estudar **(PD, 2019)**.

(...) Não existe conhecimento que é adquirido sem esforço e sem estudo aluno que vem e só frequenta as aulas, escuta e faz prova talvez não tenha sucesso no trabalho com a pessoa com deficiência **(PK, 2019)**.

É perceptível a preocupação dos professores quanto à presença dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para a efetivação das propostas que demandam para além da participação, mas também envolvimento e a busca pelo conhecimento constantemente, pois isso pode refletir quando o professor estiver atuando. Todo conhecimento é preciso buscar e curiosidade ir além do que está sendo oferecido.

Quanto aos limites das ações desenvolvidas no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física na escola, PD e PB apontam para o interesse e o engajamento dos alunos.

(...) Para mim os limites é o interesse e participação dos alunos durante as leituras, a presença de corpo inteiro na aula, participação ativa e fundamentada teoricamente nos estágios e participação nos projetos de pesquisa e extensão e pelo menos nos eventos oferecidos na UFCAT **(PD, 2019)**.

(...) Creio que o nosso público participante das atividades é muito limitado, pois no ensino temos apenas o desenvolvimento dos alunos que não tem disponibilidade para assumirem outras atividades correlacionadas e os projetos também atende a um público específico e repetido, sem contudo, atingir outros profissionais e também a população local e regional **(PB, 2019)**.

Já **PS e PR** destacam a falta de estrutura física e humana, como por exemplo:

(...) Viabilização de laboratórios que possa agregar ensino, pesquisa e extensão que proporcionem estudos e criações de práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência, mobilizando a comunidade em parcerias com o curso **(PS, 2019)**.

(...) Em termos de limites vejo que o curso prescinde de mais espaços adaptados, assim como material didático pedagógico para trabalhar com as pessoas com deficiência no espaço da universidade, ampliando assim possibilidades de vivências práticas de atuação diretamente com pessoas com diferentes condições de deficiência **(PR, 2019)**.

Notamos que é preciso mais laboratórios e materiais pedagógicos para que todas as ações tenham maior alcance de modo a superarem os limites e a potencializarem mais ainda as práticas pedagógicas realizadas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão para que os alunos tenham mais possibilidades de contato e vivências com diferentes tipos de deficiência e também com a realidade que demandará empenho dos mesmos para contribuírem com a transformação da

realidade. Além disso, a Universidade precisa disponibilizar mais bolsas para a participação dos alunos, considerando a necessidade dos mesmos de trabalhar para permanecerem na instituição.

Considerações Finais

No percurso da pesquisa procuramos captar os olhares das professoras acerca do tema da inclusão da pessoa com deficiência na escola.

Nas falas das professoras, notamos que incluir corresponde à participação de todos os alunos com deficiência no processo pedagógico em qualquer espaço escolar e que os discursos das mesmas e as práticas direcionam para o modelo social da deficiência, dando principalmente importância ao fazer pedagógico que propõe pensar nas dificuldades frente à deficiência de modo afirmativo e se mostram preocupadas com a superação das barreiras causadas pela sociedade e pelo sistema de ensino.

Verificamos, também, que o curso tem discutido/se movimentado a respeito dos temas relativos à inclusão e à deficiência serem abordados por mais disciplinas. É algo que já vêm sendo pensado pelo PPC do curso, associando a fundamentação teórica à grade curricular, além disso, os professores vêm incluindo a temática em suas disciplinas para além da disciplina específica de Educação Especial. Consideramos que é importante que todas as disciplinas do Curso de Educação Física versem sobre a pessoa com deficiência em sua área.

Percebemos que os limites do curso para ampliar o alcance das ações no campo da inclusão e dos conhecimentos dos alunos para lidarem com os processos de inclusão na escola estão ligados à falta de participação dos alunos e envolvimento nos espaços formativos do curso (ensino, pesquisa, extensão, PIBID, Residência Pedagógica, eventos científicos, etc.).

Nesse contexto, as professoras têm pensando em como fazer esses alunos se engajarem e participarem mais das propostas do curso para que as experiências possam reverberar em resultados positivos em sua formação, buscando expandir os olhares sobre a deficiência e a inclusão de forma ampla para legitimar a importância do direito de acesso, permanência, ensino e aprendizagem de qualidade dos alunos com deficiência na Educação Básica.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(1), 117-137.
- Bampi, L. N. S. da S. (2007). *Percepção de Qualidade de Vida de Pessoas com Lesão Medular Traumática: uma forma de estudar a experiência da deficiência*. (Tese Doutorado não publicada), Universidade de Brasília/UnB, Brasília – DF.

- Barnes, C., & Mencer, G. (1996). *Explorando a divisão: doença e incapacidade*. Leeds: Deficiência Press. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>.
- Borges, W. F., Santos, C. da S., & Costa, M. da P. R. (2019). Educação Especial e formação de professores: uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 138-156.
- Brito, R. F. de A., & Lima, J. F. (2012). Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. *Corpo, movimento e saúde, Salvador*, 2(1), 1-12.
- Costa, F.C., Carvalho, L. M., J.A., & Pestana, C. (1996). As expectativas do Exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui. In Costa, F.C., Carvalho, L. M., J.A., & Pestana, C. (Orgs.), *Formação de professores em Educação Física: Concepções, Investigação, prática*. Lisboa: FMH Edições.
- Costa, V. B. (2010). *A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Cruz, G. de C., & Ferreira, J. R. (2005). Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 19(2), 112 – 120.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. (vol. 1). São Paulo.
- Falkenbach, A. P., & Battistelli, G., Medeiros, J., & Apellaniz, A. (2008). A formação e a prática vivenciada dos professores de Educação Física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. *Biblioteca Virtual em Saúde*, 16(92), 4. Disponível em: < www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf >.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387-404.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2015). Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de Educação Física. *Revista Sobama*, 16(2), 15-22.
- García, M. C. (1992). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, E. G., Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar.
- Munster, M. de A. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: Adaptações curriculares e metodológicas. *Revista Sobama*, 14(2), 27- 34.
- Oliveira, J. A. de. (2001). A Universidade e a formação para a qualidade de vida. *Da Vici. Textos Acadêmicos*, 25.
- Rabelo, L. C. C. (2012). *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de*

professores para favorecer a inclusão escolar. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

Santos, L. P. dos, Santos, C. da S., Borges, N. M. M., & Paula, M. V. de. (2019). Inclusão de alunos público com deficiência nas aulas de Educação Física na cidade de Catalão-GO. *Revista Edapeci*, 19(3), 95-108.

Sassaki, R. K. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão, Seesp/MEC*, 1(1), 19-23.

Silva, R. C. (2015). *O PIBID e a mediação no processo de inclusão. Como o programa de bolsas de iniciação à docência poderá contribuir no processo de inclusão nas escolas públicas.* São Paulo.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* (3ª ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Teixeira, D. (2009). Projetos de extensão: contribuições na formação inicial. In XV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVI, III, Salvador, 2009. Anais, Salvador, 2009.

Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física.* (6ª ed). Porto Alegre: Artmed.

THE TREATY WITH THE SUBJECT "INCLUSION OF THE DISABLED PERSON IN THE SCHOOL" IN THE TRAINING AND METHODOLOGICAL PROCESSES OF THE UFCAT COURSE OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

The study refers to the “inclusion of people with disabilities in school” in the formative and methodological processes of the Physical Education (PE) course at the Federal University of Catalão (UFCAT). The objective is to investigate how PE teachers have been thinking, through teaching, research and extension, dealing with the theme inclusion of people with disabilities in school. The research had a descriptive-explanatory qualitative design, in which questionnaires were applied to the teachers of PE at UFCAT. research we realized that the limits of the course to expand the scope of actions in the field of inclusion in the school are linked to the lack of participation of the students and to the involvement in the training spaces of the course.

Keywords: Initial formation; Deficiency; Inclusion; Physical Education.

O DIREITO AO FORNECIMENTO DE MEDICAMENTO DE ALTO CUSTO PELO SUS PARA PACIENTES COM CÂNCER

Luciana Pereira dos Santos⁴³

Roberto Antônio Ribeiro⁴⁴

Adriana dos Santos Prado Sadoyama⁴⁵

Geraldo Sadoyama⁴⁶

Resumo

A produção de medicamentos tem apresentado grande crescimento, quatro vezes mais elevado do que a renda mundial, no entanto isso não resulta no maior acesso da população a medicamentos. O câncer é atualmente o principal problema de saúde no mundo, sendo uma das quatro principais causas de morte prematura em grande parte dos países. O objetivo deste artigo é através de um estudo de caráter exploratório em forma de revisão integrativa da literatura analisar o fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS para pacientes oncológicos. Foram incluídos neste estudo 9 artigos. Os resultados demonstraram não haver consenso entre os autores em relação ao fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS, já que envolve problemas éticos e financeiros.

Palavras-chave: Antineoplásicos pelo SUS; Medicamentos de alto custo; SUS e medicação.

⁴³ Identificação com formação e instituição de trabalho

⁴⁴ Identificação com formação e instituição de trabalho

⁴⁵ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Faculdade de Educação/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁴⁶ Doutor em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Professor do Instituto de Biotecnologia/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

Introdução

A produção de medicamentos tem apresentado grande crescimento de modo rápido, quatro vezes mais elevado do que a renda mundial, no entanto isso não resulta no maior acesso da população a medicamentos. O medicamento é um elemento importante nos sistemas de saúde e a garantia de sua disponibilidade, acessibilidade e uso racional, manter a relação custo-eficácia e a sustentabilidade é um desafio para a maioria dos países do mundo, principalmente diante do aumento crescente da demanda.

No Brasil, cerca de 70 milhões de pessoas ainda não apresenta acesso a medicação, o que representa altos valores de cerca de 41% da população, sendo considerado um dos grandes desafios do sistema público de saúde (Oliveira, Nascimento, & Lima, 2019).

O Sistema Único de Saúde (SUS) foi criado pela Constituição Federal de 1988, pautado por diretrizes como: universalização do acesso, equidade e integralidade. Somente em 1998 houve a publicação da Política Nacional de Medicamento que prevê a assistência farmacêutica, que apresenta como propósito a garantia de segurança, eficácia e qualidade dos medicamentos. A política baseia suas ações da adoção de relação de medicamentos essenciais fornecidos diretamente as unidades de saúde e a classificação de medicamentos excepcionais, que só é fornecida após análise minuciosa de sua necessidade.

Os medicamentos excepcionais são destinados para moléstias crônicas, de caráter individual e cujo custo é elevado, o alto valor pode estar associado ao fato da cronicidade da patologia, pelo elevado valor unitário da substância medicamentosa (Boing et al. 2013; Dantas & Silva, 2006). A aquisição desses medicamentos apresenta grande carga para o financiamento do sistema público de saúde e gastos para famílias e indivíduos.

O acesso aos medicamentos no Brasil segundo Oliveira, Nascimento e Lima (2019) pode ocorrer de duas formas, por meio extrajudicial ou via judicial, onde o direito a saúde é negado para o cidadão. No Brasil podem ser visualizadas duas realidades problemáticas, a primeira é a garantia de um acesso universal a medicamentos já padronizados pela ANVISA diante da escassez de recursos, e em segundo incorporar novas medicações de maneira mais rápida, analisando sua viabilidade econômica, fragilidade pública e consolidação do SUS

O câncer é atualmente o principal problema de saúde no mundo, sendo uma das quatro principais causas de morte prematura em grande parte dos países. Sua incidência e mortalidade pode ser justificada pelo envelhecimento, crescimento populacional, mudança na distribuição e prevalência dos fatores de risco como os associados ao desenvolvimento socioeconômico (INCA, 2013).

Em 2018 ocorreram 18 milhões de novos casos de câncer, com mais de 9 milhões de óbitos. No Brasil a estimativa para os anos de 2020 a 2022 é de novos 625 mil casos (Mathers et al., 2003).

Devido a grande complexidade dos tratamentos oncológicos, da grande utilização de medicamento antineoplásicos e da dificuldade de desenvolvimento de novas medicações no Brasil, a maioria das medicações exigem alto grau de tecnologia e são produzidas internacionalmente.

Diante do exposto o objetivo deste artigo é através de um estudo de caráter exploratório em forma de revisão integrativa da literatura analisar o fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS para pacientes oncológicos.

Metodologia

Trata-se de estudo de abordagem qualitativa, através da identificação de estudos sobre o tema fornecimento de medicamentos de alto custo pelo Sus para pacientes oncológicos, nos últimos vinte anos, entre 2000 e 2020. Adotou-se a revisão integrativa da literatura devido a sua contribuição para a análise de resultados.

A revisão integrativa da literatura estabelece critérios para a coleta e análise de dados, desta forma adotamos seis etapas indicadas para a elaboração da revisão integrativa que são: a seleção da pergunta em que consiste a pesquisa; a definição dos critérios de inclusão dos estudos e seleção da amostra; a representação dos estudos selecionados em tabela, representado na tabela 1 e gráfico representado no gráfico 1; análise crítica dos dados encontrados e a discussão dos resultados obtidos.

A seleção dos estudos foi realizada através de busca em bancos de dados online como: Scielo, BMV, Pubmed e MedLine, com base nos critérios: ano de publicação entre 2000 e 2020; publicados em português e inglês e artigos com textos completos. Os descritores utilizados foram: antineoplásicos pelo SUS; medicamentos de alto custo e SUS. Para buscas de artigos internacionais foi utilizado o descritor: *hight-cost antineoplastics*.

Foram selecionados 36 artigos em inglês e português para leitura minuciosa e organizados em tabulação de dados, dentre esses artigos utilizados 9 são referenciados no presente texto descritos na tabela 1.

Tabela 1. Descrição dos artigos incluídos no estudo.

Autor	Objetivo	Metodologia
Vieira e Zucchi.	Descrever os efeitos das ações judiciais que requerem o fornecimento de medicamentos, em relação a aspectos da política nacional de medicamentos.	Pesquisa documental, com abordagem metodológica quali-quantitativa.
Messeder, Osorio-de-Castro e Luiza.	Analisar os processos relativos ao acesso a medicamentos movidos contra o Secretaria de Estado de Saúde do Rio de Janeiro.	Observacional transversal.
Quick.	Analisar o acesso a medicamentos.	Observacional.
Gadelha, Martins e Petramale.	Compreender as questões técnicas, administrativas e jurídicas que envolvem a assistência oncológica no sistema de saúde público brasileiro.	Estudo descritivo-reflexivo.
Aquino.	Levantar quais as razões da indisponibilidade de medicamentos de alto custo, da lista do Componente de Medicamentos de Dispensação Excepcional (CMDE) aos usuários do SUS.	Estudo qualitativo.
Piscopo, Aquino e Novaretti.	Analisar processo de registro de novos medicamentos, especialmente os antineoplásicos	Revisão de Literatura.
Souza, Freire e Almeida.	Visa o desenvolvimento de um sistema para integrar os dados da produção mensal da assistência oncológica ambulatorial no Sistema Único de Saúde (SUS).	Experimental.
Lopes et al.	Avaliar a racionalidade das ações judiciais e pedidos administrativos recebidos pela Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo segundo evidências científicas de eficácia e segurança	Estudo descritivo, transversal.
Oliveira, Nascimento e Lima.	Analisar os desafios do acesso a medicamentos em quatro sistemas universais de saúde da Austrália, do Brasil, do Canadá e do Reino Unido.	Estudo qualitativo crítico-reflexivo por meio de revisão integrativa da literatura.

Fonte: elaborado pelos autores

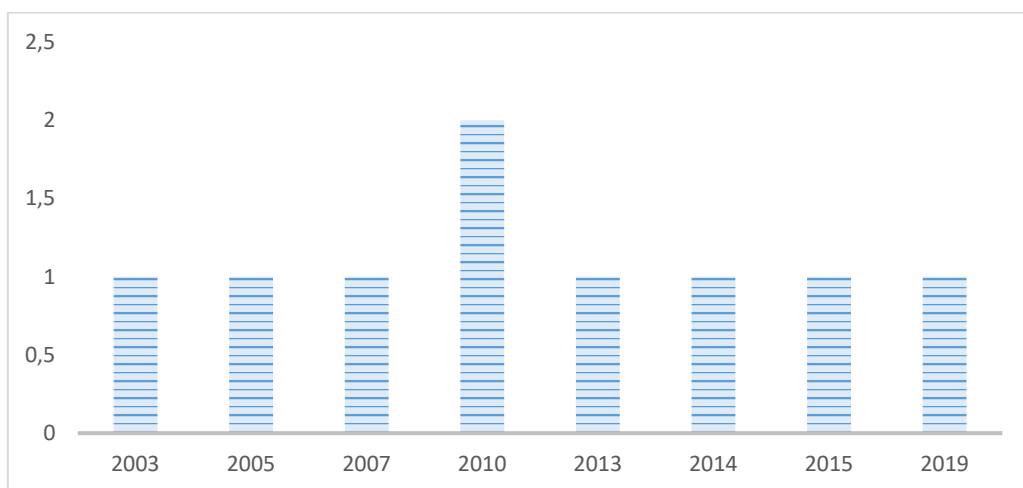
Resultados e Discussão

Foram incluídos neste estudo 9 artigos que são referenciados no presente texto, classificados no gráfico 1 de acordo com ano de publicação e demonstrado no gráfico 2 o banco de dados online utilizado.

A seleção foi realizada através de busca em bancos de dados online e foram incluídos estudos dos bancos: Scielo, Pubmed e Google Acadêmico, com base nos critérios: ano de publicação entre 2000 e 2020; publicados em português e inglês e artigos com textos completos

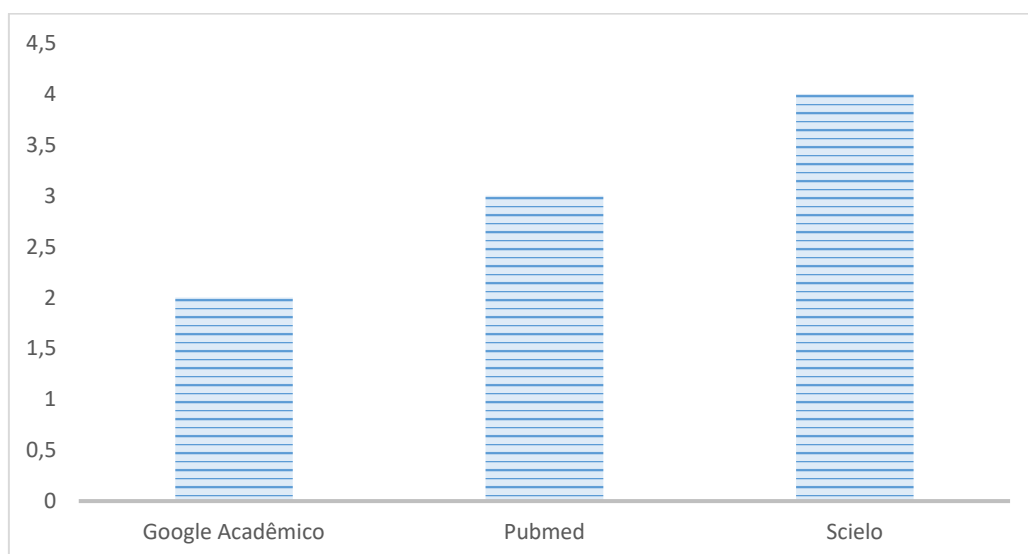
Os resultados demonstraram não haver consenso entre os autores em relação ao fornecimento de medicações de alto custo pelo SUS, já que envolve problemas éticos e financeiros.

Gráfico 1. Distribuição dos artigos pelo ano de publicação.



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 2. Distribuição dos artigos pelo banco de dados online.



Fonte: elaborado pelos autores

A realização de políticas em saúde no Brasil foi determinada pela Constituição Federal através da implementação do sistema único de saúde (SUS), regulamentado pela lei nº 8.080/090. A atividade do SUS é baseada em três princípios: a universalização, com o objetivo de proporcionar saúde a todos os cidadãos brasileiros; equidade na busca pela diminuição da desigualdade, analisando a necessidade de cada paciente e integridade abrangendo todas as pessoas, fornecendo promoção de saúde (Vieira & Zucchi, 2007). A Declaração Universal dos Direitos Humanos descreve que toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para assegurar ao indivíduo e sua família a saúde e o bem estar. Quick (2003) complementa que considerando o artigo 196 da constituição que diz que a saúde é dever do estado, quando um cidadão necessita de um medicamento, é dever do Estado fornecê-lo assegurando o direito à saúde.

O Ministério da Saúde instituiu em 2006 o Componente de Medicamentos de Dispensação Excepcional, integrando a Política Nacional de Assistência Farmacêutica que tem como objetivo disponibilizar medicamentos no âmbito do Sistema Único de Saúde (Aquino, 2014), a criação deste componente visa a cobertura de medicamento de alto custo, no entanto Piscopo, Aquino e Novaretti (2013) relatam que não existe um consenso a respeito da medicação de alto custo. Os autores definem como aqueles cujo valor unitário mensal excede um salário-mínimo, ou medicamentos de uso crônico utilizado para doenças muito prevalentes. Dantas e Silva (2006) os define como medicamentos destinados para doenças crônicas, de caráter individual e cujo custo é elevado.

O acesso aos medicamentos no Brasil segundo Oliveira, Nascimento e Lima (2019) pode ocorrer de duas formas, por meio extrajudicial ou via judicial, onde o direito a saúde é negado para o cidadão. Entre os anos de 2003 a 2015 a obtenção por meios judiciais chegou a alcançar níveis de 50 %, através do recurso à tutela jurisdicional, sendo uma via de exigibilidade de direitos no Poder Judiciário quando o cidadão enfrenta dificuldades de acesso. A maioria das ações para solicitação de medicamentos por meio do SUS são individuais, ou seja, as decisões resultantes das demandas asseguram apenas o atendimento dos seus requerentes, contrapondo os princípios da universalidade e da equidade.

O fornecimento de medicamentos pelo SUS é organizado em três componentes: o básico, o estratégico e o especializado. O SUS anualmente realiza a elaboração de uma lista denominada de Relação Nacional de Medicamentos Essenciais divididas em componentes básicos e especializados (Gadelha, Martins, & Petramale, 2015). Messeder, Osório-de-Castro e Luiza (2005) os medicamentos excepcionais são destinados para o tratamento de doenças mais específicas e complexas, e são disponibilizados conforme solicitação médica e análise de uma comissão, que analisa o processo individualmente.

O Superior Tribunal de Justiça estabeleceu que os medicamentos especializados para que possam ser fornecidos pelos SUS devem cumprir alguns critérios: Comprovação médica da imprescindibilidade ou necessidade do medicamento; incapacidade financeira do paciente de arcar com os custos; existência do medicamento na ANVISA (Oliveira, Nascimento, & Lima, 2019).

No Brasil os problemas de gestão da assistência farmacêutica são frequentes e estão aliados a pressão pela incorporação de novas tecnologias no SUS, o que tem resultado no aumento de sentenças judiciais que determinam o fornecimento de medicamentos (Sousa, Freire, & Almeida, 2010).

A neoplasias apresentam crescimento constante no âmbito mundial, tornando o câncer uma das maiores causas de óbitos no Brasil. Os antineoplásicos são medicações utilizadas no tratamento neoplasias através da quimioterapia (Aquino, 2003). Os antineoplásicos são classificados de acordo com o tipo de câncer com o qual possui ação, o que justifica a produção de novos medicamentos na busca por um melhor prognóstico.

O fornecimento de antineoplásicos pelo SUS é vinculado a atenção integral do paciente em centros especializados, com destinação de recursos específicos. A terapia antineoplásica no SUS é registrada para fins de ressarcimento muitas vezes aos prestadores de serviços de quimioterapia que admitem o tratamento por meio clínico por medicamentos antineoplásicos ou adjuvantes de qualquer classe farmacológica (Bertoldi et al., 2009; Sousa, Freire, & Almeida, 2010).

É importante ressaltar que a dificuldade de critérios convencionais de diagnósticos e terapia contra o câncer, torna importante o desenvolvimento de novos medicamentos, muitas vezes realizados em pacientes com doença avançada. A utilização dessas medicações visa aumentar o tempo de vida sobrevida dos pacientes, no entanto o critério do Supremo Tribunal que determina que os remédios devem apresentar o registro da ANVISA, dificulta a utilização de medicamentos modernos e recentes que buscam melhores resultados, já que o desenvolvimento antineoplásico exige alta demanda de recursos tecnológicos e o processo de regularização na ANVISA é demorado, podemos citar como exemplo a medicação Lenalidomina não disponibilizada pelo SUS com um custo de aproximadamente 16,5 mil a cada caixa, Piscopo, Aquino e Novaretti (2013) relatam que o SUS é impossibilitado de fornecer medicamentos sem registro ANVISA, sendo inclusive sua entrada considerada ilegal no Brasil. Enquanto discussões ocorrerem acerca desta medicação, os Estados Unidos já desenvolve e aprova uma droga mais eficiente para o tratamento de mieloma.

Os mesmos autores continuam a relatar que o ingresso dessas medicações no Brasil enfrenta diversas barreiras, que resultam no impedimento do registro de antineoplásicos já utilizados em diversos outros países, o que prejudica pacientes que apresentam uma chance de sobrevivência com esses novos medicamentos.

O Ministério da Saúde não padroniza os medicamentos antineoplásicos diretamente aos hospitais e usuários o que também dificulta seu acesso. Quando se fala em medicamentos de alto custo no Brasil, milhares de pacientes de doenças graves são obrigadas a enfrentarem diversas batalhas na busca pela obtenção de medicamentos aos quais dependem.

Diante dessas problemáticas, é perceptível o aumento de processos de judicialização na busca pelo alcance das medicações de alto custo.

Vieira e Zucchi (2007) concluíram em seu estudo que os antineoplásicos corresponderam a cerca de 7, 2% das medicações solicitadas por meio judicial, acarretando um gasto de 661 mil o que equivale a 75% dos gastos totais de medicações proporcionadas judicialmente. Gadelha, Martins e Petramale (2015) complementam em seu estudo ao constatarem que alguns dos antineoplásicos não apresentam registros no Brasil e concluíram que 281 mil foram utilizados para a aquisição desses medicamentos, o que representa gastos que o sistema público de saúde não tem condições de arcar sem prejudicar o fornecimento de outras medicações ou serviços.

Quick (2003) relata que é direito do cidadão exigir a garantia do acesso à medicação via judiciário, e que o aumento dessas demandas demonstra a negligência por parte do Estado no direito fundamental que é a saúde. No entanto Aquino (2014) expõe que acreditar que toda reivindicação de medicamento deve ser atendida, diante da existência de mais 15 mil especialidades farmacêuticas, demonstra o desconhecimento das políticas públicas e seu componente farmacêutico.

O câncer e a diabetes são as doenças mais justificadas na exigência de medicações de alto custo, devido ao caráter crônico e de custo elevado. Vieira e Zucchi (2007) verificaram que em seus processos analisados 62 % dos medicamentos solicitados faziam parte da lista de aprovação do SUS, mostrando uma falha do Governo no fornecimento e garantia de acesso a medicamentos de alto custo.

Messeder, Osório-de-Castro e Luiza (2005) complementam ao relatar que inicialmente o fenômeno da judicialização da saúde foi desenvolvido pelos pacientes portadores da infecção da imunodeficiência humana na busca pelo acesso aos medicamentos antivirais de alto custo. Hoje este quadro foi significativamente modificado, sendo representado atualmente pelos pacientes com câncer na busca pelo acesso a procedimentos diagnósticos e terapêuticos com ou sem registro no Brasil.

Lopes et al. (2010) constatarem que as ações judiciais e os pedidos administrativos dobraram nos últimos anos, especificamente para o tratamento do câncer, os custos aumentaram 450% desde 1995. Os principais antineoplásicos solicitados são demonstrados pelos autores na Figura 1.

Devido a demora dos processos de judicialização, atualmente a lei 10.173 que determina a prioridade na tramitação de procedimentos judiciais para pessoas com 65 anos ou mais, tem sido utilizada para estabelecer critério de prioridade para pacientes com câncer, de forma a obterem medicações necessárias mais rápidas.

O fundamento da assistência farmacêutica é a acessibilidade econômica, de forma a impedir que o paciente na compra dos seus medicamentos seja obrigado a renunciar outros bens básicos que são necessários para sua sobrevivência digna.

Fig.1. Antineoplásicos mais solicitados por via extrajudicial e suas indicações.

Fármaco/Indicação	Aprovação	
	Anvisa	FDA
Bevacizumabe		
Câncer colorretal metastático, usado em combinação com terapia baseada em 5-fluorouracila como tratamento de primeira ou segunda linha	Sim	Sim
Câncer de pulmão não-pequenas células, não-ressecável, localmente avançado, recorrente ou doença de células não-escamosas metastática, tratamento de primeira linha, em combinação com paclitaxel e carboplatina	NC	Sim
Capecitabina		
Em combinação com docetaxel está indicado para o tratamento de pacientes com câncer de mama localmente avançado ou metastático	Sim	Sim
Câncer de mama metastático, como monoterapia, quando resistentes a regimes contendo paclitaxel/antraciclina ou resistentes ao paclitaxel e não um candidato para tratamento posterior com antraciclina	Sim	Sim
Câncer do cólon, adjuvante terapêutico, Dukes C, quando o tratamento com uma fluoropirimidina sozinha é preferido	NC	Sim
Câncer esofagogástrico, avançado ou metastático, em combinação com agentes quimioterápicos	NC	NC
Câncer gástrico, tratamento de primeira-linha para doença avançada ou metastática, em combinação com epirubicina e oxaliplatina ou cisplatina	NC	NC
Cetuximabe		
Câncer colorretal metastático, com expressão do EGFR, como monoterapia em pacientes que não responderam ao tratamento com irinotecano e oxaliplatina	NC	Sim
Câncer colorretal metastático, com expressão do EGFR, em associação com irinotecano, em pacientes refratários ao irinotecano isolado	NC	Sim
Câncer de cabeça e pescoço, células escamosas local ou regionalmente avançado, em combinação com radioterapia	Sim	Sim
Erlotinibe		
Câncer de pulmão, não-pequenas células, localmente avançado ou metastático (após falha da quimioterapia prévia)	Sim	Sim
Carcinoma do pâncreas, localmente avançado, não-ressecável, ou metastático, primeira linha de tratamento em combinação com gencitabina	NC	Sim
Imatinibe		
Leucemia mielóide crônica, cromossomo filadélfia positivo, fase crônica, após falha da terapia com alfa-interferona	Sim	Sim
Leucemia mielóide crônica, cromossomo filadélfia positivo, fase crônica, recentemente diagnosticado	Sim	Sim
Leucemia linfóide aguda, cromossomo filadélfia positivo, recentemente diagnosticado, como parte da quimioterapia combinada	NC	NC
Rituximabe		
Linfoma não-Hodgkin, difuso, células-B grandes, CD20-positivo, em combinação para a primeira linha de tratamento	Sim	Sim
Linfoma não-Hodgkin, recorrente ou refratário, baixo grau ou folicular, CD20-positivo, células-B	Sim	Sim
Leucemia linfóide crônica, em combinação com tratamento de primeira linha	NC	NC
Temozolomida		
Glioblastoma multiforme do cérebro, recentemente diagnosticado, concomitantemente com radioterapia e, em seguida, como manutenção	Sim	Sim
Astrocitoma anaplásico do cérebro, refratário (após progressão da doença com nitrosourea e procarbazina)	Sim	Sim

Fonte: Lopes et al. (2010)

No ano de 2019 cerca de dois milhões de pacientes enfrentaram o desabastecimento de medicações para doenças como câncer de mama, leucemia entre outras o fato foi justificado pelos gestores nas mídias pelas excessivas burocracias, produção ausência de remédios no Brasil e o alto

custo de alguns tratamentos, no entanto outro fato importante que foi causa da falta de medicamento foi a mudança na gestão da saúde, o que nos demonstra negligência por parte do governo, já que em doenças como o câncer a ausência de medicações determina o prognóstico da doença (Oliveira, Nascimento, & Lima, 2019).

O grande problema relatado por Souza, Freire e Almeida (2010) é o fato do sistema único de saúde não apresentar uma política específica de assistência farmacêutica para doenças como o câncer, já que essas medicações não podem ser enquadradas em atendimentos básicos e atualmente não são disponibilizados pela assistência e sim por hospitais habilitados em oncologia pelo SUS, que são responsáveis pelo fornecimento dos medicamentos para o tratamento de câncer por meio do registro de procedimentos quimioterápicos no sistema de autorização de procedimento de alta complexidade do sistema de informação ambulatorial do SUS e posteriormente ressarcidos pelo Ministério da Saúde.

Teoricamente o acesso a medicamentos pelo SUS é um direito universal, igualitário e livre que deve ser acessível para todos os cidadãos brasileiros, originados a partir de uma conquista histórica, no entanto na prática a realidade ainda é bem diferente, as desigualdades de acesso entre as regiões segundo Oliveira, Nascimento e Lima (2019) é demonstrada tanto no acessos aos remédios por vias judiciais como extrajudiciais, onde regiões especificamente desfavorecidas socioeconomicamente reproduzem a desigualdade do país.

Conclusão

No Brasil o acesso universal aos antineoplásicos pelo setor público ainda é um grande desafio, parte da população necessita recorrer a esforços individuais e desembolso direto na obtenção por melhores medicamento e tratamentos. O que resulta em um prejuízo significativo da renda familiar brasileira com grandes gastos com saúde.

Apesar dos avanços e da existência de um sistema único de saúde, o Estado falha rotineiramente ao garantir o acesso a medicamentos essenciais, pautados por extensas burocracias, lentidão em processo de regulamentação de novas medicações, acompanhada por pressões políticas realizadas através das trocas de gestão.

Diante dessa dificuldade, os pacientes cada vez mais recorrem a processos de judicialização na busca pela obtenção a medicamentos, gerando danos aos cofres públicos.

Diante da gravidade das doenças neoplásicas, é fundamental a elaboração de políticas específicas para doenças como câncer, visto que a ausência da medicação, influencia diretamente no prognóstico da patologia, agredindo gravemente o direito à vida.

Não ignoramos o fato dos medicamentos de alto custo serem desafiantes para a gestão pública ou até mesmo setor privado, e que vários fatores estão envolvidos, porém não podemos ignorar o fato de que a ausência de acesso a medicamentos antineoplásicos pode ser fator determinante para a vida de indivíduos doentes.

Referências Bibliográficas

- Aquino, S. (2003). Gestores públicos versus ministério público: conflitos judiciais na gestão da dispensação de medicamentos de alto custo do sus. *Anais do III SINGEP e II S2IS* – São Paulo – SP – Brasil.
- Bertoldi, A.D., Barros, A., Wagner, A. et. al. (2009). Medicine access and utilization in a population covered by primary health care in Brazil. *Health Police*, 89, 295-302.
- Boing, A., Bertoldi, A., Boing, A, et al. (2013). Acesso a medicamentos no setor público: análise de usuários do SUS no Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 29(4), 691-701.
- Dantas, N. S., & Silva, R.R. (2006). *Medicamentos excepcionais. Brasília: Escola Superior do Ministério Público da União. Manuais de Atuação ESMPU.*
- Gadelha, M., Martins, S., & Petramale, C. (2015). Oncologia – desfechos e experiência da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde Oncology. *Revista Eletrônica Gestão e Saúde*, 6(4), 3194-12.
- Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (2014). *Atlas on-line de mortalidade*. Rio de Janeiro, INCA.
- Mathers, C. D. et al. (2003). Global burden of disease in 2002: data sources, methods and results. *World Health Organization*.
- Messeder, A.M., Osório de Castro, G., & Luiza, V.L. (2005). Mandados judiciais como ferramenta para garantia do acesso a medicamentos no setor público: a experiência do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. *Cad Saúde Pública*, 21(1), 525-534.
- Oliveira, L., Nascimento, M., & Lima, I. (2019). O acesso a medicamentos em sistemas universais em saúde- perspectivas e desafios. *Saúde debate*, 43(5), 590.
- Piscopo, M.R., Aquino, S., & Novaretti, M.C.Z. (2013). Medicamentos Antineoplásicos e a Anvisa: O Caso Lenalidomida. *Revista de Administração Hospitalar*, v.10(3), 44-60.

- Quick, J.D. (2003). Ensuring access to essential medicines in the developing countries: a framework for action. *Clin Pharmacol Ther*, 73, 279-83.
- Souza, R., Freire, S., & Almeida, R. (2010). Sistema de informação para integrar os dados da assistência oncológica ambulatorial do Sistema Único de Saúde. *Cad. Saúde Pública*, 26(6), 1131-1140.
- Vieira, F., & Zucchi, P. (2007). Distorções causadas pelas ações judiciais á política de medicamentos no Brasil. *Rev Saúde Pública*, 41(2), 214-22.

THE RIGHT TO SUPPLY HIGH-COST MEDICINE BY SUS FOR CANCER PATIENTS

Abstract

The production of medicines has grown rapidly, four times higher than the world income, however this does not result in greater population access to medicines. Cancer is currently the main health problem in the world, being one of the four main causes of premature death in most countries. The aim of this article is through an exploratory study in the form of an integrative literature review to analyze the supply of high-cost medications by SUS to cancer patients. Nine articles were included in this study. The results demonstrated that there is no consensus among the authors regarding the provision of high-cost medications by SUS, since it involves ethical and financial problems.

Keywords: Antineoplastic agents by SUS; High-cost drugs; SUS and medication.

SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO NO TRABALHO: UMA REVISÃO NARRATIVA

Rogers Alexander Boff⁴⁷

Sueli Maria Cabral⁴⁸

Resumo

A pesquisa é fruto de uma investigação teórica cujo objetivo é descrever e analisar o sofrimento ético-político no trabalho. Para isso, realizou-se uma revisão narrativa que utilizou a plataforma UNIQUE para acessar os materiais nas bases de dados BASE, MEDLINE Complete e SciELO. Os resultados evidenciaram que o trabalho é central na vida das pessoas, sendo fonte de subsistência, felicidade e inclusão. Entretanto, o trabalho também é fonte de sofrimento quando há uma inclusão perversa, em que os trabalhadores são tratados de maneira desigual. Como consequência, o trabalho deixa de operar como meio de expansão e passa a trazer sofrimento, sentimentos de inferiorização e falta de perspectiva de um futuro, ou seja, as injustiças sociais dão ensejo ao sofrimento ético-político.

Palavras-chave: Desigualdade; Exclusão; Inclusão; Sofrimento ético-político; Trabalho.

⁴⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Feevale.
E-mail: rogers.boff@gmail.com

⁴⁸ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Professora da Universidade Feevale/Programa de Pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Psicologia. E-mail: suelicabral@feevale.br
Endereço de correspondência: Universidade Feevale – Campus II, Prédio Lilás, Sala 200A – ERS-239, 2755| Novo Hamburgo-RS/Brasil – CEP 93525-075.

Introdução

O processo de globalização das últimas décadas é discutido a partir das inúmeras transformações sociais ocorridas ao longo do tempo, em que o aceleração desordenado do processo de urbanização, as desigualdades de renda, a falta de acesso aos serviços e o desenraizamento causado pela mobilidade profissional contribuíram para o crescimento do processo de exclusão (Wanderley, 2019), que desde os tempos coloniais, no Brasil, se têm presentes esses processos sociais excludentes, os quais se agravaram no período da ditadura militar (Véras, 2014).

No entanto, a desigualdade social decorrente da fragmentação social e da exclusão política, peculiares do sistema capitalista, ainda são uma realidade duradoura, que persiste mesmo durante os períodos de expansão econômica, levando à insatisfação social e à falta de legitimidade das instituições, cujas consequências nefárias se reproduzem fortemente, aprofundando as fraturas do tecido social (Chaves & Gehlen, 2019).

Nesse trilhar, o mundo do trabalho sofreu inúmeras transformações, assumindo diferentes dimensões e importância na vida humana; contudo, para alguns autores como Antunes (2018), o trabalho ainda mantém não apenas sua importância, mas igualmente a sua centralidade. De acordo com o autor, “Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver [...]” (Antunes, 2018, p. 25), ou seja, o sustento da maioria das pessoas ainda depende da venda de suas habilidades profissionais e do seu tempo no mercado de trabalho.

Conforme Cabral e Veronese (2020), o trabalho é um dos principais responsáveis pelas referências econômica, social, cultural e, principalmente, psicológica dos indivíduos; e as incertezas geradas pelos novos processos e vínculos precários de trabalho, bem como o medo do próprio desemprego, resultam em experiências de insegurança, vulnerabilidade e sofrimento social.

Diante desse cenário, em que a integração pelo trabalho é uma das principais formas de inserção na sociedade atual, Castel (2019a) ressalta que as mudanças no mercado produtivo abrem caminhos para exclusão social, pois as transformações ocorridas no mundo do trabalho provocaram uma desmontagem das proteções e garantias trabalhistas, desestabilizando as relações de trabalho, cuja repercussão atinge os diversos setores da vida social, acarretando desigualdades sociais. Nesse cenário de exclusão, o sistema capitalista busca incluir, porém a maneira em que inclui contém as mesmas formas de exploração e injustiças (Castel, 2019a), ou seja, trata-se de uma inclusão perversa, que, de acordo com Sawaia (2014a, p. 8), “A sociedade excluiu para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão”.

Além disso, os trabalhadores cada vez mais têm vivenciado, no mundo do trabalho, situações instáveis, condições precárias, o retrocesso de suas conquistas e a redução dos seus direitos sociais diante de uma lógica capitalista destrutiva que, ao afastar milhares de pessoas do mundo produtivo, traz novos tipos de trabalho precarizado, intermitente, informal, “flexível”, diminuindo cada vez mais os níveis de salário daqueles que continuam trabalhando, além do flagelo do desemprego (Antunes, 2018).

Essa relação, que é afetada pelos processos psicossociais de exclusão/inclusão, faz com que o trabalho deixe de ser “um meio propício para o desenvolvimento e crescimento, passando a existir como uma fonte de sofrimento e impedimento a saúde” (Dias, 2014, p. 97). Portanto, é por meio deste cenário de injustiças sociais que surge o sofrimento ético-político (Sawaia, 2014a).

Diante disso, questiona-se: como o sofrimento ético-político se caracteriza no mundo trabalho? E quais são as suas consequências?

Utilizando como método a revisão narrativa, esta pesquisa tem como objetivo verificar como vem sendo empregado o conceito de sofrimento ético-político nas relações de trabalho e descrever os principais resultados dos estudos realizados durante o período de 2010 a 2020.

Método

A revisão narrativa é o estudo apropriado para descrever e discutir, tanto sob o ponto de vista contextual quanto teórico, o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado tema (Ribeiro, 2014). É recomendável para investigar os resultados científicos disponíveis e também para (re)construção de redes de ideias e conceitos que esclareçam o conhecimento de diferentes fontes de saberes, com o intuito de seguir na direção do que se deseja conhecer (Gomes & Caminha, 2014).

Para isso, inicialmente, definiu-se o tema, a pergunta norteadora da pesquisa e os descritores “sofrimento ético-político AND trabalho”. Na fase seguinte, utilizando a plataforma UNIQUE como meio de acesso, foi realizado o levantamento bibliográfico nas bases de dados BASE, MEDLINE Complete e SciELO, com os seguintes critérios de inclusão: textos completos, com fonte em revistas acadêmicas, no período de 2010 a 2020, no idioma português. A partir disso, foram encontrados um total de 43 artigos. Aplicando-se os critérios de inclusão e removendo os duplicados, restaram 32 artigos. Em seguida, foram lidos os títulos e os resumos e, quando necessário, os textos na íntegra, para verificar se abordavam a temática sofrimento ético-político no trabalho. Ao final, foram excluídos 29 artigos, os quais não apresentaram qualquer tipo de relação com a utilização do conceito de sofrimento ético-político no trabalho. Por fim, foram incluídos na revisão 3 artigos.

Discussão dos resultados

Da análise dos resultados, após a leitura dos artigos selecionados, pôde-se chegar a duas categorias temáticas: trabalho e sofrimento e desigualdade e exclusão. Para analisar os dados, será utilizada a análise temática de conteúdo.

Trabalho e sofrimento

A classe de jovens trabalhadoras vem ganhando atenção dos governos mundiais, que têm buscado garantir a inserção dos jovens no mercado de trabalho (Dias, 2014). Os catadores de materiais recicláveis têm o reconhecimento da profissão, no Brasil, pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e, segundo dados do Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis do ano de 2010, há 800 mil profissionais na ativa (Miura & Sawaia, 2013). Por sua vez, as mulheres profissionais do sexo têm a sua profissão reconhecida pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (Almeida & Silva, 2019).

Dias (2014), ao analisar as vivências de cinco jovens trabalhadoras operárias com idades entre 17 e 24 anos de idade, como base em um estudo de caso realizado em indústrias de confecção de uma cidade do interior paulista, verificou que o ambiente de trabalho destas jovens trazia insatisfação e sofrimento, pois as atividades empregadas exigiam esforço físico, cobrança de produção e as relações de trabalho eram competitivas e humilhantes. Nesse sentido, foi possível verificar que as atividades desenvolvidas por estas jovens não eram criativas, mas sim mecânicas, repetitivas, rotinizadas etc., bloqueando, dessa forma, a expansão de novos horizontes, a criação, o aprendizado, as vivenciais, a liberdade, a felicidade, novas conquistas etc. Em consequência, o desenvolvimento dessas jovens foi prejudicado, tendo em vista que os estímulos proporcionados pelo trabalho em nada lhes favoreciam, ao contrário, impunham barreiras aos estímulos necessários para se obter uma sadia formação.

Já na pesquisa realizada por Miura e Sawaia (2013, p. 331) sobre os catadores de materiais recicláveis, foi possível verificar que, mesmo após o reconhecimento da profissão de catador, esses profissionais sofrem constantemente discriminações por inúmeros motivos – má vestimenta, por mexerem no lixo, pela aparência suja etc. –, “[...] são discriminados, enfim, por viverem visivelmente à margem da sociedade”. Diante disso, há um sofrimento humano que decorre da estigmatização e da privação diária do estorno social, além das doenças físicas contraídas no lixo diante das condições precárias de trabalho. Assim, a profissão traz mais sofrimento do que prazer, pois estes profissionais vivenciam o sentimento de tristeza, o preconceito, a discriminação, o prejuízo à saúde física, a dor de não conseguirem proporcionar um futuro melhor aos filhos e, em

alguns casos, de não conseguir ter um relacionamento com outra pessoa, o que caracteriza o sofrimento ético-político.

Por outro lado, na pesquisa empreendida por Almeida e Silva (2019) com oito mulheres profissionais do sexo, foi possível verificar, nos relatos, quando feita uma retomada das histórias de vida, que essas mulheres foram criadas em ambientes familiares marcados pela fome, miséria, violência física e psicológica (sofrida tanto por elas quanto por suas mães), falta de educação e incentivo para estudarem. Ademais, chamou a atenção das autoras que essas mulheres não possuíam muitas informações sobre a infância e a adolescência, passando logo a falarem de como ingressaram na prostituição, demonstrando que a entrada nessa profissão foi o que marcou suas vidas. Desse modo, verificou-se a existência de um sofrimento ético-político desde a infância dessas mulheres, antes mesmo de entrarem na prostituição, o qual se apresenta de forma crescente no decorrer de suas histórias, pois essas mulheres não vislumbram outros meios que possam melhorar suas vidas, “[...] vendo-se presas a um contexto de servidão que não propicia a liberdade de escolher o que realmente querem, visto que suas escolhas são permeadas por aspectos socioeconômicos e histórico-culturais do local onde vivem” (Almeida & Silva, 2019, p. 91).

Dias (2014), por outro lado, verificou que o trabalho exercido pelas jovens trabalhadoras, no qual se tem presente a política de afetividade, que é a forma pela qual há a reprodução das principais formas de operações que, se utilizando do afeto, modelam as vontades, os comportamentos e as necessidades, revelou a existência de sofrimento ético-político através dos sentimentos de medo, vergonha, humilhação, inferiorização, na perda de esperança de um futuro, bem como pelas doenças desenvolvidas, como a depressão e LER/DORT.

Nesse sentido, Almeida e Silva (2019) concluíram, no seu estudo, que a profissão de profissional de sexo, exercido pelas mulheres entrevistadas, as objetifica, as desumaniza, as excluem do meio social, pois são oprimidas pela sociedade, que, por sua vez, não proporciona meios e recursos para que possam sair dessa profissão, fazendo com que permaneçam na prostituição, pois é a única maneira de sobrevivência.

Portanto, conhecer o sofrimento ético-político é, de acordo com Sawaia (2014b, p. 107), analisar as formas de privação humana que estão escondidas “[...] por atrás da aparência da integração social [...]”. É, portanto, compreender a exclusão e a inclusão através das modernas faces dos antigos problemas sociais.

Desigualdade e exclusão

Quando a exclusão é vivida como inclusão, ou seja, quando ocorre a inserção no trabalho, “[...] essa inclusão se caracteriza como perversa, face às condições de trabalho e de vida a que o trabalhador está submetido” (Dias, 2014, p. 97). Se, de um lado, diante das novas tecnologias,

houve a redução de exposição a agentes insalubres e perigosos, por outro lado, surgiram novos riscos e problemas no trabalho, como o aumento das jornadas de trabalho e a sua intensificação, descumprimento de normas de segurança e de proteção à saúde dos trabalhadores, acúmulo de funções, diminuição dos níveis salariais e a elevação da instabilidade no trabalho.

Nesse sentido, é importante trazer as contribuições de Sawaia (2014b) acerca da exclusão sob a dialética exclusão/inclusão, em que a autora introduz a ética e a subjetividade, bem como a afetividade, para a análise do fenómeno de exclusão social e a sua transmutação em inclusão social. Assim, para falar em exclusão, torna-se necessário colocar no centro das discussões a ideia de humanidade, o sujeito e a maneira com a qual se relaciona no contexto social – família, trabalho, bairro, etc. –, pois “[...] ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais” (Sawaia, 2014b, p. 100).

A instabilidade no mundo do trabalho, que provoca exclusão, fica evidenciada na pesquisa realizada por Miura e Sawaia (2013), em que os catadores de materiais recicláveis, ao serem excluídos do mercado de trabalho formal, buscaram nessa profissão um meio de sobrevivência. Só que, nessa profissão, esses indivíduos enfrentam outro tipo de exclusão, qual seja, a exclusão do contexto social, em que são vistos, diante de uma imagem ideológica associada a estereótipos, como “[...] ladrão, mendigo, malandro, vagabundo, incapaz [...]” (Miura & Sawaia, 2013, p. 334). Diante desse cenário, em que esses profissionais enfrentam uma dupla exclusão frente às desigualdades sociais, as autoras constataram que todos os profissionais participantes da pesquisa revelaram o sentimento de vergonha da profissão, fazendo com que muitos dos catadores escolhessem trabalhar na triagem do que nas ruas catando materiais.

Nesse passo, é imperioso trazer os ensinamentos de Castel (2019b, p. 52) acerca da exclusão que é, no sentido literal da palavra, “[...] sempre o desfecho dos procedimentos oficiais e representa um verdadeiro *status*. É uma forma de discriminação negativa que obedece às regras estritas de construção”.

No estudo de Almeida e Silva (2019), é possível verificar que as mulheres prostitutas – profissional do sexo –, além de serem excluídas e tratadas de forma desigual na sociedade, também são criminalizadas, banalizadas e julgadas pelo caráter, sem que ao menos haja uma reflexão por parte da sociedade sobre a origem e as causas que levaram essas mulheres a exercerem esse tipo de profissão.

Por sua vez, Dias (2014) conclui, em sua pesquisa, que é possível dividir as jovens em dois grupos: as que se preparam para assumir uma profissão no futuro e mantêm preservada a juventude, e as que precocemente assumem responsabilidades e obrigações. Essa distinção está associada às classes sociais e também ao trabalho. Nesse sentido, ao analisar a realidade das jovens

trabalhadoras já inseridas no mercado de trabalho, constatou-se que há uma inclusão perversa e que a qualidade dessa inserção poderá acarretar, a longo prazo, comprometimento e custo social, perpetuando a desigualdade e a pobreza, tendo em vista que o futuro dessas jovens será prejudicado, diante da interferência negativa nos estudos, além do excesso de trabalho “[...] em condições precárias, com poucas oportunidades de aprendizado, em atividades auxiliares, sem qualificação específica, que não ajuda ou prejudica o seu desenvolvimento ou, ainda, gera adoecimentos” (Dias, 2014, p. 94).

Importante destacar, segundo Prado, Silva, & Silvestrini (2020), que as desigualdades e precarizações existentes nas sociedades atuais, decorrentes de um mercado de trabalho precarizado, têm cada vez mais afetado os jovens, principalmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, sem suporte econômico e com poucas oportunidades. São esses jovens os mais vulneráveis aos efeitos negativos da exclusão, da desigualdade, da exploração, das condições precárias de trabalho, do subemprego e da informalidade.

Diante desse contexto de desigualdade e exclusão, Almeida e Silva (2019) destacam que as oportunidades de ascensão social, no Brasil, não são para todos, pois há uma grande desigualdade social e de gênero, que retira de muitos as oportunidades e chances de saírem de situações de pobreza. Desse modo, as autoras concluíram que muitas mulheres recorrem à prostituição, pois veem nessa profissão a única maneira de poderem garantir a sua sobrevivência e a de seus familiares.

Conclusões

É inegável que o trabalho é muito mais do que uma mera forma de obtenção de renda. É através dele que os laços afetivos se criam, que as realizações pessoais se consolidam, que se adquire *status* social, entre uma infinidade de conquistas, prazeres e realizações que o trabalho proporciona, fazendo com que a vida se torne mais significativa. Além disso, é visto em um contexto social como a forma de inclusão das pessoas na sociedade (Castel, 2019a).

Ocorre que a forma pela qual o sistema capitalista inclui as pessoas no mercado de trabalho traz sofrimento, pois se trata de uma inclusão perversa, em que primeiro se exclui para depois incluir. Nesse sentido, Sawaia (2014b) assevera, ao tratar da dialética exclusão/inclusão no contexto do trabalho, que essa transmutação vivida como uma forma de integração adaptativa de inserção social causa humilhação e sofrimento.

Nesse cenário, em que o trabalho não permite a expansão da criação e da imaginação, os trabalhadores não conseguem se libertar das determinações sociais e, conseqüentemente, não conseguem adquirir novas experiências, pois não há liberdade de pensamento e de ação, ficando,

desta forma, dependentes do sistema. Diante disso, “[...] as emoções relacionam-se às ações políticas dos homens, favorecendo a submissão e a servidão [...]. As emoções tristes fragilizam a pessoa, fazendo-a abrir mão de sua autonomia e de seus direitos [...]” (Dias, 2014, p. 98), diminuindo a potência de vida, fazendo com que as pessoas se sujeitem às vontades de outrem e/ou a uma lei exterior.

Diante desse contexto, o sofrimento ético-político é uma categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, que abrange todas as enfermidades do corpo e da alma que afetam a vida de diversas formas (Sawaia, 2014b). Nesse sentido, para Espinosa (1983, p. 154), corpo e alma são uma unidade que constitui a essência do homem em um todo, pois “[...] o corpo é objeto da alma; por consequência, por essa mesma razão, a ideia da alma deve estar unida com o seu objeto, isto é, com a própria alma, da mesma maneira que a alma está unida ao corpo”, ou seja, o corpo é mais do que apenas uma matéria biológica, é matéria social e emocional. Assim, de acordo com Heller (1979), a dor é inerente ao ser humano e emana do indivíduo através das afecções de seu corpo, cuja capacidade de sentir e ser afetado varia de pessoa para pessoa.

Esse sofrimento “[...] retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade” (Sawaia, 2014b, p. 106), revelando a tonalidade ética do contexto da desigualdade social, que retira os direitos das pessoas, impedindo-as de manifestarem seus desejos e afetos.

Portanto, a exclusão social em todas as suas dimensões – étnicas, de gênero, cultural, econômica, etária, etc. – gera sofrimento. Dessa forma, é de suma importância os estudos a partir das emoções vividas pelos indivíduos. Todavia, é preciso, de acordo com Bourdieu (1998), questionar o sofrimento, o qual provoca mutilações no estorno social, pois somente trazendo à tona o conhecimento dos indivíduos, do seu cotidiano e seu sofrimento, é que será possível combater a tecnocracia econômica.

Por fim, insta salientar, quando da análise dos materiais, que há pouquíssimos estudos acerca do sofrimento ético-político no trabalho, o que urge a necessidade de que sejam realizados novos estudos acerca desse tema que é de suma importância no contexto atual, diante do mercado cada vez mais competitivo, em que as pessoas têm se submetido a trabalhos precários, informais e ao subemprego, para garantir a sobrevivência de suas famílias em meio à crise mundial provocada pela pandemia da COVID-19.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. P., Silva, G. P. (2019). Mulheres donas de seus destinos: a constituição do sujeito enquanto mulher profissional do sexo. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (6), 80-96.
- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos – Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cabral, S. M.; & Veronese, M. V. (2020). Trabalho e desemprego: mulheres na Região do Vale do Sinos-RS. *DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle*, 9(2), 27-44.
- Castel, R. (2019a). As transformações da questão social. In M. Belfiore-Wanderley, L. Bógus & M. Yazbek (Eds.), *Desigualdade e a questão social*, 4ª ed. rev. e ampl. (pp. 235-272). São Paulo: EDUC.
- Castel, R. (2019b). As armadilhas da exclusão. In M. Belfiore-Wanderley, L. Bógus & M. Yazbek (Eds.), *Desigualdade e a questão social*, 4ª ed. rev. e ampl. (pp. 17-56). São Paulo: EDUC.
- Chaves, H. L. A., & Gehlen, V. R. F. (2019). Estado, políticas sociais e direitos sociais: descompasso do tempo atual. *Serviço Social & Sociedade*, (135), 290-307.
- Dias, M. D. A. (2014) Jovens trabalhadoras e o sofrimento ético-político. *Psicologia & Sociedade*, 26(2), 93-102.
- Espinosa, B. (1983). *Ética*. São Paulo: Abril Cultural.
- Gomes, I. S., & Caminha, I. O. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, 20(1), 395-411.
- Heller, A. (1979). *Teoría de los Sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Miura, P. O., Sawaia, B. (2013). Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência da ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 331-341.
- Prado, A. C. S. A., Silva, C. R., Silvestrini, M. S. (2020). Juventudes, trabalho e cultura em tempos de racionalidade neoliberal. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 706-724.
- Ribeiro, J. L. P. (2014). Revisão de investigação e evidência científica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(3), 671-682.
- Sawaia, B. (2014a). Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 14ª ed. (pp. 7-13). Petrópolis, Vozes.
- Sawaia, B. (2014b). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 14ª ed. (pp. 97-117). Petrópolis, Vozes.
- Véras, M. P. B. (2014). Exclusão social – Um problema brasileiro de 500 anos (notas preliminares). In B. Sawaia (Ed.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 14ª ed. (pp. 27-52). Petrópolis, Vozes.
- Wanderley, L. E. (2019). A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In M. Belfiore-Wanderley, L. Bógus & M. Yazbek (Eds.), *Desigualdade e a questão social*, 4ª ed. rev. e ampl. (pp. 51-161). São Paulo: EDUC.

ETHICAL-POLITICAL SUFFERING AT WORK: A NARRATIVE REVIEW

Abstract

This research is the result of a theoretic investigation with the objective of describing and analyzing the ethical-political suffering in the workplace. For that end, a narrative revision was made, which utilized the UNIQUE platform to access materials on the following databases: BASE, MEDLINE Complete and SciELO. The results put in evidence that work is centric in the life of people, being a source of subsistence, happiness and inclusion. However, work is also a source of suffering when there's a perverse inclusion in which the workers are treated in discriminatory ways. As a consequence, work stops operating as an expansion method and starts bringing suffering, feelings of inferiority, lack of perspective for a future - that is, social injustices brings ethical-political suffering.

Keywords: Inequality; Exclusion; Inclusion; Ethical-political suffering; Work.

FATORES MOTIVACIONAIS DE ADESÃO E NÃO ADESÃO DOS TRABALHADORES À CULTURA DE SEGURANÇA NA INDÚSTRIA

Antônio Neves de Almeida⁴⁹

Jéssica Mara de Paula Guimarães⁵⁰

Adriana dos Santos Prado Sadoyama⁵¹

Geraldo Sadoyama⁵²

Resumo

A cultura de segurança do trabalho é um conjunto de conceitos e ideias incorporados em uma empresa, cujo objetivo é promover ações rotineiras que previnam os colaboradores dos riscos que a ocupação e o ambiente possam vir a fornecer, envolvendo todos os níveis hierárquicos de uma organização. Há que se considerar que a cultura de adesão à segurança tem sido um importante desafio. Esse artigo tem por objetivo mostrar quais são os principais fatores que levam os trabalhadores a aderirem ou não à cultura de segurança de uma empresa no ramo industrial. São esses fatores, sociais, econômicos, comportamentais e culturais.

Palavras-Chave: Segurança do Trabalho. Cultura. Segurança. Motivações. Empresas.

⁴⁹ Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário Newton Paiva. Aluno especial do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁵⁰ Graduada em Psicologia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Aluno especial do Mestrado Profissional em Gestão Organizacional/Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁵¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora da Faculdade de Educação/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

⁵² Doutor em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Professor do Instituto de Biotecnologia/Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Universidade Federal de Catalão/UFCAT.

Introdução

A consequência da globalização no comportamento das empresas vem sendo cada vez maior, tornando a competitividade entre elas uma decorrência comum (Silva & Fonseca, 2018). As exigências deste ambiente sobremaneira competitivo, é traduzido através de uma “crise de valores” que influencia as empresas a buscarem formas sustentáveis e realizáveis de superar as dificuldades (Carvalho & Veríssimo, 2018). Seguindo esta visão, as questões de Saúde e Segurança do Trabalho (SST) ganham cada vez mais espaço nas estratégias das corporações (Weber, 2012).

De acordo com o Tribunal Superior do Trabalho (TST), o número de acidentes ocupacionais ocorridos no Brasil nos últimos anos é bastante alarmante. O país ocupou o quarto lugar em número de mortes causadas por acidentes do trabalho no mundo e a cada 15 segundos, um trabalhador morre por acidente ou doença laboral (TST, 2015). Dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), informam que cerca de 2,3 milhões de pessoas morrem por ano decorrente de acidentes do trabalho e aproximadamente 300 milhões ficam feridos (TST, 2018).

Segundo números do Ministério Público do Trabalho (MPT), de 2012 a 2018 (considerando uma projeção até o final do ano), 318,4 mil dias de trabalho foram perdidos no país em decorrência de acidentes de trabalho. Nesse sentido, é preciso procurar entender sob que circunstâncias os principais tipos de acidentes de trabalho ocorrem, analisando dessa forma quais os erros mais comuns e medidas para contorná-los. Pior do que os poucos resultados na correção dos riscos do trabalho é o baixo desempenho na manutenção das medidas corretivas porventura implementadas.

Uma das causas dos acidentes de trabalho está no fato do trabalhador não perceber o perigo e o risco envolvidos nas atividades laborais diárias. A diferença entre risco e perigo gera, por vezes, uma distorção de conceitos. Antunes (2018), destaca o perigo como “uma situação, conjunta, que ameaça a existência ou os interesses de uma pessoa ou coisa e o risco é a possibilidade de correr perigo. O perigo sempre existirá. Porém através de uma atuação adequada o risco será pequeno”.

O entendimento sobre percepção de riscos, de acordo com Areosa (2013), converge para a compreensão da influência deste fator no comportamento dos trabalhadores, suas ações e maneira de desempenhar o seu trabalho. Di Giulio et al. (2015), salienta que, atualmente, as discussões sobre percepção de riscos levam em consideração as condições sociais e culturais dos indivíduos, induzindo, direta e indiretamente, sua compreensão acerca dos riscos aos quais estão submetidos.

Os índices demonstram que a maioria das empresas brasileiras ainda não possuem um Sistema de Gestão de Segurança do Trabalho (SGST) eficiente para compor suas estruturas organizacionais, fato que é refletido nos altos números de acidentes de trabalho que ainda ocorrem ano após ano. Acidentes do trabalho como quedas, relacionados a objetos, equipamentos e máquinas, choques elétricos, lesões, queimaduras e outros ainda são comuns nas empresas brasileiras e poderiam ser evitados (Clivatti, 2018).

A aplicação da visão holística na área de segurança do trabalho é essencial porque é refletida através dos indicadores de acidentes de trabalho de uma empresa. Na ausência de sua aplicação, surge a indagação dos questionamentos de porque os acidentes continuam acontecendo mesmo que a organização aplique recursos necessários para evitá-los (Cardella, 2014).

A abordagem holística não restringe apenas ao fator do comportamento humano a causa de um acidente, mas sim ao núcleo conceitual que tem como enfoque: Em princípios físicos, biológicos, psicológicos, culturais e sociais; na regra de atuação: Pense globalmente e atue localmente; no enfoque reducionista para entender o detalhe e o sistêmico para entender as interações; na estrutura de funções na qual a função segurança é integrada às demais funções da organização; em recursos orientados por três elementos: sistema de gestão, cultura organizacional e liderança (Cardella, 2014).

Segundo Campos e Dias (2012), a gravidade e frequência dos acidentes, pode ser agravado pela precária infraestrutura, aspectos organizacionais do trabalho, falta de conhecimento devido à não existência de educação continuada, sobrecarga de trabalho, estresse, cansaço físico e ritmo exaustivo de trabalho, tornar-se fundamental identificar a cultura de saúde e segurança entre os trabalhadores, de modo que favoreça o gerenciamento, tomada de decisão e consequentemente a qualidade do serviço prestado.

Recentemente, tem-se dado grande destaque à noção de cultura tanto nos estudos organizacionais quanto nas práticas da gerência. Diferentemente das décadas de 60 e 70, quando a atenção se centrava no comportamento econômico dos atores organizacionais e nos aspectos utilitários e racionais das organizações, a preocupação atual consiste em identificar o modo como os membros da organização se ligam de maneira emocional e subjetiva (Fineman, 1994; Smircich, 1983).

Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação,

[...] é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. [...] Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam (Santos, 1994, p. 08).

A concepção de uma cultura de saúde e segurança no trabalho, deve permear além das atitudes individuais, um comportamento coletivo, para que a segurança do grupo, pensado como toda a organização, seja refletida e colocada entre as possibilidades de destaque, tanto nos modos de proteção coletiva, como nas individuais. Há que se considerar que a cultura de adesão à segurança tem sido um importante desafio (Campos & Dias, 2012).

É certo que a prevenção dos acidentes e das doenças ocupacionais é a principal via de acesso à mudança deste que se configura como um verdadeiro problema de saúde pública tanto para o Brasil, quanto para outros países do mundo: o acidente de trabalho. À luz do conhecimento produzido sobre o comportamento humano, é possível afirmar que aprender a comportar-se de forma preventiva (segura) pode ser um dos meios possíveis e eficazes de capacitar o trabalhador para prevenir lesões e doenças relativas ao trabalho, para si e para os colegas com os quais trabalha. Para que seja possível promover o ensino de comportamentos preventivos em segurança do trabalho, é necessário, antes, compreender o que, efetivamente, precisa ser ensinado e aprendido, além da forma como isso pode ocorrer (Bley, 2006).

Esse artigo tem por objetivo mostrar quais são os principais fatores motivacionais que levam os trabalhadores aderirem ou não a cultura de segurança de uma empresa no ramo industrial.

Metodologia

Este artigo se trata de uma revisão sistemática de literatura, com base na metodologia de Garza-Reyes (2015), que obedece às seguintes etapas de elaboração, formulação da questão, onde visa responder quais os fatores motivacionais da adesão ou não de uma cultura de segurança na

área industrial. Localização dos estudos, usando as principais bases de dados como, Scielo, Pubmed, Google Acadêmico e livros.

Avaliação e seleção dos estudos, definindo os critérios de inclusão e exclusão, de acordo com o seguinte questionário:

- Os critérios de inclusão e exclusão das revisões primárias são adequados?
- A pesquisa bibliográfica cobriu todas as informações de estudos mais relevantes?
- Será que os revisores avaliaram a qualidade ou validade dos estudos incluídos?
- Quais são os objetivos da revisão?
- Que fontes foram pesquisadas para identificar os estudos primários?
- Qual a metodologia utilizada?
- Qual o ano de publicação?
- Como foram os critérios de qualidade aplicados?

Todos os estudos que se enquadraram no questionário foram incluídos. Aqueles que fugiam total ou parcialmente do tema, estudos com fontes de pesquisas suspeitas, estudos que não tinham uma metodologia clara e objetiva, estudos sem resultados concretos e discussões vagas e estudos com dados desatualizados foram excluídos.

A discussão dos resultados obtidos, foi apenas descritiva, sem cunho analítico. Visto que não foi realizado nenhum estudo prático que coubesse comparação. A conclusão foi definida com base nos estudos pesquisados, apontando fatores que interferem na adesão de uma cultura de segurança e apontando soluções.

Resultados e discussões

A cultura de segurança: conceitos, definições e importância

O conceito de cultura de segurança surge em 1988, no primeiro relatório técnico realizado pelo International Nuclear Safety Advisory Group – INSAG, com uma abordagem de fatores organizacionais na análise do acidente, em que se apresenta o resultado da análise das origens do acidente da usina nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, (Agência Internacional de Energia Atômica – AIEA, 1991). Chegou-se à conclusão de que “erros e violações de procedimentos operacionais que contribuíram para o acidente foram identificados como evidências de uma cultura deficiente de segurança na planta” (Flaming, & Scott, 2004). A partir de então, a indústria nuclear reconheceu a importância da cultura de segurança nas suas instalações e incentivou os operadores de usinas nucleares a avaliá-la.

Para Boissiéres (2017) A cultura de segurança é um conjunto de maneiras de fazer e de pensar amplamente compartilhadas pelos atores de uma organização, sobre o controle dos riscos mais graves relacionados às suas atividades.

Para Clivatti (2018) cultura de segurança do trabalho é um conjunto de conceitos e ideias incorporados em uma empresa, cujo objetivo é promover ações rotineiras que previnam todos os colaboradores de qualquer risco que a ocupação e o ambiente possam vir a fornecer, envolvendo todos os níveis hierárquicos de uma organização.

Guldenmund (2000) define cultura de segurança como os aspectos da cultura organizacional que impactam as atitudes e o comportamento dos membros da organização relativo à segurança do trabalho.

De acordo com Hale (2000), a cultura de segurança são atitudes, crenças e percepções compartilhadas pelos membros do grupo, que definem normas e valores que, por sua vez, determinam como eles agem e reagem em relação ao risco e ao sistema de controle dos riscos. A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004) define cultura de segurança de um país: é o respeito ao direito à segurança no ambiente de trabalho, devendo os governantes, os empregadores e os trabalhadores participarem ativamente na defesa deste direito e o princípio da prevenção deve ser acordado como mais alta prioridade.

Richter e Koch (2004) definem cultura de segurança como as experiências vividas pelos membros da organização e os significados e as interpretações destas experiências, expressos em parte de forma simbólica, que servem como guia para as ações dos empregados frente aos riscos, aos acidentes e à prevenção. Segundo estes pesquisadores, a cultura de segurança é formada por pessoas e suas relações sociais dentro e fora das organizações e deve ser entendida em um contexto específico que pode mudar dependendo das condições materiais e das relações sociais desenvolvidas. Para eles, a cultura de segurança não é integrada ou única, ou seja, podem existir diferentes culturas em diferentes departamentos ou setores de uma mesma organização.

Cox e Cheyne (2000) valorizam o conceito de cultura de segurança porque os recentes estudos sobre o tema revelam, para os gerentes e pesquisadores dessa área, que o conhecimento e o desenvolvimento de uma apropriada cultura de segurança são importantes e podem ser usados como um veículo para promover melhoria da estrutura organizacional para a segurança do trabalho.

Além de pesquisadores, instituições que atuam na área de segurança também apresentaram seu conceito e considerações sobre cultura de segurança. A definição de cultura de segurança dada pela Health and Safety Commission (HSC) da Advisory Committee on the Safety of

Nuclear Installations é uma das mais citadas na literatura e considerada por muitos pesquisadores (Reason, 1997; Weick & Sutcliffe, 2001) como a mais competente. Nesta definição se encontram os termos valores, atitudes, percepção, competências (aspectos psicológicos), padrão de comportamento (aspectos relacionados ao trabalho) e programas de segurança do trabalho (aspectos relacionados à organização), que estão presentes na definição de Cooper (2000), aproximando muito as duas definições.

Em geral, os estudos sobre cultura de segurança têm dois objetivos principais: caracterizar a cultura de segurança e identificar os principais fatores que permitem avaliá-la. Os resultados desses estudos revelam que as empresas com menos acidentes apresentam uma maturidade da cultura de segurança mais avançada. Estas culturas são caracterizadas por fatores como, por exemplo, o comprometimento da direção da empresa, o envolvimento dos empregados e a existência de uma boa comunicação sobre segurança (Silva & Lima, 2004).

A cultura da organização, a forma como são tomadas as decisões, os estilos de liderança e os valores praticados por seus integrantes fazem parte de um amplo conjunto de contingências que influenciam, sobremaneira, naquilo que as pessoas aprendem como sendo sinônimo de seguro ao trabalhar em situações de risco. É o contexto influenciando os comportamentos dos indivíduos. Luz (2003) considera que cultura organizacional influencia as atitudes e o comportamento dos indivíduos e dos grupos dentro das organizações, conseqüentemente, influencia as atitudes e o comportamento destes com relação à segurança do trabalho.

Para Hopkins (2006), a cultura organizacional existente na organização impacta a segurança do trabalho, sendo importante entender como esse impacto acontece, com o objetivo de promover intervenções na cultura organizacional, quando necessário, para que segurança do trabalho seja uma prioridade.

Cooper (1998) se refere à importância da cultura de segurança não só para a segurança, mas também o impacto que ela tem para a qualidade, confiabilidade e competitividade e produtividade da organização. A segurança estar ligada a todos os aspectos do trabalho é muito mais que usar equipamentos de proteção individual e verificar possíveis riscos com equipamentos, trata-se de um valor incorporado a todos os cargos, apesar das prioridades ou exigências das tarefas.

Segundo Weick e Sutcliffe (2001), a cultura de segurança ajuda a criar uma cultura sempre atenta ao inesperado, que é uma característica das organizações de alta confiabilidade, como aviação e indústria nuclear, nas quais o sucesso na área de segurança é estar sempre atento ao imprevisto e acreditar que os acidentes sempre estão para acontecer.

Segundo Garcia, Boix e Canosa (2004), o envolvimento dos gerentes parece ser determinante para o desenvolvimento da cultura de segurança, pois consegue envolver os empregados e melhorar sua percepção e suas atitudes nas questões relativas à segurança do trabalho. A cultura de segurança reflete a influência que a cultura organizacional exerce sobre as questões relacionadas ao controle dos riscos (Boiassiéres, 2017).

Os acidentes de trabalho

Os acidentes de trabalho geram altos custos econômicos e sociais para as organizações, para a sociedade, bem como para as famílias das vítimas. Além destes “custos”, existem outros que são imensuráveis, como a dor dos familiares dos acidentados, a perda de uma vida, ou até a incapacidade permanente ou temporária para o trabalho (Gonçalves Filho et al., 2013).

Nesse aspecto, além do ganho social, investimentos na Segurança e Saúde do Trabalho (SST) acarretam ganhos econômicos para a organização. Os elevados custos dos acidentes e doenças do trabalho são um forte argumento para o investimento neste campo. Custos diretos, como despesas médicas, indenizações e taxas de administração de sinistros são os mais considerados, todavia, quando as empresas levam em consideração os custos indiretos, como danos aos equipamentos, veículos e produtos, perda de produção e de qualidade, interrupções no processo e perda no rendimento, substituição de funcionários e perda de hora extra, custos gerais de responsabilidade, litígios e danos à reputação da empresa, etc., a quantia aumenta significativamente (Dupont, 2019).

De acordo com Oliveira (2003), Por mais elaborado que seja um programa de SST e por melhores que sejam as ferramentas por ele disponibilizadas para o diagnóstico e a solução dos riscos do trabalho, se não houver disposição e participação compromissada de todos os envolvidos em suas ações, especialmente do corpo gerencial da empresa, os resultados por ele produzidos serão limitados, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo. Pior do que os poucos resultados na correção dos riscos do trabalho é o baixo desempenho na manutenção das medidas corretivas porventura implementadas.

De acordo com Boiassiéres (2017), a literatura sobre segurança se refere muitas vezes à pirâmide de Bird, que afirma que existe uma relação de proporcionalidade entre os eventos de diferentes níveis de gravidade. Na verdade, na base da pirâmide, somente uma parte dos eventos (ditos de alto potencial) estão na origem de eventos graves. São esses que devem reter toda nossa atenção, como mostra a Figura 1.

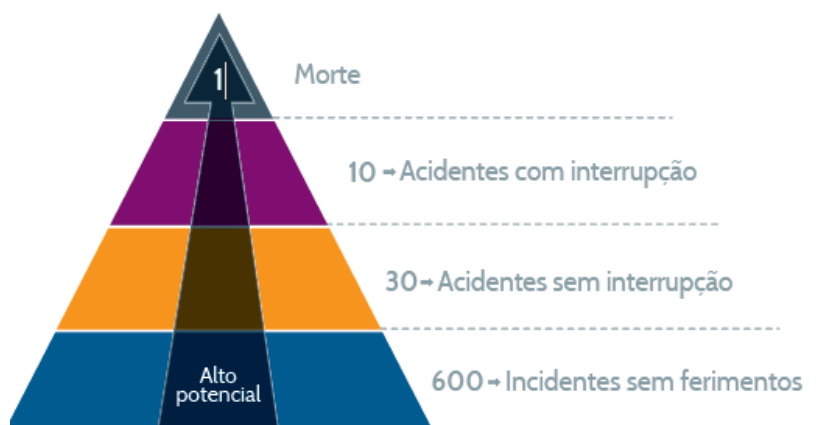


Fig. 1. As armadilhas da pirâmide de Bird

Fonte: Boissi res (2017)

Dias (2008) enfatiza que independentemente da função desempenhada, quer seja como trabalhador comum, como chefia ou como empresário, todos tem obrigação de se portar de forma a prevenir acidentes de trabalho. Acidentes ocorrem por falhas ou condições inseguras nos ambientes em que os trabalhadores se ativam, nos meios e métodos empregados na execução das tarefas e por comportamento ou postura inconveniente das pessoas do ponto de vista da segurança do trabalho. Condições inseguras podem ser prevenidas e se vierem a acontecer devem ser corrigidas; comportamentos inconvenientes ou inseguros não devem ser permitidos, as pessoas devem ser preparadas para comportarem-se de acordo com as normas de segurança referentes à sua atividade.

De acordo com Migueles (2019) o principal erro das empresas é selecionar executivos com foco em retorno a curto prazo. Os conselheiros criam riscos para os acionistas derivados de acidentes de trabalho, pois não cobram e não dão suporte para os executivos fazerem investimentos de médio e longo prazo. Precisamos corrigir a governança de gestão de risco na seleção, entre o dono do capital e o conselheiro que o representa no administrativo. Se melhorarmos essa governança acabamos com os grandes acidentes. Devemos trabalhar com a seguinte lógica: "Do dono do capital para baixo e da equipe operacional para cima, conseguimos resolver o problema de agência, criando uma lógica "ganha-ganha", onde todo mundo ganha cooperando, e é assim que precisamos caminhar como economia."

Adesão e não adesão da cultura de segurança

Questões culturais podem tornar-se entraves relevantes na implantação ou até mesmo na modificação do Sistema de Gestão de Segurança do Trabalho, refletindo nos indicadores de acidentes e incidentes. Assim, para que ocorram mudanças, faz-se necessário conhecer a maturidade da cultura de segurança da empresa, com o intuito de que as medidas sejam tomadas e os recursos alocados de forma mais efetiva (Gonçalves Filho et al., 2013).

Todo grupo humano tendo uma existência durável desenvolve uma cultura própria. Se trata da experiência compartilhada de maneiras de fazer (linguagem comum, maneiras de se cumprimentar, de se vestir) e de maneiras de pensar (princípios filosóficos, visões sobre o que se pode fazer e o que não se deve fazer). Sem dúvida, os indivíduos que compõem uma organização são diversos. Mas, como em todo grupo humano, uma organização empresa, organização sindical, administração, organização não governamental cria sua própria cultura. Trata-se da cultura organizacional, que é formada por maneiras de fazer compartilhadas e repetidas: organização da estrutura, regras e procedimentos, escolhas técnicas, comportamentos compartilhados e maneiras de pensar comuns: conhecimentos, crenças, evidências implícitas, relação à autoridade e aos debates (Boissières, 2017).

O Brasil por exemplo, vem de uma cultura escravagista e uma lógica extrativista de pensamento, mantendo então uma cultura também extrativista nas empresas. Isso se explica pois o Brasil tem uma economia calcada sobre commodities, onde visa-se aumentar a escala, reduzir o custo unitário, reduzir o custo de exportação, com um alto investimento em logística, para que os produtos cheguem aos portos mais baratos e vendamos em escala. Se o preço das commodities sobem, a competitividade também sobe e vice-versa. Tendo essa matriz econômica, o país não se preocupa em gerar inovação em excelência operacional (Migueles, 2019).

De acordo com Audy (2016), Geert Hofstede, funcionário da IBM protagonizou um estudo antológico sobre a influência das culturas nacionais sobre os métodos e processos utilizados globalmente pelas filiais da IBM mundo afora. Afinal, porque um mesmo método de gestão gerava situações e resultados diferentes em diferentes unidades como na Suécia, Estados Unidos, Japão, Brasil, etc. No seu estudo, Hofstede (1978), observou que a cultura nacional acaba por diferenciar princípios e modelos de gestão, que adaptam-se a sua história local, social, política, tradições, hábitos, religião e conhecimento. Há a cultura nacional e organizacional, influenciando-se mutuamente, sobre os quais perceberíamos quatro dimensões ou valores:

1. Individualismo x coletivismo – Desde a famosa cultura industrial com papéis de alta especialização até os conceitos de super-heróis. O quanto o individualismo assegura visibilidade e

promoções, onde cada um está interessado sobretudo na sua parte, independente da parte dos outros. Uma negação ou substrato aos conceitos de auto-organização, de estruturas em rede;

2. Masculinidade x feminilidade – Uma pauta atípica para a década de 70, mas cotidiana nos dias de hoje, discutindo características de posse, dominação ou mais relacionadas a pessoas, interações e sinergia. Hofstede já propunha um maior entendimento quanto ao papel de homens e mulheres na sociedade e organizações, não só pelo gênero, mas pelas suas características sociais relacionadas a gênero;

3. Evitar a incerteza – O quanto a convivência com incertezas e riscos são assimilados e trabalhados por uma cultura através de seus protagonistas, se incertezas e adaptações são bem aceitos ou se geram angústias e inquietações que não são bem apreendidas e endereçadas. Tem muito a ver com preceitos de planejamento perfeito e garantias de antecipação, evitando mudanças e surpresas;

4. Distância do poder – Um vetor que pode ser entendido a partir do conceito de linha de comando, introduzido com a revolução industrial, e número de níveis hierárquicos versus autonomia para a participação ou protagonismo na tomada de decisões.

Duas novas dimensões foram incluídas posteriormente (AUDY, 2016), já na década de 90:

5. Orientação a longo prazo x curto prazo – Relacionado a continuidade, estabilidade, o quanto uma sociedade possui valores e crenças de mais longo prazo, suportado por sua história e tradições. Há uma razão em valorizar o entendimento e uso de tradições e aprendizados seculares na percepção e construção de um futuro acoplado à sua história e características enquanto segurança, empreendedorismo, inovação, responsabilidades etc.;

6. Indulgência x Restrições – Indulgência significa uma sociedade que permite a gratificação relativamente livre de necessidades básicas humanas relacionadas com felicidade, em aproveitar a vida e se divertir. Restrição significa uma sociedade que suprime a satisfação destas necessidades e as contorna ou regula por meio de normas sociais rígidas. Por exemplo, regras inquestionáveis relativas a interação humana, gestão de tempo, resultados e meios possíveis.

De acordo com Boissiéres e Daniellou (2017), a performance em segurança tem três pilares: a dimensão técnica, o sistema de gestão, e os fatores humanos e organizacionais (FHO). Estes três pilares não são independentes, por exemplo, dispositivos técnicos bem concebidos, bem conservados e regras claras e aplicáveis favorecem uma atividade humana segura. A cultura de segurança da organização influencia profundamente as decisões tomadas nos três domínios: os investimentos em segurança, o envolvimento da futura equipe de operação com os projetos, os recursos destinados à manutenção constituem o pilar técnico, o sistema de Segurança, Meio

ambiente e Saúde (SMS) pode ser para satisfazer unicamente exigências externas ou a ocasião de trabalhar com o conjunto de atores sobre as situações perigosas susceptíveis de ocorrer e sobre as medidas mais apropriadas de prevenção, o ser humano é percebido como a principal fonte dos riscos, por causa dos seus numerosos erros que deve ser gerenciado com sanções frequentes ou é percebido como uma fonte individual e coletiva de segurança, cuja contribuição deve ser favorecida com formações, meios de trabalho e espaços de debate adaptados.

O foco sobre os fatores humanos e organizacionais se baseia em quatro componentes na contribuição da segurança, os indivíduos: competências, formação e estado de saúde. A situação de trabalho: projetada ou não segundo as características humanas e as tarefas a serem realizadas. Os coletivos de trabalho: qualidade dos coletivos e dos debates, transmissão, vigilância compartilhada e a organização e a gestão: em particular o papel dos gestores a implicação dos operadores no ajuste das regras, o tratamento participativo das situações problemáticas. O domínio dos fatores humanos e organizacionais ainda é aquele onde as possibilidades de progresso são as maiores em numerosas empresas. Se trata de identificar e de implementar as condições que favorecem os comportamentos mais seguros em todos os níveis da empresa, como mostra a Figura 2 (Boissières & Daniellou, 2017).

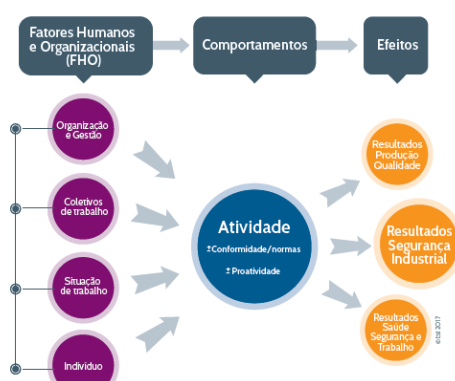


Fig. 2. *Os fatores humanos e organizacionais da segurança industrial*

Fonte: Boissières e Daniellou (2017)

De acordo com Boissières, Daniellou (2017) escutamos com frequência que "para melhorar a segurança é necessário mudar os comportamentos". O comportamento é somente a parte

observável da atividade humana. Para compreender o que influencia o comportamento, é necessário compreender as condições nas quais estão os operadores e que vão influenciar sua atividade. Imaginem uma praia já cheia de detritos: a probabilidade de alguém jogar uma embalagem é muito elevada. Se a praia é completamente limpa, a probabilidade de alguém jogar o lixo é bem menor. Certas condições vão influenciar positivamente ou negativamente os comportamentos.

A liberdade de expressão depende da confiança gerada pela organização e pelas suas práticas gerenciais. Migueles (2019), replicou as métricas globais e comparou a propensão a confiar dentro do Batalhão de Operações Policiais Especiais (BOPE) com a Armas e Táticas Especiais (SWAT), com a Coordenadoria de Recursos Especiais (CORE) e com a Comando de Operações Táticas (COT). Como resultado notou-se que o BOPE tinha uma propensão a confiar muito maior que as forças americanas, isso mostra que eles têm uma forte confiança interna, fazendo com que tenham acidentes de trabalho muito menores que a média global. Eles estão em operação diariamente desde 1978, e em todo esse tempo só houve nove fatalidades, segundo a autora esse resultado é impressionante quando observamos a periculosidade da atividade que eles exercem, comparada a periculosidade das atividades laborais em organizações produtivas.

De acordo com o site Beta Educação (2017), todo funcionário desempenha um papel crítico na garantia da segurança de outros funcionários. Essa deve ser a prática em todas as empresas, ainda mais nas que possuem muitas funções de risco, como construção civil, indústria, mineração, postos de gasolina, entre outros nichos. Criar uma cultura de segurança no local de trabalho, requer uma abordagem de equipe e uma atitude proativa de todos para aprender com indicadores de condições inseguras.

Segundo Dias (2008), a personalidade de cada trabalhador e como ele se comporta dentro da empresa é um fator chave pra aderir ou não a cultura de segurança da empresa. O autor, descreve os tipos mais comuns de funcionários que oferecem riscos ao não aderirem as normas de segurança.

Diversas posturas devem ser coibidas no ambiente de trabalho. Uma delas é a daquele trabalhador, chamado “cabeça-dura”, que não entende ou que tem dificuldade em entender que está errado, que seu modo de agir não lhe traz benefício e, em certos casos, pode prejudicar os outros. Aquele que nem sempre, ou quase nunca, se lembra de como deve agir para cumprir as instruções específicas a fim de estar seguro no que faz e não comprometer a segurança dos demais, chamado “cabeça-oca” pode vir a ser, como no caso anterior, vítima, causa ou cúmplice de um acidente. Aquele que tem comportamento persistente em sentido negativo, “o teimoso” cria

condições propícias à ocorrência de acidentes ou que comprometem a sua saúde e a dos outros. Distrair-se no trabalho, desviando a atenção da tarefa que está sendo executada, é criar condições para erros que podem levar à ocorrência de acidentes. A curiosidade é uma boa qualidade das pessoas, quando dirigidas à busca de conhecimento e empregada para fins construtivos. Entretanto, é temerária quando empregada de maneira perigosa, principalmente se estiver associada à imprudência. No trabalho, a curiosidade pode ser nociva quando leva alguém a tentar fazer o que não sabe, a operar máquinas ou manipular ferramentas e produtos que não conhece. O trabalhador que se comporta de maneira “presunçosa”, se considerando mais habilitado que qualquer outro para desenvolver essa ou aquela atividade, sem, no entanto, ter qualquer formação específica ou prática, atua de forma perigosa por vaidade e para satisfazer o seu ego, e poderá dar causa, ser vítima ou cúmplice de ocorrências desagradáveis. O “displicente”, cria condições que podem comprometer a sua segurança e a de outros com quem trabalha, não se importando com isso. Deixa ferramentas e outros objetos em qualquer lugar, não se preocupa em usar corretamente os EPIs indispensáveis à sua completa segurança, não corrige o modo inseguro que alguns subordinados adotam na execução do trabalho. A “ingenuidade” é característica de pessoa simples, sem malícia, fácil de serem enganadas e de enganarem-se a si próprias. Um exemplo de ingenuidade tratando-se acidente do trabalho é pensar que acidentes acontecem por azar ou fatalidade. Acidentes são preveníveis desde que se adotem e se obedçam às medidas de segurança. Não são inerentes ao trabalho, são anormalidades que podem e devem ser prevenidas. A preservação da segurança e da saúde no trabalho não admite essa ingenuidade. Em todas as atividades existem os “exibicionistas”. No trabalho, são aqueles que exibem a força e habilidade que possuem, de maneira perigosa. Trabalham em instalações energizadas, equilibram-se em locais levados, comprometendo a sua segurança e dos demais no ambiente de trabalho. Quase sempre existem “brincalhões” nos grupos de empregados de uma empresa. Nada errado, se souberem manter-se dentro dos limites de segurança no desempenho das suas atividades, sem esquecer que existem outras pessoas no mesmo ambiente, que ele é responsável, também, pela segurança delas (Dias, 2008).

Em seus estudos Migueles (2007) observou que a qualidade dos equipamentos de proteção individual (EPI's) podem influenciar na adesão da cultura de segurança, pois costumam ser de baixa qualidade, as pequenas e médias empresas tendem a economizar com EPI's mais baratos, que tem menor durabilidade em comparação aos produtos de primeira linha que são mais caros. Por esses motivos o trabalhador tem uma ideia de que é melhor não usar, já que não vai durar. Concluiu também que a idade do funcionário também é um fator de peso, pois funcionários mais velhos

tendem por uma educação antiga, onde não conseguem ver os padrões como amigos e sim se enxergam numa relação "manda-obedece".

A falta de cobrança por parte dos gestores, a falta de incentivo dos trabalhadores como palestras, treinamentos e bonificações também impedem a implantação de uma cultura de segurança (Dias, 2008).

De acordo com Ferreti (2020) a diversidade cultural pode interferir na gestão de uma empresa a partir do momento em que ela é considerada, pelos gestores, como algo real e importante. Os aspectos positivos da diversidade cultural nos espaços organizacionais, relacionam-se, especialmente, à capacidade de indivíduos de diferentes perspectivas culturais, serem capazes de fornecer diferentes olhares e perspectivas sobre problemas que possam estar sendo enfrentados pelos múltiplos setores da empresa. Por isso a diversidade cultural também pode influenciar na adesão ou não da cultura de segurança, visto que o Brasil é um país muito regionalizado. Um exemplo claro, é de um indivíduo que morava no meio rural e veio trabalhar em uma área urbana, são hábitos, costumes e crenças diferentes, podendo interferir na compreensão das normas da empresa por parte do trabalhador.

Segundo o Serviço Social da Indústria (SESI) a educação é a base para a construção de uma indústria inovadora e competitiva. Equipes formadas por técnicos e especialistas bem qualificados, utilizam melhor os equipamentos, criam soluções para os problemas do dia a dia, adaptam processos, desenvolvem e implementam produtos inovadores, por isso, sem dúvidas a educação, nível de escolaridade e qualificações dos trabalhadores influenciam na adesão ou não da cultura de segurança da empresa.

De acordo com o Mundo Psicólogos (2020), sabemos que o ambiente influencia o comportamento humano e simplesmente é assim. É algo da nossa natureza. Mesmo sendo isso uma constatação, o motivo pelo qual o ambiente nos influencia pode ser levado à questões filosóficas e religiosas profundas, que envolvem tentar explicar porque somos como somos e o sentido de assim o ser. Mas levando para um lado mais pragmático, somos seres que necessitam buscar coisas no ambiente para sobrevivermos (como comida) e evitar coisas que podem nos ameaçar, sendo a habilidade de se ser influenciado por essas variáveis é muito importante e garante nossa sobrevivência. E como seres que se desenvolveram socialmente, a adaptação ao ambiente envolve também nos adaptarmos à sociedade e é o que permite que aprendamos coisas uns com os outros e com o mundo. Assim sendo, toda a cultura e vida social dependem diretamente da influência do ambiente sobre nós, o que envolve a influência que esta mensagem (do ambiente) pode fazer em você. Visto isto, o ambiente no qual o indivíduo vive, o seu nível social, a sua condição

financeira são fatores de interferência direta na decisão da aderência ou não de uma cultura de segurança dentro de uma empresa.

Um profissional de psicologia dentro de uma empresa é de suma importância, pois muitos funcionários não conseguem se desligar dos problemas pessoais, muitas vezes por isso tendem a ser menos concentrados, mais estressados, esses se dedicam menos ao trabalho gerando um menor desempenho para a empresa e oferecendo um grande risco em relação aos acidentes de trabalho. O trabalho de equipe por muitas vezes é um fator de estresse dentro de uma empresa, por isso, o psicólogo ajuda o trabalhador nos seus mais diversos tipos de conflitos, internos e externos, transformando assim o ambiente de trabalho, em um lugar com mais qualidade (Gai et al., 2019).

Para Migueles e seus colaboradores (2019) o fator chave é a confiança, devemos trabalhar com uma liderança que compartilha mais responsabilidade, ao invés de líderes dizerem o que as pessoas devem fazer, eles deveriam mostrar os desafios que têm pela frente e juntamente com a equipe apontar soluções. Isso irá aumentar gradativamente a previsibilidade e a confiabilidade na base, dissolvendo assim a tensão do funcionário, de pensar que não é um subordinado, isso faz a empresa caminhar.

Conclusão

Há diversos fatores que influem na adesão ou não, por parte do trabalhador, à cultura de segurança das empresas, são eles: os fatores culturais (diversidade cultural e a regionalidade), que interferem diretamente na linguagem comum e no modo de pensar de cada indivíduo; o tipo de cultura e a economia adotada no país; a capacidade de separação de vida pessoal e profissional; a condição social e financeira; a educação, a idade, o sexo e até mesmo a qualidade dos EPI's podem interferir na adesão ou não à cultura de segurança de uma empresa.

O fator humano, e toda a subjetividade intrínseca a ele, é essencial para determinarmos que tipo de comportamento o trabalhador tem e terá diante dos perigos e riscos aos quais ele está exposto diariamente no ambiente laboral.

Um dos grandes dilemas da educação para a prevenção consiste em encontrar um equilíbrio saudável entre obedecer a regras e agir com autonomia. Instrutores, gestores, educadores dividem-se nas opiniões acerca do que deve ser aprendido pelos trabalhadores para que sejam capazes de não se acidentar, nem contribuir para o acidente dos colegas.

Ser capaz de comportar-se de forma a reduzir a probabilidade de que um acidente aconteça é o objetivo maior de uma proposta de segurança com ênfase no comportamento humano. Para que isso seja possível, é necessário que as pessoas aprendam a trabalhar considerando algo que não existe, a fim de que ele continue não existindo (o acidente).

Treinamentos, cursos, palestras, procedimentos e políticas são importantes estratégias para a promoção da mudança de comportamento em segurança. Entretanto, utilizadas de forma descontextualizada e sem considerar as variáveis contingentes aos comportamentos relacionados com a prevenção, elas pouco têm efetividade. Uma mudança efetiva e duradoura de padrões comportamentais dá-se por meio do processo de aprender, que é caracterizado, inicialmente, pela integração de um novo comportamento ao repertório de um organismo (Catania, 1999); e esse aprender acontece não só dentro, como também fora das salas de treinamento e auditórios.

Referências Bibliográficas

- Clemente, M. R., Vieira, R., Martins, F., & Andrade, A. I. (2013). Linguistic diversity in Aveiro, Portugal: Exploring linguistic landscape methodologies in the «Beira Mar» neighborhood. *Internet Latent Corpus Journal*, 3(1), 116–133.
- Audy, J.K. (2016). *Teoria das Dimensões Culturais de Geert Hofstede*. Disponível em: <https://jorgeaudy.com/2016/06/04/teoria-das-dimensoes-culturais-de-geert-hofstede/>.
- Beta Educação (2017). *A importância da cultura de segurança nas organizações*. Disponível em: <https://betaeducacao.com.br/a-importancia-da-cultura-de-seguranca-nas-organizacoes/>.
- Boissières, I., & Daniellou, F. (2017). *O essencial da cultura de segurança*. Institut pour une culture sécurité industrielle, Collétion los essentiels de la sécurité industrielle.
- Campos, D.C., & Dias, M.C.F. (2012). A cultura de segurança no trabalho: um estudo exploratório. *Sistemas & Gestão*, 7(4), 594-604.
- Cardella, B. (2014). *Segurança no Trabalho e Prevenção de Acidentes. Uma abordagem holística*. (1ª ed.). São Paulo, Atlas.
- Carvalho, L.C. & Verissimo, P.C. (2018). Do empreendedorismo social à responsabilidade social corporativa: um estudo baseado numa metodologia qualitativa. *Holos*, 7, 59-76.
- Catania, C. A. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. (4ª ed.). Porto Alegre, Artes Médicas.

- Clivatti, R. (2018). *Cultura De Segurança Do Trabalho: 3 Questões-Chave Para Construir Uma*. Disponível em: <https://onsafety.com.br/cultura-de-seguranca-do-trabalho-3-questoes-chave-para-construir-uma/>.
- Cooper, D. (1998). *Improving safety culture: a practical guide*. Londres: Wiley.
- Cox, S. J., & Cheyne, A. J. T. (2000). Assessing safety in offshore environments. *Safety Science*, 34, 215-257.
- Dias, E.M. (2008). Ensaio à distância do direito. *Revista direito e sociedade. Três Lagoas - MS*, 1, 1-63.
- Dupont Sustainable Solutions (2019). *Os indicadores de desempenho errados podem levar a comportamentos errados*. Disponível em: <http://www.dupont.com.br/produtos-e-servicos/consultingservices-process-technologies/artigos/os-indicadores-errados-podem-levar-aoscomportamentos-errados.html>.
- Ferreti, A. (2020). *Como a diversidade cultural pode interferir (positivamente e negativamente) a gestão de uma empresa*. Disponível em: <https://brainly.com.br/tarefa/25261077>.
- Fineman, S. (1994). Organizations as emotional arenas. In S. Fineman (Org.). *Emotions in organizations* (pp. 9-35). London, Thousand Oaks, New Delhi, Sage.
- Gai, M. J. P., Costa, V. M. F., & Fialho, C. B. (2019). Psicólogas empreendedoras: diferenciais das consultoras em psicologia do trabalho e das organizações. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Garcia, A. M., Boix, P., & Canosa, C. (2004). Why do workers behave unsafely at work? Determinants of safe work practices in industrial workers. *Occupational and Environmental Medicine*, 61, 239-246.
- Garza-Reyes, J.A. (2015). Green lean and the need for Six Sigma. *Int. J. Lean Six Sigma* 6, 226–248.
- Gonçalves Filho, A.P., ANDRADE, J.C.S.O., & Marinho, M.M. (2013). Modelo para a gestão da cultura de segurança do trabalho em organizações industriais. *Production*, 23(1), 178-188.
- Guldenmund, F.W. (2000). The nature of safety culture: a review of theory and research. *Safety Science*, 34, 193-214.
- Hale, A.R. (2000). Culture's confusions. *Safety Science*, 34, 1-14.
- Hofstede, G. (1978). The poverty of management control philosophy. *Academy of Management Review*, 3(3), 450-461.
- Hopkins, A. (2006). Study organizational cultures and their effects on safety. *Safety Science*, 44, 875-889.
- Luz, R. (2003). *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro, Editora Qualitymark.
- Miguelles, C. P. (2019). *Como aumentar a confiança nas empresas: bate papo FGV*. Disponível em: <https://youtu.be/Om30Ib8pOxo>.
- Miguelles, C. P., Souza, G. C., & Lafraia, J. R. B. (2007). *Criando o hábito da excelência*. (1ª ed.). Curitiba.
- Mundo dos Psicólogos (2015). *Por que o ambiente influencia no comportamento humano?*. Disponível em: <https://br.mundopsicologos.com/perguntas/por-que-o-ambiente-influencia-no-comportamento-humano>.
- Oliveira, J.C. (2003). Segurança e saúde no trabalho: uma questão mal compreendida. *São Paulo Perspec*, 17(2).

- Organização Internacional do Trabalho. (2004). *Safe work and safety culture. The ILO report for world day for safety and health at work*. Genebra.
- Reason, J. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Inglaterra, Ashgate Publishing Limited.
- Reason, J. (2006). *Human error*. (17ª ed.). Nova York: Cambridge University Press.
- Richter, A., & Koch, C. (2004). Integration, differentiation and ambiguity in safety cultures. *Safety Science*, 42, 703- 722.
- Santos, J. L. (1994). *O que é cultura*. P08.
- Silva, C.A.S., & Lima, M. L. (2004). Culturas de segurança e aprendizagem com acidentes. In J. Vala, M. Garrido, & P. Alcobia (Orgs.). *Percursos da investigação em psicologia social e organizacional* (pp. 257-270). Lisboa, Ed. Colibri.
- Silva, C.M.L., & Fonseca, V.S. (2018). Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(spe), 33-49.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Trabalho Seguro – Programa nacional de prevenção de acidentes do trabalho – TST (2015). *A cada 15 segundos, um trabalhador morre de acidentes ou doenças relacionadas com o trabalho*. Disponível em: https://www.tst.jus.br/web/trabalhoseguro/programa/-/asset_publisher/OSUp/content/a-cada-15-segundos-um-trabalhador-morre-de-acidentes-ou-doencas-relacionadas-com-o-trabalho.
- TST (2018). Tribunal superior do trabalho. *Projeção na fachada do TST homenageará vítimas de acidentes de trabalho*. Disponível em: http://www.tst.jus.br/noticias/-/asset_publisher/89Dk/content/projecao-na-fachada-do-tst-homenageara-vitimas-de-acidentes-de-trabalho.
- Volk do Brasil (2019). *Os 6 Principais Tipos De Acidentes De Trabalho Nas Indústrias*. Disponível em: <https://blog.volkdobrasil.com.br/os-6-principais-tipos-de-acidentes-de-trabalho-nas-industrias/>.
- Weber, T. (2012). *Gestão da saúde e segurança do trabalho na indústria petroquímica: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2001). *Managing the unexpected. Assuring high performance in an age of complexity*. São Francisco/Estados Unidos, JOSSEY-BASS.

THE MOTIVATIONAL FACTORS OF ADHERENCE AND NON-ACCESSION OF WORKERS TO THE SAFETY CULTURE IN THE INDUSTRY

Abstrat

The culture of work safety is a set of concepts and ideas incorporated in a company, whose objective is to promote routine actions that prevent employees from the risks that the occupation and the environment may come to involve, involving all hierarchical levels of a company organization. It must be considered that the culture of adherence to security has been an important challenge. This article aims to show what are the main factors that lead workers to adhere or not to the safety culture of a company in the industrial sector. These are social, economic, behavioral and cultural factors.

Keywords: work safety; culture; safety; motivations; companies.