

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XXVI, Nº 2, setembro de 2022

- ✚ O BEM E O MAL EM VERSÕES DO CONTO “A BELA ADORMECIDA”: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS
- ✚ SISTEMAS DE CUIDADOS DE MÃES E BABÁS NA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: UMA REVISÃO DE LITERATURA
- ✚ SATISFAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2010 – 2020)
- ✚ AS BASES DESENVOLVIMENTAIS DA EMPATIA: UM MODELO TEÓRICO INTEGRATIVO.
- ✚ ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNOS CON NIVELES DIFERENTES DE ESTRÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO
- ✚ ESCRITA, ESCUTA E SAÚDE MENTAL: OS CAMINHOS ATÉ A APROVAÇÃO EM MEDICINA
- ✚ A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO *BULLYING* NAS REVISTAS
- ✚ QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SEUS DESAFIOS: A PERCEPÇÃO DE ENFERMEIROS SOBRE A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO AMBIENTE PROFISSIONAL
- ✚ MODA E IDENTIDADE DE GÊNERO: REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA
- ✚ MATIZES DO ACOLHIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS SOBRE O ESTADO DA ARTE
- ✚ FATORES PROTETIVOS PRÓ SOCIAIS E DE POSITIVIDADE PARA A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA
- ✚ EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE PSICÓLOGAS(OS) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O CASO DA LEI 13.935

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) Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto) Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa) Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias) 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	Triannual - Vol. XXVI Nº 2 Setembro de 2022		

Índice

	p.
EDITORIAL.....	5
José Carlos Moraes	
O BEM E O MAL EM VERSÕES DO CONTO “A BELA ADORMECIDA”: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS.....	8
Amanda Pertile, Luisa Miranda Moresco, Raquel de Barros Pinto Miguel	
SISTEMAS DE CUIDADOS DE MÃES E BABÁS NA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	24
Isabela Cristina Martins Gonçalves Sena, Luciana Fontes Pessôa	
SATISFAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2010 – 2020).....	37
Beatriz Marsili Chico, Andréia Osti, Leandro S. Almeida	
AS BASES DESENVOLVIMENTAIS DA EMPATIA: UM MODELO TEÓRICO INTEGRATIVO..	55
Dardielle Santos-Dias, Rosalice Lopes, Regina Basso Zanon	
ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNOS CON NIVELES DIFERENTES DE ESTRÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO.....	73
María Araceli Pérez-García, Nieves Fátima Oropesa Ruiz, Ana María Casino García	
ESCRITA, ESCUTA E SAÚDE MENTAL: OS CAMINHOS ATÉ A APROVAÇÃO EM MEDICINA	89
Tatiana Weber Mallmann, Eduardo Steindorf Saraiva	
A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO <i>BULLYING</i> NAS REVISTAS.....	106
Florrie Fernandes Albuquerque, Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SEUS DESAFIOS: A PERCEPÇÃO DE ENFERMEIROS SOBRE A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO AMBIENTE PROFISSIONAL.....	122
Sergio Dias Cezar, Silvio Roberto Stéfani, Sandra Mara de Andrade	
MODA E IDENTIDADE DE GÊNERO: REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA	143
Raquel Carvalho Santos Monte, Luciana Maia Viana	
MATIZES DO ACOLHIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS SOBRE O ESTADO DA ARTE.....	156
Jéssica Petronilha da Silva, Lígia Rocha Cavalcante Feitosa, Denise Cord	
FATORES PROTETIVOS PRÓ SOCIAIS E DE POSITIVIDADE PARA A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA.....	173
Leonardo de Oliveira Barros, Maali Brito Lopes, Ana Paula Porto Noronha, Bruno Bonfá-Araújo	

**EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE PSICÓLOGAS(OS) NA REDE PÚBLICA
DE ENSINO: O CASO DA LEI 13.935.....185**

Fauston Negreiros, Cátia Batista Lima, Isadora Silveira Mota, Maycon Campos de Almeida,
Samara Eduarda Martins, Thayná Costa Santos

EDITORIAL

Consolidamos com o número de setembro de 2022, também na sequência do 4º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura realizado nos dias 12 e 13 de setembro do corrente ano, a publicação de três números anuais da revista com a mesma designação.

No artigo «o bem e o mal em versões do conto “a bela adormecida”: transformações e permanências», foi possível verificar transformações e permanências quanto à representação do bem e do mal nos períodos históricos nos quais cada versão foi veiculada, indicando como a fluidez da pós-modernidade tem alcançado histórias infantis mediante análise de conteúdo temática.

Em «sistemas de cuidados de mães e babás na família contemporânea: uma revisão de literatura», a revisão de literatura apresentada notou-se que ainda há poucos estudos que tratam os cuidados compartilhados, indagando se estão cada vez mais presentes no contexto das famílias contemporâneas.

O texto «satisfação acadêmica de estudantes do ensino superior: análise da produção científica (2010 – 2020)» apresenta uma revisão de literatura relacionada à Satisfação Acadêmica. Foi evidenciado que a satisfação acadêmica influencia diversos aspectos da vida dos estudantes universitários e compreendem desde o rendimento acadêmico até sua saúde mental. A análise realizada indica que na maior parte das pesquisas as amostras utilizadas eram muito pequenas e com grupos pouco diversificados.

Em «as bases desenvolvimentais da empatia: um modelo teórico integrativo» procurou-se identificar mecanismos relacionados ao desenvolvimento da empatia na infância e discutir as suas implicações para o contexto educacional. Foram apresentados e discutidos três modelos de teóricos que propuseram integrar as diferentes dimensões da empatia. Conclui-se que a empatia está constituída sobre uma base biológica, aprimorando-se com a aquisição de habilidades sofisticadas.

Um texto que nos chega de Espanha, intitulado «atribuciones causales en alumnos con niveles diferentes de estrés en el contexto académico» tem como objetivo principal analisar a relação entre quatro fontes de estresse do aluno (Interações com o professor, Estresse acadêmico, Interações com pares e Autoconceito acadêmico) e as atribuições causais que ocorrem diante do sucesso e do fracasso acadêmico (capacidade, esforço e causas externas). Os dados obtidos

mostram a relação e a capacidade preditiva das experiências de estresse nas atribuições causais apresentadas por escolares espanhóis.

O manuscrito oriundo do Brasil «escrita, escuta e saúde mental: os caminhos até a aprovação em medicina» apresenta um estudo de carácter qualitativo e quantitativo para compreender os fatores que desencadeiam estresse e ansiedade em estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina via ENEM e/ou vestibulares. Os resultados indicaram um número expressivo de estudantes acometidos por episódios de ansiedade e situações estressoras, que possivelmente comprometem a saúde mental.

Em «a representação social do *bullying* nas revistas» investigam-se as representações sociais do *bullying* na mídia, nas matérias de duas revistas de grande circulação nacional. Foi realizada a Análise de Conteúdo, constituindo-se de uma pesquisa qualitativa. Os resultados evidenciaram que, embora o *bullying* esteja pautado na dicotomia vítima-agressor, a perspectiva da vítima tem sido muito mais explorada.

Ainda no contexto da Pandemia Covid 19, «qualidade de vida no trabalho e seus desafios: a percepção de enfermeiros sobre a influência da pandemia no ambiente profissional» é um manuscrito com objetivo de compreender a percepção dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho (QVT) face à pandemia COVID-19 em um hospital filantrópico, identificando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e organizacionais. As conclusões poderão indicar a utilização dos mesmos para o estabelecimento de meios que permitam novos olhares sobre as condições de trabalho desses profissionais, as estratégias organizacionais e institucionais para planeamento de infraestrutura.

Na revisão integrativa intitulada «moda e identidade de gênero: revisão integrativa da produção brasileira» visou-se analisar as relações da moda com as identidades de gênero na literatura científica brasileira. Os resultados indicam predominância nos estudos que versam sobre a moda e a binaridade de gênero, rupturas nas normas de vestir e as mídias de moda. Por outro lado, a revisão identificou poucas publicações que abordem a relação da moda na representação com fortalecimento das identidades LGBTQIA+.

Em «matizes do acolhimento no ensino superior: apontamentos sobre o estado da arte» pretendeu-se mapear as concepções de acolhimento no ensino superior nos artigos da área da psicologia. Foram identificados 23 estudos que, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, associam o conceito de acolhimento à permanência e à integração de estudantes.

O texto «fatores protetivos pró sociais e de positividade para a sintomatologia depressiva» teve-se como objetivo verificar o potencial explicativo de variáveis nos níveis de sintomatologia depressiva, bem como analisar as relações entre os construtos e os níveis de sintomatologia depressiva em um grupo de adultos brasileiros. Os resultados indicaram que o bom desenvolvimento de aspectos positivos na vida das pessoas tende a estar associadas negativamente aos níveis de sintomatologia depressiva.

O manuscrito «estudantes de escola pública, mercado de trabalho e perspectivas de futuro: uma análise das representações sociais de professores» aborda as transformações no mercado de trabalho e visou investigar as representações sociais de professores sobre estudantes de escolas públicas tendo em vista as expectativas de acesso ao mercado de trabalho e as perspectivas futuras. Nos resultados os professores representam a inserção laboral desses jovens a partir das dificuldades que eles enfrentam, as quais estão relacionadas ao contexto socioeconômico, que, por sua vez, interfere no processo de aprendizagem, que são vistos como estando em um nível inferior de aprendizagem em comparação aos alunos da escola privada.

O diretor da Revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Carlos Pereira de Moraes

O BEM E O MAL EM VERSÕES DO CONTO “A BELA ADORMECIDA”: TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS

Amanda Pertile¹

Luisa Miranda Moresco²

Raquel de Barros Pinto Miguel³

Resumo

Há tempos as princesas nos contos de fadas são retratadas como bondosas e belas, enquanto o mal é representado por criaturas feias que dificultam o final feliz. O bem e o mal ocupam lugares fixos nesses contos: personagens "do bem" o serão até o final, assim como os "do mal". Essa fixação de lugares, porém, vem sendo questionada. Motivada por essas questões, esta pesquisa trata dos lugares destinados ao bem e ao mal em cinco versões do conto "A Bela Adormecida". Através análise de conteúdo temática, foi possível verificar transformações e permanências quanto à representação do bem e do mal nos períodos históricos nos quais cada versão foi veiculada, indicando como a fluidez da pós-modernidade tem alcançado histórias infantis.

Palavras-chave: Contos de Fada; Bem e Mal; Subjetividade.

Considerações Iniciais - Era uma vez

O lugar dos contos de fada enquanto literatura infantil não existe desde sempre. A literatura intencionalmente infantil no mundo ocidental tem seu início datado entre o final do século XVII e

¹ Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. e-mail: amandapertile@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. e-mail: mirandamoresco@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Catarina/ Brasil. e-mail: raquelbarrosmp@gmail.com

início do século XVIII e está estreitamente vinculado às transformações da família burguesa e da escola enquanto instituições sociais (Kirchof & Silveira, 2009).

O historiador Philippe Ariès (1981), em seu livro “A História Social da Criança e da Família”, evidencia que até meados do século XII não havia lugar para a infância. A partir do século XVII devido às transformações políticas e econômicas na sociedade, um novo sentimento de infância surge e, assim, a criança passa a ser compreendida a partir de sua “ingenuidade, gentileza e graça” (Ariès, 1981, p. 158). A criança passa a ser fonte de constante preocupação e atenção, ou seja, a infância passa a assumir a centralidade na família.

As modificações da concepção de infância, bem como as mudanças ocorridas nas instituições familiar e escolar permitiram, ainda, um outro movimento. A ideia de família, presente no século XVIII, enquanto instituição privada e desvinculada da proximidade com os grupos sociais nos quais estava inserida, garantia a proteção moral e o afastamento social da criança enquanto ser frágil e em formação cuja pureza precisava ser protegida (Kirchof & Silveira, 2009). Ao mesmo tempo, porém, esse movimento familiar de proteção da infância passa a assegurar mudanças no sistema escolar, uma vez que, vista na condição de ser “frágil e dependente, a criança necessitaria ser educada em uma instituição específica: a escola” (Kirchof & Silveira, 2009, p. 146). Ocorreu, portanto, um processo de adoção de um “espírito pedagógico” nos livros infantis que passaram a promover valores morais à medida que serviam como instrumentos didáticos (Kirchof & Silveira, 2009). Dessa forma, família e escola passaram a compartilhar esforços pela manutenção das características infantis decorrentes do surgimento do sentimento de infância e a literatura se tornou peça fundamental nessa tarefa.

Diante deste cenário, a ascensão da família burguesa e a reorganização da escola contribuíram, significativamente, para a forma de compreender a formação infantil (Moura & Cambeiro, 2013). Para além disso, é possível verificar as transformações no contexto social, no qual o modo de produção da literatura também é alterado pelas novas concepções de infância. Tais mudanças podem ser observadas na atualidade na medida em que, suavizada ao longo dos anos para o público infantil, as adaptações que a maior parte dos contos sofreu, recaem sobre as mensagens de obediência e advertência em relação aos perigos da vida. Dessa forma, os contos transformaram-se em instrumentos de um processo pedagogizante pensado para o leitor infantil (Moura & Cambeiro, 2013).

Ao considerar, porém, o que traz Cleci Maraschin (2003) a respeito dos processos educacionais, torna-se evidente que eles não ocorrem na exclusividade do espaço escolar. Assim, ainda que a escola tenha se consolidado enquanto “instituição privilegiada das práticas sociais

educativas” (Maraschin, 2003, p. 34) movimentos contemporâneos têm ampliado o alcance dessas práticas a outros contextos. Nesse sentido, fala-se não mais da disciplina restrita ao ambiente escolar que em muitos contextos disciplinariza, hierarquiza e seleciona. Fala-se, portanto, de uma “sociedade disciplinar” (Maraschin, 2003, p. 35) que consiste, segundo Maraschin (2003), na submissão, utilidade dos corpos e minimização dos potenciais políticos do sujeito, ou seja, que controla e define. Contudo, essa autora assinala que essas organizações sócio-político-econômicas que consolidaram essas práticas da “escola de massa” têm sofrido transformações.

Maraschin (2003) toma emprestado o termo “pedagogias culturais” do teórico estadunidense Henry Giroux, para falar a respeito desse deslocamento das relações de poder, definindo essas pedagogias como “os agenciamentos sociais, que funcionam como dispositivos pedagógicos, para além dos muros escolares” (p. 237). Ou seja, há uma dimensão pedagógica implícita naquilo que se consome (indústria cultural) e que a todo tempo sugere modos de ser e de pensar (Maraschin, 2003). Essas pedagogias estão presentes nas roupas, marcas e alimentos, mas também nos filmes, na literatura. Isso significa dizer que a todo tempo as pessoas são chamadas a interagirem com tais pedagogias através das experiências de suas existências e, nesse sentido, as pedagogias culturais estão intimamente relacionadas ao processo de produção de subjetividades.

Aqui, cabe ressaltar, ainda, que nesta pesquisa partiu-se da ideia de mídia como um instrumento de mediação que, ao mesmo tempo em que participa do processo de constituição dos sujeitos, retrata um contexto cultural e social construído e transformado por estes mesmos sujeitos. Os significados veiculados pela mídia são apropriados pelos sujeitos e transformados em mediações na constituição destes (Miguel, 2012). Vista assim, a mídia passa a ser considerada um fator que contribui na construção das subjetividades.

É nesse contexto de transformações e mudanças na compreensão da forma como o sujeito se relaciona com seu contexto enquanto ser ativo, histórico e culturalmente inserido que cabem as contribuições trazidas pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2001) através do conceito da “liquidez” presente na pós-modernidade. A partir das compreensões até agora apresentadas, pode ser que o/a leitor/a se aperceba que os códigos morais sobre os quais se inscreveram as tradições dos contos de fada obedecem exclusivamente a uma categoria imutável. Contudo, o que é possível perceber a partir da análise dos contos ao longo da história é a presença de permanências, talvez, dentro da própria trama, mas uma significativa alteração ao longo do tempo histórico.

Os lugares de permanência e mudança são, para além de critérios literários, indicadores importantes da forma pela qual os contos de fadas, em sua forma escrita ou adaptada para o cinema, participam do imaginário de pessoas em diversas etapas do ciclo de vida. Na atualidade

tem-se assistido a algumas mudanças com relação aos papéis cristalizados do bem e do mal em contos infantis. Tais cristalizações tornam-se questionáveis e novas propostas passam a ser elaboradas para atender a um público que já não mais consome esse tipo de enredo. É o caso do filme “Malévola” veiculado pelos estúdios Walt Disney em 2014.

Nesse sentido, Bauman (2001, p. 7) apresenta dois importantes conceitos da física que passam a ser compreendidos como aplicáveis nos contextos sociais:

"Fluidez" é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos [...] é que eles "não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis" e assim "sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão". Essa contínua e irreversível mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos. Em contraste [...] o sólido não sofre o fluxo e pode voltar à sua forma original. "Liga", por sua vez, é um termo que indica a estabilidade dos sólidos - a resistência que eles "opõem à separação dos átomos". Isso [...] parece uma tentativa de oferecer "fluidez" como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna.

Mas de que forma tal alteração responde às necessidades do contexto e atuam como instrumentos pedagógicos? O que o autor indica, enquanto metáfora a partir dos conceitos da física, é que os líquidos, ao contrário dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. De igual modo, as diversas possibilidades de ser e constituir-se enquanto sujeito, também não. A vida humana é perpassada por sofrimentos, tensões, mudanças positivas ou negativas, mudanças de ciclo de vida e escolhas que, por vezes, rompem com o que estava posto até então. Assim como o comportamento dos líquidos, a vida humana também baseia-se no fluxo. A necessidade da mídia de adaptar-se a essa compreensão pós-moderna, traduz-se em conteúdos como os novos filmes com versões menos idealizadas dos contos de fada ou publicidades que rompem estereótipos de gênero, por exemplo.

Assim ao dizer que,

Os fluidos se movem facilmente. Eles "fluem", "escorrem", "esvaem-se", "respingam", "transbordam", "vazam", "inundam", "borrifam", "pingam"; são "filtrados", "destilados"; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados - ficam molhados ou encharcados. (Bauman, 2001, p. 8)

Bauman auxilia na compreensão de que já não é mais possível aceitar apenas uma possibilidade de ser, que os estereótipos de gênero, amor romântico e fixação de lugares de ser já não podem ser mantidos. Constituir-se enquanto sujeito passa pelo fluxo da liquidez, pela experimentação, questionamento dos valores sociais e, talvez, pelo impacto com a solidez que tenta limitar as experiências de ser – alterar os contextos sociais.

Dessa forma, ao considerar os contos de fada, em suas versões literárias e cinematográficas, instrumentos participantes das construções de subjetividades, o presente trabalho tem como proposta investigar os lugares destinados ao bem e ao mal nas diferentes versões do conto "A Bela Adormecida". A escolha desse conto deu-se principalmente, pela possibilidade de análise das suas diferentes versões ao longo dos contextos históricos em que foram produzidas.

Caminhos metodológicos

Para a realização da presente pesquisa foram analisadas cinco versões do conto "A Bela Adormecida". Em ordem cronológica, são elas: "Sol, Lua e Tália" (1634) do italiano Giambattista Basile, sendo considerado o conto que deu origem à história; o conto do escritor francês Charles Perrault, intitulado "A Bela Adormecida no Bosque" (1697); a versão dos Irmãos Grimm "A Rosa dos Espinhos" (1812) e as adaptações de Walt Disney que resultaram em dois filmes: "A Bela Adormecida" (1959) e "Malévola" (2014).

O acesso aos textos de Giambattista Basile⁴, foi feito através da internet para sua versão em português e, mais especificamente, a partir de uma pesquisa no site da Biblioteca de Napoli de onde foi extraída a versão original do conto, em italiano. O conto do escritor francês Charles Perrault foi conseguido junto aos professores do departamento de Letras Francês da Universidade Federal de Santa Catarina, em sua versão original e traduzida. A versão dos Irmãos Grimm⁵ "A Rosa dos Espinhos" foi também encontrada na internet em inglês, idioma original, e português. Cabe ressaltar que os textos traduzidos foram submetidos à análise por professores dos idiomas correspondentes, assegurando a confiabilidade das traduções do material com o qual se trabalhou ao longo da presente pesquisa. Por fim, o acesso aos longas-metragens da Disney deu-se por meio dos filmes originais, encontrados em plataformas de *streaming* na internet.

Todo o material, tanto os contos quanto os filmes, foi analisado tomando como base os preceitos da Análise de Conteúdo Temática (Franco, 1994). Dessa forma, as categorias que serão apresentadas ao longo do artigo emergiram através das leituras, registros e análises dos contos e dos filmes.

Após leitura inicial, foi criada uma tabela de categorização dos contos, com o objetivo de sistematizar, clarificar e observar temas que perpassavam suas diferentes versões, tais como: a presença ou não de fadas, presença ou não do beijo de amor, a diferença dos comportamentos dos personagens (príncipe, rainha, princesa), a presença do bem e do mal. Concomitante a esta atividade, realizou-se uma busca bibliográfica, a fim de explorar a existência de pesquisas já realizadas sobre os contos de fadas. Percebeu-se uma escassez de trabalhos sobre esse assunto na área da Psicologia, sendo que as publicações encontradas, geralmente, partem de uma perspectiva psicanalítica.

Através desta análise foi possível identificar tanto permanências quanto transformações no que tange aos lugares ocupados pelo bem e pelo mal nas diferentes versões do conto. As transformações, em especial, despertaram a atenção. Dessa forma, na sequência deste texto, serão explorados três aspectos relacionados a essa questão. Primeiramente serão apresentados resumos das cinco versões analisadas, buscando expor tais permanências e transformações. Na sequência serão tecidas reflexões sobre as mudanças com relação ao amor, aos lugares ocupados por homens e mulheres em cada história e as mudanças percebidas nos conceitos de "bem" e "mal" ao longo do tempo.

⁴ Texto disponível em: http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvobuef.pdf

⁵ Texto disponível em: http://volobuef.tripod.com/tr_dornroeschen.htm

Das águas da maldade à bondade: um pouco sobre os contos

“Malévola não sabe de nada sobre o amor ou bondade”

(Fada Primavera - "A Bela Adormecida")

Ao longo de sua história, os contos de fada têm assinalado as diferenças entre ser essencial e constantemente bom, ou puramente mau. É, contudo, facilmente perceptível que poucas são as vezes em que a trama se desenvolve entre os conflitos de um mocinho e um vilão. A história dos contos costuma ser a de conflito entre a “mulher boa” e a “mulher má”; entre a bela e a feia; a amada e a odiada; a que alcança a felicidade e o amor e a que termina vencida e solitária. Quase invariavelmente, ser boa implica em ser sempre boa e ser má, equivale a ser essencialmente má, ou, como diriam as fadas do filme “A Bela Adormecida”, em não conhecer “nada sobre o amor ou bondade”.

Na versão que deu origem aos contos sobre uma “bela adormecida”, “Sol, Lua e Tália” (1634) do italiano Giambattista Basile, Tália é uma bela princesa que atrai sobre si, por pura falta de sorte, uma maldição que a lança em um sono, como morta, ao espetar seu dedo em uma farpa de linho. Seu pai, desolado, acaba por deixá-la no palácio ao se concretizar tal destino. Ainda em profundo sono, Tália é alvo do desejo de um rei que a vê deitada e, mesmo sem conhecê-la ou receber autorização dela, mantém relações sexuais enquanto ela ainda estava adormecida. Passado algum tempo, Tália dá à luz a duas crianças: Sol e Lua, que durante a tentativa de mamar, retiram a farpa do dedo de sua mãe, fazendo com que ela acordasse. O rei retorna para ver como está a moça de sua “aventura” e desse encontro surge um sentimento recíproco e ele decide que Tália e seus filhos irão com ele para seu palácio. A rainha, por sua vez, não se agrada da traição do marido e tenta de diversas formas acabar com a vida de Sol, Lua e Tália, mas, sem sucesso com suas maldades, acaba por ser morta na fogueira que ela mesma havia preparado para Tália. O conto é finalizado lembrando ao leitor que “aquele que tem sorte, o bem, mesmo dormindo obtém”.

Já o conto do escritor francês Charles Perrault, intitulado “A Bela Adormecida no Bosque” (1697) narra a história de um rei e uma rainha que há muito desejavam ter filhos, sem sucesso. Algum tempo depois, agraciados com o nascimento de uma menina, preparam uma festa para as fadas darem dons à princesa. As fadas receberam de presente, estojos de ouro maciço contendo talheres de ouro puro, diamantes e rubis. Uma fada, porém, não foi convidada e, profundamente triste, lança uma maldição de morte sobre a princesa. Minimizando tal feitiço, uma das fadas boas assegura que a princesa apenas iria dormir por 100 anos, ao fim dos quais um príncipe a despertaria.

Com o findar desse período, o príncipe a encontra e ela desperta para que juntos possam ser felizes para sempre.

A versão dos Irmãos Grimm "A Rosa dos Espinhos" (1812), semelhante à história escrita por Perrault, começa com um rei e uma rainha que, apesar de desejarem muito ter um filho, não conseguiam. Algum tempo depois, de maneira milagrosa, são presenteados com o nascimento de uma menina. Para celebrar tal momento, preparam uma festa com o intuito de as fadas do reino darem alguns dons à recém-nascida princesa. Uma fada, porém, não foi convidada e, desejando vingar-se, lança uma maldição de morte sobre a princesa que, aos 15 anos, espetaria o dedo em um fuso e morreria. Uma das fadas boas, porém, assegura que a princesa apenas cairia em profundo sono. Ao cabo de algum tempo, um príncipe a encontra e, beijando a princesa, ela desperta para que juntos possam ser felizes.

Algo semelhante pode ser percebido na adaptação de Walt Disney do filme "A Bela Adormecida" (1959) em que, durante o batizado da pequena Aurora, Malévola, uma terrível e poderosa criatura, lança sobre a princesa uma maldição que, ao pôr do sol de seu aniversário de 16 anos, a levaria a espetar o dedo em um fuso e a mataria. Uma das três fadas presentes reverte a maldição, dizendo que Aurora apenas dormiria profundamente e seria despertada por um beijo de amor verdadeiro. Aurora cresce na floresta amada pelos animais, sonhadora, bela e meiga e acaba por conhecer Felipe, sem saber ser ele o príncipe a quem já estava prometida. Cumprindo-se a maldição, Aurora cai em profundo sono e é despertada com um beijo de Felipe, selando a feliz união dos dois.

É na versão dos estúdios Disney de "Malévola" (2014) que a história se apresenta com expressiva diferença. Aurora é boa e amada por todos, da mesma maneira como as princesas nos outros contos. Malévola, porém, já não se apresenta como essencialmente má. Ela é retratada como uma fada boa, responsável por zelar por um reino e, em dado momento, se vê traída pelo homem que ama e que lhe arranca as asas após tê-la dopado. Malévola acompanha o nascimento da princesa Aurora, filha de seu antigo amor, e lança sobre ela uma maldição que a faria cair em sono profundo, do qual apenas despertaria por um beijo de amor verdadeiro, amor esse que Malévola acreditava não existir. Enquanto Aurora cresce, porém, Malévola vincula-se à menina ao mesmo tempo em que recebe a admiração da princesa. Ao cumprir-se a maldição, é Malévola o amor verdadeiro que quebra a maldição de Aurora.

As versões apresentadas revelam o ideal que se tem desejado transmitir às mulheres: dizem respeito a uma docilização dos corpos, a códigos morais que historicamente têm participado do imaginário de crianças e adultos como uma obrigação de ser. Ser bonita para ser vista, ser boa para

ser feliz, ser meiga para ser amada, ser passiva para ser procurada por quem a fará feliz; quando o que se percebe na vida real, de fato, é a pluralidade.

O que o filme “Malévola” apresenta é a possibilidade de colocar-se no mundo, de modificar-se em um momento histórico de fluidez que rompe com a rigidez que limita as potencialidades de existência. Não são princesas que nascem boas e merecem a felicidade, ou vilãs que se mostram más e merecem a infelicidade, a realidade se apresenta com possibilidades, à medida em que não há uma essência intrínseca aos sujeitos que lhes assegura um futuro, mas movimentos dinâmicos de construção e expressão de subjetividade.

Das ondas do amor apaixonado ao amor romântico

*“Foi você o sonho bonito que eu sonhei
e me fez sentir que o meu amor nasceu então”
(Princesa Aurora - "A Bela Adormecida")*

A fluidez e os movimentos de construção de subjetividades também podem ser observados em outro aspecto central nas obras: o ideal do amor romântico. O tipo de amor representado como desejável em cada uma das obras, seja ele da ordem do “amor apaixonado” ou do “amor romântico”, evidenciam as construções históricas e sociais próprias dos períodos em que foram escritas e/ou produzidas. Dessa forma, ao analisar as cinco versões escolhidas, é possível perceber que mudanças ocorreram.

Para a compreensão das construções desse “ideal do amor romântico”, será estabelecido diálogo com o autor Anthony Giddens a partir de seu livro “A Transformação da Intimidade”, de 2003. E, nesse sentido, ao falar de um tipo de amor apresentado como ideal em pelo menos três, das cinco versões analisadas (“A Bela Adormecida no Bosque”, “A Rosa dos Espinhos” e a adaptação de Walt Disney “A Bela Adormecida”), faz-se necessário conceituar de que tipo de amor se está falando.

Giddens (2003) traz a diferença de dois tipos de amores: o amor apaixonado e o amor romântico. É possível considerar o “amor apaixonado”, segundo o autor, como:

a expressão de uma conexão genética entre o amor e a ligação sexual [...] marcado por uma urgência que o coloca à parte das rotinas da vida cotidiana, com a qual, na verdade, ele tende a se conflitar [...] e gera uma propensão às opções radicais e aos sacrifícios [...] é mais ou menos um fenómeno universal (p. 48)

Contudo, para Giddens, a compreensão do “amor romântico” é mais específica e acompanha as transformações sociais europeias como os casamentos, inicialmente acordados com base em fins económicos em detrimento da atração sexual. Nesse sentido, havia uma diferenciação entre um certo distanciamento físico, uma certa “castidade”, no casamento e o “caráter erótico dos casos extraconjugais” (p. 50). Assim, com a emergência dos valores morais cristãos na Europa, passa a ser adotada a concepção de que para conhecer a Deus era necessário devotar-se a ele, preceito esse, que se tornou parte do relacionamento entre o homem e a mulher. Surge, portanto, a ideia de um envolvimento mais permanente e, em certo sentido, mais casto, com o objeto de amor.

Nesse contexto, a partir do século XVIII, passa a ser possível identificar o surgimento do amor romântico - fortemente vinculado ao surgimento das novelas - que incorpora os ideais morais e elementos do amor apaixonado, se distanciando deste à medida que traz um caráter individual para o amor, que passa a dizer respeito ao “eu e o outro em uma narrativa pessoal, sem ligação particular com os processos sociais mais amplos” (p. 50). No amor romântico a virtude passa a ser elemento importante, mais do que a atração sexual. O que predomina é a “qualidade de caráter que distinguem a outra pessoa como ‘especial’” (p. 51) e a presença do “amor à primeira vista”, conceito constantemente vinculado ao amor romântico, diz respeito não à ordem do sexual, mas a uma intuição das qualidades do outro que permitem a compreensão de que aquele alguém irá, de certa forma, completar a vida daquele que ama.

O surgimento desse amor romântico afetou, em diversos aspectos, as mulheres a partir do final do século XVIII. Dentre esses, Giddens destaca “a criação do lar”, “a modificação das relações entre pais e filhos” e a “invenção da maternidade”. As alterações anteriormente mencionadas a respeito das transformações do lugar social ocupado pela criança modificaram a organização das famílias. Assim, o afastamento da figura do homem para o trabalho passa a diferenciá-lo da função de proteção à vulnerabilidade das crianças ocupado pelas mulheres. Nesse sentido, um modelo de duplas funções passa a ser mais nitidamente demarcado, ao passo em que surge a idealização da

figura materna como sinônimo de feminilidade e as qualidades dessa “personalidade” passam a ser desejadas.

O amor romântico, portanto, passou a ser da ordem do “feminino”, na medida em que passou a ser atributo da mulher a “promoção do amor” (p. 54), apesar de inicialmente o dever para com a família ser mútuo. Enquanto ao homem, cabia a distinção entre o amor romântico do ambiente doméstico e o amor apaixonado dos relacionamentos com prostitutas e amantes. Nesse sentido, o amor romântico passou a ser sinônimo de respeitável, daquilo que cabia à feminilidade. Assim, as novelas e literaturas românticas passam a ser expressões “de esperança e uma espécie de recusa” (p. 55) frente a “auto- identidade frustrada na vida social real” (p. 55). O amor romântico para o homem passa, portanto, a ter a função de acessar “a mulheres cuja virtude ou reputação era protegida” até que pelo menos uma união fosse santificada pelo casamento. Os homens tenderam a ser ‘especialistas em amor’ apenas com respeito às técnicas de sedução ou de conquista” (p. 71).

Considerando as versões dos contos analisados, a presença do amor romântico pode ser vista em certa medida a partir do conto “A Bela Adormecida no Bosque” (1697) de Perrault, em oposição ao amor imediatista, desvinculado da realidade das obrigações sociais e predominantemente sexual encontrado na versão “Sol, Lua e Tália” (1634) de Basile. Perrault traz em seu conto os elementos do amor à primeira vista e da pureza almejadas a partir de um ideal de feminilidade, um amor a partir das qualidades do outro. Tal como pode ser visto no trecho: “o príncipe, encantado com essas palavras, e mais ainda com o jeito como eram ditas, não sabia demonstrar-lhe sua alegria e gratidão: assegurou que a amava mais do que a si próprio. Sua fala, estava confusa, por isso mesmo agradou bem mais: pouca eloquência, muito amor” (Perrault, 1967).

A princesa, por sua vez, coloca-se em posição de espera: “é você, meu príncipe? disse ela, você demorou muito a chegar” como aquela que deve ser “acessada” pelo homem suficientemente hábil para perceber suas características especiais. Tal ideal foi também reproduzido na versão “A Rosa dos Espinhos” e ganhou sua maior expressão no filme “A Bela Adormecida” de 1959. Neste a princesa Aurora sonha com aquele que a faria feliz: “aonde eu irei encontrar um alguém que me queira, me adore, alguém que me faça feliz?” E, ao deparar-se com a figura do príncipe Filipe, compreende, ao mesmo tempo em que ele, que ele era “o sonho bonito que eu sonhei e me fez sentir que o meu amor nasceu então”.

A busca pelo amor romântico como ideal, transformou a princesa de Perrault na versão passiva de “A Bela Adormecida”, caracterizando-a como alguém que almejava um príncipe especial, único e capaz de salvá-la. A veracidade do amor, nessa nova versão, estava, portanto, vinculada a

essas características, não havendo espaço para erros, para outras experiências. Ideal esse que tem, constantemente, vinculado as mulheres a relacionamentos de forte sujeição, como sugere o filme “Malévola”. É a partir da crença em uma “pessoa especial” a partir de um ideal, que Malévola se vê enganada e violentada e de onde surge, então, sua motivação para amaldiçoar a princesa Aurora. Nesse sentido, ao se propor romper com esse ideal, a personagem Malévola, no filme de 2014, permite a criação de um vínculo de mútua proteção e admiração com Aurora, evidenciando, ao ser o “amor verdadeiro” que quebra a maldição. Ao tratar do amor verdadeiro como o único possível para quebrar uma maldição, essa última versão evidencia a pluralidade de formas de amor existentes retirando a dicotomia entre o amor romântico e amor apaixonado como os somente os possíveis e desejáveis.

A maré dos bons dons

“A fim de que a princesa tivesse

todas as qualidades imagináveis”

(A Bela Adormecida no Bosque - Charles Perrault)

Este tem sido o ideal dos contos: o homem que salva a mulher em apuros, que beija sem permissão, e que é o herói esperado ao fim da história. Depois que ele chega, vem, então, o “felizes para sempre”. A mulher é meiga, bela, quieta e não toma decisões sobre a própria vida, caracterizando-se como uma figura passiva. Se não for assim é vilã, má, feia, amargurada. Dessa forma, como assinala Miguel (2009, p. 167) as protagonistas das histórias carregam consigo “códigos morais e de conduta, apresentando então às leitoras hábitos e discursos que apontariam para o reconhecimento de ‘ser mulher’”.

Cabe, neste momento, trazer reflexões sobre o conceito de agência. Sherry Ortner (1996) propõe que agência seja definida “minimally as a sense that the self is an authorized social being.”(p.10)⁶. Agência estaria associada, assim, a um autor autônomo, individualista que se coloca contra um outro grande agente que seria a estrutura. O agente não tem como agir fora desta estrutura, assim a agência não deve ser vista como algo em si, mas sim sempre fazendo parte de um processo, de uma relação.

⁶ “Minimamente como um sentido de que o eu é um ser social autorizado.” (tradução livre)

Ao discutir a construção da agência, Ortner utiliza-se dos contos dos irmãos Grimm. De acordo com esta autora, as heroínas presentes nesses contos são, em sua grande maioria, vítimas⁷. Mesmo sendo protagonistas, a ação não parte delas, mas sim incide sobre elas. Ou seja, o destaque maior é dado não ao que a heroína faça, mas sim às coisas, geralmente ruins, que lhe acontecem. É comum que essas personagens tenham mais agência, sejam mais ativas no início da trama, perdendo essa característica ao longo da história. Tal fato ocorre, pois as heroínas devem renunciar a seus projetos, à sua agência caso queiram fazer a passagem da infância para a vida adulta. Essa passagem, para as mulheres, se dá através do casamento. A heroína assume, então, um papel passivo, deixando que toda atividade recaia sobre seu amado. Dessa forma fica atribuída ao herói a missão de matar o dragão e salvar a princesa, carimbando assim seu passaporte para a vida adulta (Miguel, 2016).

Ao longo do tempo, e em diferentes histórias contadas, esses ideais se perpetuaram. Poucas foram as mudanças: já não fazia mais sentido ter medo de ogros, é estranho servir fadas em pratos de ouro, um rei "colher os frutos do amor" sem autorização, é difícil de explicar para crianças. Contudo, mantiveram-se as principais características: um príncipe bom, uma bela princesa, uma fada/bruxa ruim. O mal pode fazer aquilo que o bem não faz, mas é sempre punido, a educação das mulheres deve ser voltada para o bem. Uma "moral feminina", voltada para um corpo docilizado que espera, silencia, aceita as ações masculinas como boas, desejáveis. As ações realizadas por mulheres nos contos de fada, são, em sua maioria, vistas como vingança, frequentemente associadas à maldade. Ser uma mulher boa é não ter ações e nem falas expressivas nas histórias.

Não é, contudo, exclusividade dos contos de fada a reprodução desses estereótipos. Ao longo de muitos séculos, no mundo ocidental, tem-se reproduzido uma educação voltada para determinados papéis de gênero, expondo que essas relações de gênero também são construídas socialmente (Cunha, 1999). É uma educação, segundo Vargas (2009) que surge das construções culturais elaboradas a partir da docilidade, do amor incondicional e de tantas outras características que naturalizam o "ser mulher". Nesse sentido, sob a ótica da pedagogia cultural, pode-se mencionar os contos e filmes aqui analisados como possibilidades dessas diversas produções midiáticas que reproduzem modos de ser, participando, consequentemente, da produção de subjetividades de meninas, mulheres, meninos e homens.

Em seus contos, Basile e Perrault "evidenciam os paradigmas construídos em torno das mulheres, revelando as imagens que se conservam e se transmitem ao longo dos séculos" (Moura & Cambeiro, 2013), como é possível perceber ao observar as versões de "A Rosa dos Espinhos" e

⁷ Ortner toma emprestado do folclorista Vladimir Propp a idéia de "heroína vítima".

“A Bela Adormecida”. Paradigmas esses, ilustrados por princesas que passam boa parte do enredo adormecidas e, mesmo quando violentadas e invadidas em sua intimidade, aceitam como sorte e dádiva as atenções masculinas. São aquelas que recebem toda sorte e dons e, portanto, são belas, meigas e terão chances de serem felizes. Ao contrário daquelas cuja independência, poder e menor beleza conduzirão a um final de tristeza e frustração.

No enredo do filme “Malévola”, contudo, observa-se um movimento de desconstrução que responde a um público e contexto que se sentem representados na figura de uma “nova princesa Aurora”. Assim, essa princesa se interessa por sua “madrinha”, ao invés de animais da floresta e deseja um modelo de amor que não responda, exclusivamente, ao ideal romântico. A história, anteriormente centrada na figura de uma princesa que apenas dorme, traz agora o foco para uma “vilã” com historicidade e uma nova Aurora, que luta ao lado do que acredita e, ainda assim, recebe a possibilidade de um “final feliz”.

Assim, o que deve ser objetivo dessas práticas culturais pedagógicas é a emancipação, bem como a exposição de diversas possibilidades de ser mulher. Entendendo, assim, que não há uma fórmula única, nem um ideal que deva ser alcançado e reproduzido, mas construções sociais, históricas e culturais que podem e devem ser questionadas à medida em que se tornam limitadoras. Em um momento onde, como lembra Bauman (2001, p. 8), há a “extraordinária mobilidade dos fluidos”, não cabem mais reproduções de padrões solidificados por construções universalizantes e limitadoras das possibilidades de se colocar no mundo enquanto mulher.

Considerações Finais - Felizes para sempre

Os contos de fada acompanham os contextos históricos e sociais de cada época e são modificados e moldados para o público que pretendem alcançar. Tal compreensão torna-se evidente a partir da análise do filme “Malévola” (2014), onde os estúdios Walt Disney, aproveitando esses espaços de mudança, reescrevem um de seus clássicos para atender a um público que questiona a solidez de lugares, da menina boazinha e do amor romântico. Dessa forma, o contexto atual abriu a possibilidade para uma nova versão, tendo em vista que a mídia participa da construção das subjetividades, mas é, também, produzida por elas.

Compreendendo os contos de fada como pedagogias culturais, é necessário destacar a importância de pesquisadores/as de diferentes áreas debruçarem-se sobre a temática, uma vez que tais contos fazem parte do imaginário de várias gerações, participando da constituição de subjetividades e das concepções sobre o que é ser mulher, ser homem, ser boa ou má. Duarte

(2015) percorreu essa temática trazendo a quebra de paradigma do lugar das mulheres nos contos de fadas. Sob a ótica da ascensão das vilãs, a autora discute como a mídia se apropria das mudanças sociais e as reproduz, ao mesmo tempo em que provoca transformações. Miguel (2009) contribui também com tais discussões a partir do estudo com leitoras da revista *Capricho* das décadas de 1950 e 1960, ao elucidar como as publicidades e fotonovelas publicadas na mesma participaram da construção do modo de ser dessas mulheres.

Dessa forma, apesar de, historicamente, os contos de fada constituírem-se como um dispositivo disciplinar, as transformações sociais relativas ao momento histórico em que cada versão do conto foi elaborada, indicam alterações em aspectos importantes. Assim, contrapondo-se à saga das clássicas histórias da “A Bela Adormecida”, o filme “Malévola” responde a um momento em que papéis fixos de heroínas e vilãs são contestados. A partir disso, espera-se que esse movimento de reescrita dessa e de muitas outras histórias possa ser contínuo e que os espaços para a expressão da fluidez da construção de subjetividades possam ser ampliados.

Referências Bibliográficas

- Ariès, P. (1981). *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Zahar.
- Cunha, M. T. S. (1999). *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Autêntica.
- Clark, L., Larson, E., & Reutherman, W. (Direção). (1959). *A Bela Adormecida* [Filme]. EUA: Walt Disney.
- Duarte, N. T. (2005). *Ascensão das vilãs dos contos de fadas na contemporaneidade*. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Giddens, A. (2003). *A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Editora Unesp.
- Kirchof, E. R., & Silveira, R. M. H. (2009). A Literatura Infantil e a Pedagogia do Politicamente Correto: uma estratégia mercantil. In: Costa, M. V. (Ed.). *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. (pp. 145-149). Lambarina.
- Maraschin, C. (2003). Psicologia e educação: pontuações temporais. In: Maraschin, C., Freitas, L. B. L., & Carvalho, D. C. (orgs.), *Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências*. (pp. 233-242): Editora da UFRGS, 2003.
- Miguel, R. de B. P. (2009). *A revista Capricho como um “lugar de memória” (décadas de 1950 e 1960)*. Tese de doutorado em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis.
- Miguel, R. de B. P. (2016). As “mocinhas heroínas” das fotonovelas da revista *Capricho*. *Revista Estudos Feministas*, 24, 295-313.
- Moura, M., & Cambeiro, D. (2013). 200 anos dos Contos maravilhosos dos Irmãos Grimm. *Anais do simpósio “Magias, encantamentos e metamorfoses”*. (pp. 7-11). Rio de Janeiro: APARio.

- Ortner, S. (1996). *Making gender: the politics and erotics of culture*. Boston: Beacon Press.
- Stromberg, R. (Diretor). (2014). *Malévola* [Filme]. EUA: Walt Disney.
- Vargas, J. R. (2009). Para que Educamos Nossas Meninas? In: Costa, M. V. (Ed.), *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. (pp.117-120). Rio de Janeiro: Editora Lambarina.

GOOD AND EVIL IN VERSIONS OF THE TALE “SLEEPING BEAUTY”: TRANSFORMATIONS AND PERMANENCES

Abstract

For years the princesses are portrayed in fairy tales as kind and beautiful. Evil, on the other hand, is always around in the form of ugly creatures that bring obstacles to the happy ending. The good and the evil occupy fixed roles in these stories: who is "good" will be so until the end and the same will happen to "evil" characters. This fixed roles, however, have been questioned. Motivated by these issues, this research investigate the roles for the good and the evil in five versions of the fairy tale "Sleeping Beauty". Using the method of content-based analysis was possible to access the changes and maintenance in relation to the presence of good and evil over the historical periods in which analyzed versions were aired, indicating how the fluidity of post modernity have reached children's stories.

Keywords: Fairy Tales, Good and Evil, Subjectivity.

SISTEMAS DE CUIDADOS DE MÃES E BABÁS NA FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Isabela Cristina Martins Gonçalves Sena⁸

Luciana Fontes Pessôa⁹

Resumo

O cuidado com crianças ainda parece delimitado ao papel da mulher, muito embora seja possível notar a participação paterna na criação de filhos. As diversas exigências da sociedade, pode fazer com que as mulheres tentem conciliar vida profissional e reponsabilidades familiares com outros cuidadores. Estes levam para o ambiente familiar, crenças e valores que serão transmitidos à criança e influenciarão o desenvolvimento infantil. A revisão de literatura apresentada levantou publicações existentes em território nacional e internacional sobre práticas de cuidados infantis. Os oito estudos selecionados trataram desse aspecto, mesmo que tenha objetivos e metodologias diferenciadas. Por fim, notou-se que os cuidados compartilhados estejam cada vez mais presentes no contexto das famílias contemporâneas, ainda há poucos estudos que tratam desses assuntos.

Palavras-chave: práticas de cuidados infantis; cuidadores; família contemporânea.

Introdução

Embora o mundo tenha passado por diversas transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, a instituição família ainda permanece como sendo o lugar de refúgio e proteção (Àries, 1987). Na contemporaneidade a família já não é definida e limitada como anteriormente, mas

⁸ Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

⁹ Departamento de Psicologia Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Endereço para correspondência: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – 22451-900

Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: isabelasenapsi@gmail.com

continua existindo por ser um sistema dinâmico, que permite ao indivíduo se reconfigurar a partir de suas interações. Portanto, a família ganha novas formas e é capaz de sobreviver independente do tempo e da condição social imposta pelo meio, segundo argumentam Pinheiro & Basioli- Alves (2008).

Com a saída da mulher para o mercado de trabalho e as transformações sociais advindas do capitalismo, foi necessário estabelecer um novo ajuste para a família contemporânea. Dessa forma, inseriram-se novos cuidadores no ambiente doméstico a fim de auxiliar ou repartir as demandas que antes eram realizadas pela mãe, cônjuge ou avós (Cardoso, 2011).

Ainda que o papel de cuidar esteja seja uma característica atribuída às mulheres, na contemporaneidade, a figura do pai passou a ser também um agente de cuidado e criação na família. Pode-se notar sua participação na divisão de atividades domésticas e no cuidado dos filhos (Cardoso, 2011).

Mesmo com o suporte desempenhado pela figura paterna, as demandas familiares podem não ser devidamente atendidas. Nesse aspecto, o cuidado compartilhado poderá ser ampliado para outros cuidadores que não faça parte da rede familiar. Assim, a figura da babá passa a ser inserida, adquirindo responsabilidade de auxiliar na educação e cuidado dos filhos (Pessoa et al., 2016). Quando se recorre a estudos científicos que tem a finalidade de investigar a articulação de práticas de cuidado parental, desempenhadas por mães e babás, nota-se uma escassez de estudos científicos, principalmente em território nacional (Vieira et al., 2010).

Os cuidados infantis passam a ser compartilhados por diferentes protagonistas que são inseridos no meio familiar, com suas crenças e valores advindos de sua criação e contexto de vida. Nesse sentido, torna-se fundamental entender como as crenças se relacionam ao desenvolvimento infantil, pois estão presentes nas rotinas estabelecidas, nas escolhas e decisões, são modeladoras para ações futuras e são organizadas em sistemas ou etnoteorias parentais (Kobarg et al., 2006).

Os sistemas de parentalidade representam contextos de investimento parental, envolvendo respeito, atenção, tempo, energia e tom emocional que são direcionados ao bebê (Keller, 2002). Tais modelos parentais foram delimitados por Keller (2005) em combinações de seis sistemas parentais: contato corporal, estimulação corporal, estimulação por objetos, contato face-a-face, cuidados básico e envelope narrativo.

O presente estudo propôs uma revisão de literatura, em bases nacionais e internacionais, sobre a temática de sistemas de cuidados entre mães e babás na contemporaneidade.

Método

A partir da temática proposta, buscou-se sintetizar os resultados através de uma revisão de literatura, com a finalidade de levantar as referências que tratam do assunto. Dessa forma, possibilitou a contextualização do tema, bem como sua relevância para a pesquisa realizada (Cervo & Brevian, 2002).

Bases Indexadoras: A busca de dados nacionais decorreu das bases Scielo Brasil, Lilacs, Instituto de Pesquisa da USP e PePsico. Para consulta de textos internacionais, as bases de dados escolhidas foram Science Direct, Psycnet e Research gate. Os descritores definidos para a localização das publicações foram: cuidados compartilhados, cuidadores, babás e mães, e, operador booleano utilizado “AND”.

Critérios de Inclusão: a partir da localização dos artigos compreendidos entre 2008 a 2018, optou-se por indexar artigos, revistas, teses e dissertações e capítulos de livros que tratam do objetivo do estudo, em Português e Inglês, publicados em textos integrais. A preferência pelos estudos dos últimos dez anos mostrou a relevância do tema em publicações recentes, demonstrando assim, a importância da temática escolhida e seu reflexo no contexto da contemporaneidade.

Critérios de Exclusão: foram estabelecidos a partir de publicações que não apresentavam associação literal com a proposta do estudo, ou que tratavam de temáticas relacionadas com a área da medicina.

Resultados e discussão

O levantamento de dados teve início em agosto de 2018, a partir das bases indexadoras nacionais. Após a constatação de poucos estudos na literatura brasileira, a procura passou para as bases internacionais. O passo seguinte foi à leitura, respeitando os critérios adotados para a inclusão e exclusão do material, primando pela ligação com a temática abordada. A partir desse momento, fez-se a recuperação desse material, permitindo verificar o alinhamento com o objetivo do estudo.

Figura 1:

Artigo	Autores	Ano	Periódicos	Tipos de Pesquisa
Sistemas de Cuidados e os discursos de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento.	Pessôa; Seidl-de-Moura; Ramos & Mendes	2016	Estudos de Psicologia – Campinas	Pesquisa descritiva e estudo correlacional
Crenças de mães, avós, babás e educadoras sobre cuidado de bebês.	Seidl-de-Moura et al	2014	Paidéia – Ribeirão Preto	Pesquisa descritiva e estudo correlacional
Interações iniciais entre pais, mães e bebês de 0 a 3 anos: revisão de literatura.	Menegatti; Pianoski & Lohr		Estudos de Psicologia - Natal	Revisão sistemática de literatura
What happens when parents and nannies come from different cultures? Comparing the caregiving beliefs systems of nannies and there employers	Greenfield; Flores; Davis & Salimkhan	2008	Researchgate	Análise do Discurso - Pesquisa quantitativa
Differences in practices of body stimulation during the first three months. Etnoteories and behavior of Italian mothers and West African immigrants mothers	Carra; Lavelli & Keller	2014	Science Direct	Pesquisa descritiva e estudo correlacional
Socialization Goals and parenting beliefs: a study of Rwanda infant caregivers	Green	2017	Psycnet Apa	Pesquisa descritiva e transversal
Caregiving in early childhood	Mrazek	2013	Psycnet Apa	Pesquisa teórica

Objetivos do estudo

O primeiro estudo proposto por Pessôa e outros (2016), teve por objetivo identificar as trajetórias de desenvolvimento de crianças de zero a três anos de idade, a partir do discurso de mães, avós, babás e educadoras de creche.

Seguindo a linha de trajetórias do desenvolvimento infantil, Seidl-de-Moura et al. (2014), apresentou um estudo com mães, avós, babás e educadoras de creche a fim de investigar a valorização dos sistemas de cuidados parentais em um grupo de diferentes cuidadores com crianças maiores de 1 ano de idade. O estudo se baseou em uma visão integrativa atribuída para cada um dos sistemas nos quais a trajetória de desenvolvimento do self foi priorizada (o self independente, interdependente ou o autônomo-relacional).

Menegatti, Pianovski e Lohr (2016), tratou de uma revisão de literatura sobre aspectos relacionados a metodologias de estudos publicados em território nacional a partir da temática referente à interação entre pais, mães e bebês de zero a três anos de idade.

O objetivo do estudo de Carra, Lavelli e Keller (2014), embora tenha apresentado aspetos referentes a diferenças culturais em etnoteorias parentais, abordou o comportamento de estimulação corporal no primeiro trimestre de vida do bebê. A proposta do estudo foi comparar em dois grupos culturais distintos como esse fator foi vivenciado por mães italianas e a primeira geração de mães imigrantes do Oeste da África, na Itália.

Green (2017) retratou, em estudo realizado na Ruanda, identificar as crenças e objetivos parentais relacionados às práticas de cuidado infantil nessa população. A pesquisa se utilizou de uma abordagem mista a fim de identificar o valor central e as crenças de práticas de cuidados durante o primeiro ano de vida de uma criança.

O estudo proposto por Mrzaek (2013) abordou uma “nova classe” de cuidadores que surgiu em decorrência do atual contexto de desenvolvimento social e das pressões econômicas. Com as mães retornando ao ambiente profissional antes do bebê completar um ano de idade, o cuidado passou a ser estendido a outras pessoas. Contudo, esta expectativa necessitou de uma série de reconsiderações acerca da relação entre cuidadores. Nesse sentido, o autor propôs características que o cuidador deveria apresentar, divididas em cinco categorias. A primeira tratou da disponibilidade emocional necessária para desenvolver no bebê o senso de ser amado e cuidado. A orientação e controle foi outra característica, que traduziu um estilo que fornece orientação de modo sensível e solidário as necessidades da criança. A terceira categoria retratada focou no aspecto da saúde mental, ou seja, o cuidador deveria apresentar equilíbrio psicológico e emocional,

pois, crianças inseridas em contextos de depressão materna teriam maior risco de desenvolver doenças de humor. Ainda citou a compreensão básica do entendimento de necessidades físicas e emocionais de crianças pequenas. Por último, o compromisso emocional, no qual os cuidadores de crianças deveriam apresentá-lo diante da necessidade de cuidar das crianças, gastando tempo adequado nessa atividade.

Greenfield, Flores, Davis e Salimkhan (2008), ao tratarem sobre a temática de cuidados infantis, abordaram a investigação de diferenças culturais nas crenças de cuidados realizados entre babás e pais.

Por último, Zdravomyslva (2010) apresentou em seu estudo aspectos do surgimento e expansão do trabalho doméstico na sociedade russa. O objetivo desse trabalho foi levantar a relação entre babás e pais de crianças, principalmente abordando a temática referente aos contratos informais de trabalho. Embora a autora não tenha apontado acerca de cuidados infantis, ela explorou as consequências da comercialização do cuidado infantil na sociedade russa contemporânea.

Características metodológicas dos estudos

Os estudos abordados utilizaram diferentes metodologias em suas análises de dados. Pessoa, Seidl-de- Moura, Ramos e Mendes (2016), realizaram uma análise de conteúdo a fim de verificar as tendências para as trajetórias voltadas para a autonomia ou interdependência a partir de uma entrevista semiestruturada com as fotos que retrataram os cinco sistemas de cuidado parental de Keller (2007). Para análise da diferença entre as falas das díades pesquisadas, as autoras propuseram um teste T bicaudal. A amostra foi coletada com 60 duplas de cuidadoras (20 mães e avós; 20 mães e babás e por fim, 20 mães e educadoras de creches).

O estudo proposto por Seidl-de- Moura et al. (2014) utilizou um inventário sociodemográfico; entrevista semiestruturada com as cinco figuras referentes aos cinco sistemas de cuidado parental de Keller(2007), na qual as participantes ordenavam as figuras por ordens de importância, comentando cada figura. Posteriormente cada sistema recebeu uma pontuação, conforme a importância atribuída pela respondente, variando em uma escala de cinco pontos. Os dados foram analisados a partir do teste do qui- quadrado de Pearson a fim de verificar as diferenças na ordenação dos sistemas, conforme o nível de escolaridade de cada cuidadora.

Menegatti, Pianovski e Lohr (2016) realizaram uma revisão sistemática em publicações nacionais de artigos que retratavam a interação ou a responsividade mãe-bebê ou pai-bebê. Dos

110 artigos catalogados até o ano de 2015, observou-se que de 1998 a 2003 houve a publicação de 14 artigos, representando 13% desse total. Entre 2004 e 2009 obteve-se o maior índice de publicações, com 53 artigos (48%) e, por último, entre 2010 a 2015 publicou-se 43 pesquisas (39%). Os estudos foram divididos entre empíricos e teóricos e a partir do levantamento realizado pode-se verificar que a temática referente a interações entre cuidadores e criança ainda pode ser ampliada dentro do contexto brasileiro.

O estudo produzido por Carra, Lavelli e Keller (2014) adotou um método de análises quantitativas e qualitativas a fim de comparar grupos culturais diferentes compostos por mães italianas de classe média e a primeira geração de mães imigrantes do Oeste da África na Itália. O comportamento materno foi observado em interações espontâneas durante o primeiro trimestre de vida do bebê, compreendido pela 4ª, 8ª e 12ª semanas de vida, incluindo também o segundo mês. As etnoteorias parentais foram investigadas a partir de entrevistas quando o bebê estava com 12 semanas, pois as autoras acreditavam que as ideias maternas poderiam ser melhores explicitadas baseadas na experiência vivenciada com o bebê. Para execução da entrevista, contou-se com o aporte dos cartões com figuras representativas dos cinco tipos de interação referentes aos sistemas de cuidado parental de Keller (2007). A pesquisa quantitativa possibilitou detectar e quantificar a presença de temas específicos concernentes estimulação corporal nos dois grupos de mães e, a pesquisa qualitativa levou a um melhor significado cultural de etnoteorias nesses grupos.

Green (2017) estruturou sua metodologia tendo por base um projeto simultâneo misto de triangulação, com dois tipos de medidas para descrever os padrões compartilhados e aprendidos de cuidados com os pais de Ruanda. Esse método veio das Ciências Sociais não somente para validar constructos relativos à educação e criação de filhos, mas, para estabelecer conexões entre as várias disciplinas relacionadas ao desenvolvimento infantil, como: biologia, ecologia, cultura e psicologia. A sua utilização favoreceu a riqueza de sistemas de significado em conceitos teóricos. Os instrumentos que compuseram essa pesquisa foram os cartões com contendo cinco fotos do sistema de cuidado parental de Keller (2007); o questionário de metas de socialização (Keller, 2006); questionário de etnoteorias parentais com uma escala incluindo cinco declarações de modelo parental, cinco de modelo autônomo e cinco referentes ao modelo relacional.

A metodologia adotada por Mrzaek (2013) no estudo de características apresentadas pelos cuidadores partiu de uma análise realizada anteriormente, que utilizou a Escala de Riscos Parentais. Através de questionário sem-estruturado foi possível verificar as diferentes dimensões da parentalidade.

O estudo de Greenfield, Flores, Davis e Salimkhan (2008), constitui de uma análise do discurso transcultural entre pais e imigrantes latinos e professores. O foco das respostas desse instrumento foi entre a opinião de mães e babás, relacionadas a aspectos da educação de crianças e nas diferenças de significados não construídos.

Finalizando, houve o estudo proposto por Zdravomyslova (2010), que através de uma pesquisa empírica, trabalhando com um método de “bola de neve” entrevistou 11 babás e 41 mães russas, verificando o surgimento e crescimento do trabalho doméstico que envolveu a figura da babá.

Sistemas de cuidado parental

Os estudos levantados trataram em sua maioria acerca dos sistemas parentais de cuidado com crianças, relacionados aos diferentes cuidadores da família contemporânea. Pessoa, Seidl-de-Moura, Ramos e Mendes (2016), propuseram uma análise do teste T bicaudal para verificar as diferenças entre as falas das díades entrevistadas. Os resultados apontaram para diferenças significativas nas díades mães/avós, principalmente tratando de categorias evocadas como Afeto e o sistema referente ao Contato Visual. O afeto foi descrito em ($t(18) = -2,17$ $p < 0,05$, $d = -1,05$, e Contato Visual com ($t(18) = 2,47$, $p < 0,05$, $d = 0,79$).

Também foram encontradas diferenças significativas entre mães e babás em categorias como: Contato físico, Comunicação, Contato Visual, Exercício e Estimulação por objeto. Quando se comparou a díade mãe/avó surgiram diferenças na evocação de categorias como Brincadeira e Contato Visual. Tal fator significou que as mães respondentes, na realização desses cuidados, ofereceram maior oportunidade de brincadeiras quando comparadas as repostas das avós. Na díade mãe/babá emergiram diferenças consideráveis em três dos cinco sistemas inquiridos. No Contato Corporal, as mães relataram mais a categoria afeto relacionando-a ao contato físico. Na Estimulação Corporal elencaram a categoria afeto com mais ênfase, bem como exercício se comparadas às demais cuidadoras. Contudo, a comunicação foi mais evocada por babás. Entre a díade mães/educadoras de creche também foi encontrada diferenças significativas em quatro dos cinco sistemas. Nesse grupo de participantes o afeto e o contato físico surgiu nas respostas maternas. No entanto, educadoras de creche abordaram mais a categoria relacionada à segurança. Os sistemas mais valorizados foram o contato corporal e o sistema face-a-face.

No estudo proposto por Seidl-de-Moura et. al (2014), dados semelhantes foram encontrados. Para a verificação das possíveis diferenças valorizadas nos cinco sistemas parentais

correlacionadas aos diferentes grupos de cuidadores, utilizou-se o teste Kruskal- Wallis; análises de post hoc para comparações 2x2, usando o teste exato de Fisher na versão 3.02. Diferenças significativas foram encontradas em relação à ordenação de três sistemas parentais: face-a-face, cuidados básicos e estimulação corporal. Não foram encontradas diferenças em relação ao conato corporal entre grupos. De certa forma, todos os cuidadores valorizam os sistemas de cuidados infantis, que envolvem autonomia e interação, contudo as mães valorizam mais o desenvolvimento autônomo de seus filhos. Por último, não foram encontradas diferenças significativas entre avós no que diz respeito à prioridade aos cuidados infantis. Tal fator poderia ser explicado pelas diferenças geracionais terem sofrido transformações em contextos urbanos, decorrentes de aspectos voltados à urbanização e a educação.

Menegatti, Pianoski e Lohr (2016) indicaram que a revisão sistemática realizada apontou para a maioria de estudos empíricos (68%) em análises quantitativas e qualitativas. Para a medida de coleta de dados houve uma combinação entre medidas diretas e indiretas. Observou-se também que a maioria dos estudos empíricos apresentou conteúdo teórico, indicando a complexidade dos fenômenos psicológicos, o provável gasto financeiro além de aspectos ligados à ética de pesquisas experimentais. Os temas mais frequentes exprimiram conteúdos relativos a processos típicos de desenvolvimento como interações iniciais, nascimento de prematuros, depressão pós-parto e bebês com necessidades especiais. Por fim, a análise apresentou o predomínio de estudos referentes à tríade mãe/bebê e poucos estudos nos quais havia o envolvimento da tríade pai/mãe/bebê ou pai/bebê.

Os dados analisados no estudo proposto por Carra, Lavelli e Keller (2014), apontaram, através da ANOVA, que independente da idade da criança, as mães imigrantes da África Ocidental praticavam mais estimulação corporal do que mães italianas. Outro dado tratou das diferenças interculturais presentes nas etnoteorias maternas em relação à estimulação corporal (com bebês com 12 semanas). O resultado demonstrou que, tanto as mães italianas quanto as mães imigrantes, conversavam sobre estimulação corporal com frequências semelhantes. Além disso, as mães italianas falavam mais de uma estimulação tátil do que a estimulação motora, se comparada às mães imigrantes. A análise de conteúdo revelou três temas que emergiram das entrevistas quanto à estimulação corporal: estimulação corporal é uma troca mútua de emoções positivas; a estimulação corporal é um treinamento para o bebê atingir habilidades de desenvolvimento; e, por último, a estimulação corporal é uma maneira de cuidar do bebê doente.

O Estudo de Green (2017) demonstrou, quanto aos objetivos de socialização para filhos nascidos na Ruanda que, as mães provenientes de contextos rurais adotaram objetivos que

tenderiam para uma trajetória caracteristicamente mais autônoma, se comparado às mães que residiam em contextos urbanos. Estas pareciam privilegiar objetivos de interação. Acerca de crenças parentais, as análises informaram que a amamentação foi a melhor forma de cuidar do bebê, o que revelou o maior escore obtido (98%) quando as mães escolheram o cartão que apontava para os cuidados primários. No entanto, as mães expressaram que o contato face-a-face foi o menos importante dos cinco sistemas apresentados, contudo argumentaram que esse seria importante para o fortalecimento da relação mãe/filho.

A análise do estudo de Greenfield, Flores, Davis e Salimkhan (2008), demonstrou diferenças entre as crenças de cuidar relacionadas a mães e babás provenientes de diferentes culturas. Tais achados foram listados em sete perspectivas que indicaram que as práticas ou crenças de uma sociedade urbana, que possuidor de alta tecnologia, promoveu um caminho de desenvolvimento voltado para a independência. Outro dado foi que práticas e crenças relativas a um ambiente rural, com baixa tecnologia, tendeu para um desenvolvimento interdependente. Outro dado desse estudo indicou que as diferenças culturais existentes entre essas cuidadoras, nem sempre significaram relações conflituosas. Esse aspecto levou a oportunidade de aprendizado transcultural por ambas entrevistadas. Foi possível verificar que pequenas diferenças em nível educacional foram suficientes para gerar diferenças na filosofia de criação de filhos em relação aos dois caminhos levantados para o desenvolvimento, além de apontar que os valores culturais se desenvolveram como adaptação a condições sociodemográficas.

O estudo de Zdravomyslova (2010) indicou que os processos de busca por uma babá em St. Petersburgo requereu um processo logístico demorado e complexo, isso porque as mães optavam por procurar uma figura que representasse um cuidado patriarcal, o que levava ao mercado informal de contratações. As agências de contratação, por sua vez, atendiam a uma demanda de famílias com melhor poder aquisitivo e que procuravam a figura de um tutor familiar.

Considerações finais

Do levantamento proposto por esta revisão de literatura, notou-se que seis estudos trataram diretamente de práticas de cuidados infantis mesmo que os objetivos as metodologias adotadas não fossem semelhantes. Desses estudos, quatro utilizaram as cinco figuras que representavam os cinco sistemas de cuidados parentais tratados por Keller (2007), indicando a relevância desse instrumento para avaliar o processo que envolve as práticas de cuidados infantis. Os estudos apontaram que essa temática perpassou diversas culturas, não somente no cenário

nacional, mas envolvendo cuidadores de diferentes nacionalidades e etnias (Pessoa et al., 2016; Seidl-de- Moura et al, (2014); Carra et al., (2014); Greenfield et al., (2008).

A contribuição dos demais estudos possibilitou verificar como acontecem as interações iniciais relacionadas à diáde mãe-bebê, principalmente em território nacional (Menegatti et al., 2016). Houve, ainda, a contribuição de características que o cuidador infantil deveria apresentar para exercer as práticas de cuidado com crianças (Mrzaek, 2013). E, por último, Zdravomyslova (2010), apontou como a figura da babá e o trabalho doméstico sofreram transformações na cultura russa. Embora a autora não trate diretamente de aspectos relacionados ao cuidado infantil, sua reflexão tratou da compreensão desse trabalho e das relações que são estabelecidas, principalmente, com mães.

A maioria dos estudos apresentou apenas a figura materna, levantando a possibilidade de expansão de pesquisas com a inserção da figura paterna, tendo em vista que na contemporaneidade, o pai assumiu algumas práticas de cuidado infantil (Cardoso, 2011).

Essa pesquisa é relevante em decorrência do atual cenário sociocultural em que os cuidados infantis podem ser desempenhados por outras figuras, que não os membros da família. Esses personagens terão influência direta no desenvolvimento da criança, com suas crenças e valores aprendidos durante sua trajetória de vida. A ampliação desse estudo, em outras bases indexadoras, ou através de uma análise sistemática, poderá contribuir para o entendimento desse assunto.

Referências Bibliográficas

- Ariès, P. (2016[1978]). *História social da criança e da família* (Flasksman, D, Trans; 2a ed). LTC. (Original work published 1978).
- Cardoso, A. R (2011). *Avós no século XXI*. Juruá.
- Cervo, A. L., & Bervian, P. A. (2002) *Metodologia científica* (5 ed.). Prentice Hall.
- Garra, C., Lavelli, M., Keller, H., (2014). Differences in practices of body stimulation during the first 3 months: Ethnotheories and behaviors of Italian mothers and West African immigrant mothers. *Infant Behavior and Development* 37, 5-15, ScienceDirect <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.10.004>
- Green, J.Y. (2017) *Socialization Goals and Parenting Beliefs: A Study of Rwandan Infant Caregivers*. 115. The Chicago School of Professional Psychology, Ann Arbor.
- Greenfield, P., Flores, A., Davis, H. & Salimkhan, G. (2008). What happens when parents and nannies come from different cultures? Comparing the caregivings beliefs systems of

- nannies and their employers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 326-336. <https://doi.org/rev10.1016/j.appdev.2008.04.002>
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga, & A. Schölmerich (Eds.), *Cambridge studies in cognitive perceptual development. Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-240). University Press.
- Keller, H. (2005). *Parenting, culture and developmental a comparative study*. Instituto de Investigaciones Psicológicas.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, Erlbaum.
- Kobarg, A. P. R., Sachetti, V. A. R.; Vie (2006). Valores e crenças parentais: reflexões teóricas. *Journal of Human Growth and Development* 16 (2), http://pepisc.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822006000200010
- Menegatti, C. L., Pianovski, M. A. D., & Lohr, S. S. (2016). Interações iniciais entre pais, mães e bebês de 0 a 3 anos: Revisão de literatura. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21(4), 381-391. <https://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20160037>
- Mrazek, D. (2013). Caregiving in Early Childhood. In: R. M. Talley, *Perspectives caregiving across life span: Currents status and future directions* (pp. 11-20), https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5553-0_2, Springer
- Pessôa, L. F., Seidl-de-Moura, M. L., Ramos, D.O., Mendes, D. M. L. F., (2016). Sistemas de cuidados e o discurso de diferentes cuidadores do Rio de Janeiro: evidências de trajetória de desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 71-82. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-02752016000100008>
- Pinheiro, M. H. C. & Biasoli-Alves, M. M. (2008) A família como base. In: L.N. Weber. Juruá.
- Seidl- de Moura, M. L., Pessôa, L. F., Ramos, D. O., Mendes, D. M. L. F., Fioravanti-Bastos, A. C. & Dias, L. B. T.O. (2014). Beliefs of Mothers, Nannies, Grandmothers and Daycare Providers Concerning Childcare1. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(59), 341-349. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-43272459201408>
- Vieira, M.L., Seidl-de-Moura, M. L., Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Loedelo, E. R., Tokumaru, R. S., Oliva, A. D. (2010), Autonomy and Interdependence; Belief Brazilian Mothers from States of Capital and Small Towns. *The Spanish Journal of Psychology*, vol 13, no 2, 818-826
- Zdravomyslovaz, E. (2010). Working mothers and nannies: Commercialization of Childcare and modifications in the gender contract (A sociological Essay). <https://www.researchgate.net/publication/271700547>

CARE SYSTEMS FOR MOTHERS AND NANNIES IN THE CONTEMPORARY FAMILY: A LITERATURE REVIEW

Abstract

The family has unique characteristics in contemporary times. Childcare still seems limited to the role of women, although it is possible to notice the paternal participation in childrearing. The diverse demands of society often make women try to reconcile their family responsibilities and responsibilities with other caregivers who are inserted into the family. In this aspect, these characters bring to the family environment, beliefs and values that will be transmitted to the child. Thus, childcare practices are performed by these caregivers who will influence the child's development. The present work presented a literature review to survey existing national and international publications on childcare practices. The eight selected studies dealt with this aspect, even though it has different objectives and methodologies. Finally, it was noted that although shared care is increasingly present in the context of contemporary families, there are still few studies that address this issue. This current scenario expresses the relevance of continuing research on topics relevant to the understanding of child development.

Keywords: childcare practices; caregivers; Contemporary family.

SATISFAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2010 – 2020)

Beatriz Marsili Chico¹⁰

Andréia Osti¹¹

Leandro S. Almeida¹²

Resumo

A investigação teve o objetivo de realizar uma revisão de literatura relacionada à Satisfação Acadêmica. A temática se destaca no cenário internacional porque compreende um fenômeno que afeta diversos aspectos da vida de estudantes universitários. A pesquisa é de natureza qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado nos bancos do SciELO e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foi evidenciado que a satisfação acadêmica influencia diversos aspectos da vida dos estudantes universitários e compreendem desde o rendimento acadêmico até sua saúde mental. A análise indica que na maior parte das pesquisas as amostras utilizadas eram muito pequenas e com grupos pouco diversificados. Este texto contribui para compreender as variáveis da satisfação acadêmica que afetam o desempenho acadêmico dos discentes.

Palavras-chave: Satisfação Acadêmica; Adaptação acadêmica; Ensino Superior; Revisão de Literatura.

¹⁰Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

¹¹Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, Brasil

¹² Universidade UMinho, Braga, Portugal

Endereço para correspondência: Andréia Osti, Departamento de Educação, Avenida 24A, número 1.515, Vela Vista, Rio Claro, SP. CEP. 13506-900. E-mail: andreia.osti@unesp.br

Introdução

A entrada no Ensino Superior (ES) pode ser caracterizada por percepções muito variadas, isto porque o ingressante precisa lidar com um ambiente novo que envolve tensões que são iniciadas durante o processo seletivo para a sua entrada na universidade e questões familiares e/ou escolares que desencadeiam diversas expectativas quanto ao ingresso nesse novo espaço formativo. Com a aprovação e efetivação da matrícula esse estudante necessita organizar os mais diversos aspectos de sua vida, por exemplo, a mudança de cidade ou região, ser responsável por si tanto em relação à nova rotina de vida, quanto ao gerenciar suas tarefas e estudos, gerir as suas verbas ou recursos financeiros, arranjar novos amigos, etc. Dificuldades nesta transição podem acarretar sentimentos de desamparo que, por sua vez, exigem adaptação para que estas novas exigências e desafios sejam correspondidos.

Nesse sentido, para Astin e Magolda (1993), Grebennikov e Shah (2013), Magalhães, Machado e Sá (2012), a satisfação dos discentes com a experiência acadêmica está relacionada ao acesso aos recursos institucionais, participação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem, organização do curso e estrutura curricular, assim como os serviços de apoio oferecidos. Para Reason *et al* (2006) e Costa *et al* (2014), a adaptação e sucesso acadêmico estão muito associados às percepções dos estudantes acerca de sua vida acadêmica e esses aspectos contribuem para a satisfação ou insatisfação dos estudantes de graduação, influenciando diretamente em como eles irão se envolver e comprometer com o curso ao longo de sua vivência acadêmica.

Segundo Osti *et al* (2020) os estudos com a temática da satisfação acadêmica mostram a busca e o compromisso dos pesquisadores na tentativa de compreender quais motivos direcionam os estudantes a possuírem experiências positivas ou negativas em suas vivências no ES ou seja, como tais vivências influenciam em sua satisfação ou insatisfação. Além disso, os autores afirmam que os discentes que possuem amparo institucional, apoio de amigos e familiares, assim como maior autonomia em sua vivência universitária, tendem a apresentar maior satisfação acadêmica.

No que infere à adaptação universitária, Teixeira et al. (2008) indicam que entre calouros é uma experiência que produz mudanças importantes para os discentes, e o sucesso à adaptação depende de diversos fatores e alguns deles não são diretamente ligados ao contexto acadêmico, tais como os aspectos emocionais, interpessoais e de recursos financeiros. Os recursos financeiros ou o suporte familiar ilustram esses fatores. Além disso, esses autores ressaltam que a ausência de vínculos de amizade pode ser fator de decepção, à medida que frustra expectativas de uma mudança na vida social após a entrada na universidade, inclusive para substituir amigos e relações mais próximas que a família.

Osti et al. (2020) afirmam que os níveis de (in)satisfação impactam diretamente nos níveis de dedicação e sucesso acadêmico, o que por sua vez pode influenciar em taxas de permanência e na conclusão dos cursos. Conclusão próxima a de Almeida (2007) e Osti e Almeida (2019), que ressaltam que a satisfação acadêmica possui posição importante no envolvimento do discente com as atividades do seu curso. Além disso, Bell e Brooks (2016) afirmam que a satisfação dos estudantes pode mudar em função da área científica do curso, visto que são encontrados níveis mais altos de satisfação entre os graduandos das ciências humanas e níveis mais baixos nos discentes das ciências e engenharias. Esta discrepância parece decorrer das próprias exigências dos cursos e classificações que os estudantes obtêm.

Tendo em vista o objetivo em compreender as questões relacionadas à satisfação acadêmica foi realizado o levantamento bibliográfico em bases de dados do Brasil, bem como sua análise e descrição. Este material evidenciou como a satisfação acadêmica influencia em diversos aspectos, que vão desde o rendimento acadêmico até a saúde mental. Com o compilado realizado, foi possível constatar como a temática é trabalhada e analisada pontualmente e em sua maioria com amostras muito restritas e com grupos poucos diversificados.

Metodologia

Foi feita uma análise teórica de artigos e teses estipulado um recorte temporal de dez anos, 2010 a 2020 sendo utilizados dois bancos de dados: o *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Na SciELO, empregou-se a palavra-chave “Satisfação Acadêmica”, encontrando 15 resultados relacionados à satisfação acadêmica. A análise dos resumos foi feita de forma temporal crescente, partindo do artigo mais antigo publicado para o mais recente.

No que infere a seleção dos artigos, foi feita a leitura de seus resumos e utilizou-se a satisfação acadêmica como critério de seleção e estabelecida como característica principal ou secundária do estudo para esta seleção. Após a leitura integral de cada um dos artigos, três foram descartados por não estarem relacionados ao escopo da pesquisa. Com isso, foram considerados 12 artigos para a análise descritiva.

Para a análise das teses foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, estipulando o mesmo período de dez anos, 2010 a 2020, para a composição da pesquisa. O refinamento do estudo foi feito com as palavras-chave “Satisfação Acadêmica” e “Ensino Superior”, encontrando 101 trabalhos. Após a leitura dos resumos, apenas oito se relacionavam com a

temática, sendo a análise realizada da mesma forma que os artigos da plataforma SciELO. Com a leitura integral das teses e dissertações, somente quatro foram selecionados para a análise. Assim, um total de 16 artigos e teses foram consideradas na análise.

Resultados

A satisfação acadêmica dos discentes é afetada por alguma variável, seja ela socioeconômica ou institucional, e pode afetar o desempenho acadêmico dos discentes. Estas variáveis podem atuar isoladamente, mas geralmente, interagem entre si nos níveis de (in)satisfação originados.

Lozano (2010) evidenciou a importância do contexto social na motivação estudantil, em que o apoio e a autonomia, quando fornecidos pelos agentes sociais, possibilitam aos estudantes a tomada de decisões acerca de sua formação acadêmica. Nestes contextos emergem percepções positivas sobre suas competências acadêmicas, influenciando na qualidade de suas relações dentro da instituição. Com isso o autor apoia que as instituições universitárias incorporem gradualmente, em seus programas de retenção estudantil, em especial aos alunos do primeiro semestre, um diálogo mais próximo com os pais, para que estes auxiliem na prevenção das dificuldades que podem ser enfrentadas pelos graduandos à adaptação da cultura universitária. Igualmente importa assegurar preparação dos professores para que a relação com os alunos seja mais ativa e voltada aos estudantes, com estratégias de aprendizagem autônomas, que buscam romper com o sistema de aprendizagem tradicional.

Focando no processo de adaptação e validação prévia dos instrumentos de avaliação das variáveis “vivências acadêmicas” e “implicação acadêmica”, Abello Riquelme *et al* (2012) indicaram que os participantes da pesquisa, em sua maioria, não corriam o risco de abandonar a graduação que estavam cursando. Contudo, destacam que ao analisar detalhadamente os resultados obtidos, notaram que uma minoria dos alunos possui percepções negativas acerca da experiência e envolvimento acadêmico, e, por sua vez, possuem maiores chances de evadir. Afirmando a necessidade da realização de novos estudos com amostras mais representativas, que possam consolidar os instrumentos e suas dimensões, bem como verificar se as percepções acerca das dimensões diferem entre curso, idade e gênero, propõe que as instituições de ensino superior promovam estratégias diferenciadas que possibilitem maior satisfação e envolvimento acadêmico entre seus alunos.

Ao avaliar como era a percepção em relação a integração ao ES e a satisfação com a experiência académica em graduandos dos cursos de Psicologia e Odontologia de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, possuindo como variáveis “curso” e “etapa académica de formação”, Santos *et al* (2013) evidenciaram que alunos dos semestres intermediários possuem escores inferiores às outras etapas nas dimensões *satisfação com o curso*, *oportunidade de desenvolvimento* e *satisfação com a instituição*, além de possuir um escore total inferior. Os autores ainda demonstram que cada curso possui a sua especificidade, podendo gerar resultados diversos de integração e satisfação com a vida académica. Acrescentam que, apesar das limitações de se ter trabalhado com uma única instituição de ensino, os resultados possibilitam a ampliação de conhecimento sobre os processos de desenvolvimento que ocorrem durante a realização do curso superior.

Avaliando o grau de satisfação com a experiência académica, Czapievski e Sumiya (2014) analisaram a satisfação com a experiência académica entre alunos de todos os anos do curso de Fisioterapia da Unicentro. Foi um estudo transversal realizado a partir da aplicação da “Escala de Satisfação com a Experiência Académica” (ESEA) – (Schleich *et al*, 2006). Esta escala avalia três dimensões: “satisfação com o curso”, “oportunidade de desenvolvimento” e “satisfação com a instituição”. Os resultados mostram que escores mais elevados dos estudantes do segundo e terceiro ano, contradizendo a afirmação de que quanto maior a permanência na universidade menor será a satisfação com a vida académica. E ainda afirmam que a relação aluno-professor e a relação com a instituição são importantes para a compreensão da qualidade da experiência académica, que influencia o desempenho académico. Sendo assim, os pesquisadores recomendam que o tipo de instrumento utilizado no estudo seja aplicado regularmente ao final de cada ano, com o intuito de auxiliar no planeamento de ações concretas, nomeadamente estratégias pedagógicas e didáticas, a fim de promover maior satisfação entre os graduandos fruto de melhores aprendizagens e maior rendimento académico.

Buscando compreender como era a satisfação com a experiência académica de alunos de enfermagem, tendo em vista que esta pode servir como importante instrumento de avaliação de eficácia e sucesso institucional, Ramos, *et al* (2015) realizaram uma pesquisa com 170 alunos do curso de enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil. Os autores constataram que na amostra pesquisada os graduandos se percebiam nem satisfeitos /nem insatisfeitos em relação à instituição, ao curso e à oportunidade de desenvolvimento, com isso evidenciou-se que o envolvimento académico dos estudantes com o curso não era de boa qualidade. O artigo destacou que graduandos mais jovens e os que participavam de atividades de lazer apresentavam os maiores graus de satisfação, diferentemente dos alunos que trabalhavam e dos que participavam de

atividades extracurriculares. O artigo mostrou, ainda, que diferentemente do que é encontrado na literatura, estudantes dos primeiros anos possuem maior insatisfação com o curso podendo isso decorrer da baixa praticidade das disciplinas dos primeiros anos da área das ciências biológicas da saúde.

Ramos *et al* (2015) destacaram a importância de pesquisas futuras com estudantes de graduação em enfermagem, devido à especificidade da amostra utilizada, estudantes de enfermagem de uma universidade pública do sul do Brasil, que por sua vez não consegue analisar toda a diversidade da população dos estudantes de enfermagem. E ainda evidenciam que atitudes por meio das instituições podem ser tomadas, como estratégias que preparem os graduandos para o cotidiano acadêmico, além de respeitar e escutar o corpo discente para que a satisfação com a experiência acadêmica dos estudantes seja maior e consequentemente o seu envolvimento acadêmico.

O artigo intitulado “Fatores preditores e associados à satisfação dos estudantes de enfermagem”, de Hirsch *et al* (2015), buscou identificar quais são os fatores preditores e os fatores associados à satisfação dos graduandos de enfermagem, nos aspectos de currículo e ensino, interação social/profissional e ambiente de aprendizagem do curso. Foi aplicado o instrumento *Nursing Satisfaction Students Scale* (NSSS) – versão brasileira, para a avaliação de cinco dimensões: *currículo e ensino*, *interação social/profissional* e *ambiente de aprendizagem*. Os resultados apontam que a dimensão currículo e ensino apresentou a maior média, sendo este o fator de maior promoção de satisfação dos alunos com o curso. A dimensão ambiente de aprendizagem teve a segunda maior média do instrumento e as dimensões interações sociais/profissionais obtiveram a menor média. No conjunto dos dados, os estudantes de uma maneira geral se perceberam nem satisfeitos/nem insatisfeitos com sua graduação em enfermagem. Através da análise da variância, verificou-se que os graduandos mais jovens e os que possuem filhos possuem maiores graus de satisfação na dimensão currículo e ensino, do que os demais alunos. Em se tratando de evasão do ensino superior, os estudantes que nunca pensaram em desistir do curso também se mostraram mais satisfeitos nas dimensões currículo e ensino do que seus colegas. Diferentemente das outras variáveis, a variável “série do curso” e as dimensões Interação social/profissional e ambiente de aprendizagem, não obtiveram relevância estatística quando correlacionadas com os fatores sociodemográficos e acadêmicos.

Desse modo os autores concluem que os conhecimentos das dimensões institucionais promotoras da satisfação pessoal dos estudantes de enfermagem, possibilitam que as instituições de ensino superior repensem os seus processos formativos, visando uma melhoria na qualidade

educacional. É necessário que as instituições do ensino superior realizem avaliações da satisfação de seus estudantes, para que sejam encontrados os maiores fatores de descontentamentos e a partir disso buscarem meios que possibilitem maior satisfação entre os graduandos, buscando a permanência na universidade.

Enquanto isso o artigo “Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica”, de Luce *et al* (2016) se propôs a conhecer a satisfação dos graduandos estrangeiros que estão em mobilidade *incoming*, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Além de entender como as ações promovidas por esta universidade influenciavam na qualidade de mobilidade e em sua dimensão intercultural.

A pesquisa evidenciou aspectos positivos relacionados à comunidade acadêmica a partir dos relatos dos intercambistas, que evidenciaram o interesse no idioma por parte dos alunos que não estavam em mobilidade, além da integração entre os alunos e a satisfação dos graduandos em mobilidade em conhecer a cultura local. Entretanto o estudo demonstrou que a oferta de curso de língua portuguesa para estrangeiros é escassa, assim como a oportunidade de troca/formação intercultural em sala de aula, assim como debilidade da participação dos estudantes em mobilidade de atividades estudantis e de extensão. As autoras demonstram, ainda, a importância do fortalecimento dos critérios de qualidade estabelecidos pelas instituições para que os alunos interessados em programas de mobilidade possam se informar acerca das instituições que pretendem estudar, bem como qualificar e preparar o corpo docente para a recepção de alunos estrangeiros, para que ocorra o avanço do processo de internacionalização da educação superior no Brasil.

Ambiel e Martins (2016) verificaram a correlação entre a Escala de Adaptabilidade de Carreira (*Career Adapt- Abilities Scale-CAAS*) e o Questionário de Vivências Acadêmicas versão reduzida (QVA-r). Levando em consideração como a satisfação acadêmica com a graduação escolhida pode ser um indicativo de adaptação à realidade e à carreira escolhida, além de observar como a satisfação com o curso influencia nas correlações entre os instrumentos utilizados. Os autores recomendam que as instituições de ensino superior realizem intervenções com o objetivo de promover a adaptabilidade de carreira aos alunos do ensino superior, pois esse processo pode influenciar de forma positiva na trajetória de carreira. Também destacam que, por ser uma pesquisa com amostragem reduzida, ela possui limitações, como características pouco distintas, do ponto de vista institucional e regional, fazendo com que os achados sejam limitados à especificidade da amostra.

Buscando verificar a associação entre estresse e as características sociodemográficas e acadêmicas de graduandos do curso de enfermagem, Bublitz *et al* (2016) realizaram uma pesquisa com estudantes matriculados em enfermagem em quatro instituições de ensino superior, duas privadas e duas públicas. Os resultados sugerem uma associação com significância estatística entre o estresse e as variáveis “*atividade de trabalho*”, “*satisfação com o curso*” e “*se já haviam pensado em desistir do curso*”. Os pesquisadores afirmam que a formação acadêmica em enfermagem pode ser considerada como estressora pelos graduandos deste curso. Dessa forma, há a necessidade de buscar meios para que docentes e discentes consigam administrar os fatores estressores e a com isso iniciar a carreira profissional com menos desgastes decorrentes do estresse. Além disso, Bublitz *et al* (2016) evidenciam que o estudo apresenta limitações devido ao baixo número de publicações no tema que dificultam a comparação dos dados e que os resultados da pesquisa não podem ser generalizados, pois o estudo ficou restrito a quatro instituições de ensino superior de duas regiões brasileiras.

A pesquisa de Fadel *et al* (2018) visou analisar a satisfação com a experiência acadêmica em estudantes do ensino superior de Ciências Biológicas e da área da Saúde de uma universidade pública do estado do Paraná. Procedimento realizado a partir da aplicação de um questionário demográfico simples e pela “Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica” (ESEA) (Scheleich *et al*, 2006), avaliando as seguintes dimensões: “satisfação com o curso”, “oportunidade de desenvolvimento” e “satisfação institucional”. O estudo pontua que, de modo geral, os graduandos encontram-se satisfeitos com a instituição de ensino superior à qual pertencem, destacando a ampla satisfação em todas as dimensões analisadas, principalmente entre os estudantes de Medicina. Também ressalta a limitação geográfica da pesquisa, que não compreende todo universo das universidades brasileiras. Contudo a partir achados, mostra-se necessário que as instituições planejem e aprimorem estratégias institucionais voltadas aos alunos, visando a promoção da satisfação acadêmica entre eles, em especial aos graduandos dos cursos de Ciências Biológicas e da área da Saúde.

Nogueira e Sequeira (2018) caracterizaram a satisfação com a vivência acadêmica e sua relação com Bem-estar e Distress Psicológico, em estudantes do ES. Os dados foram coletados, com a aplicação de um questionário online, via e-mail institucional, a todos os alunos matriculados em instituições de ensino superior. As informações sociodemográficas foram coletadas por um questionário com os seguintes itens: gênero, idade, estado civil, ano, tipo de ensino e consumos de substâncias (tabaco, álcool, cannabis/haxixe) no último mês. E para medir a Satisfação com a Vivência Acadêmica se utilizou a Escala de Satisfação com a Vida Acadêmica (ESVA) (Nogueira, 2017). Já para a mensuração da variável Bem-estar e Distress Psicológico dos graduandos utilizou-

se o Inventário de Saúde Mental foi utilizado. O artigo destaca que é pertinente que as instituições de ensino planejem estratégias que almejem mudanças promotoras da saúde mental no contexto acadêmico, com o objetivo de reduzir os níveis de Distress Psicológico. Além disso o estudo caracteriza a satisfação com a vida acadêmica de estudantes do ES e sua relação com a saúde mental, permitindo o fornecimento de dados que contemplam às particularidades destes graduandos.

O estudo de Santos *et al* (2019) buscou avaliar a possível predição da autoeficácia, no escopo acadêmico, relacionando-a com a satisfação com a experiência acadêmica. Também teve como objetivo analisar de forma exploratória, se existiam diferenças entre graduandos do sexo masculino e do feminino e em graduandos de cursos distintos (Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Administração, Engenharia Civil, Engenharia Química, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Engenharia da Computação), no que diz respeito à percepção de autoeficácia e satisfação.

Para a coleta dos dados os pesquisadores utilizaram a *Escala com Experiência Acadêmica* (Shleich *et al* 2006), que avalia o grau de satisfação percebido pelo graduando em diferentes aspectos de sua experiência acadêmica. E a *Escala de Autoeficácia na Formação Superior* (Polyodro e Guerreiro-Casanova, 2010), que avalia como o estudante se sente capaz frente às tarefas da formação superior. Os resultados apontam a autoeficácia como uma dimensão prognóstica da satisfação com experiência acadêmica de universitários. O artigo sugere que novos estudos sejam realizados, com o intuito de aumentar a compreensão sobre a relação das variáveis apresentadas. Também destaca a importância de que próximas pesquisas sejam feitas com uma amostra mais representativa da população universitária brasileira, para que os dados possam ser generalizados.

Ao analisar teses e dissertações também foram constatados os mesmos questionamentos e apontamentos que os artigos, em que a satisfação acadêmica possui diversos fatores e que estes servem para compreender o que leva a satisfação ou insatisfação dos discentes. Neste sentido, Rocha (2010), buscou verificar as características valorizadas pelos discentes de baixa renda em relação à satisfação nos cursos de graduação tecnológica em gestão empresarial em instituições de ensino superior particulares.

A autora realizou uma pesquisa exploratória, posteriormente fez uma análise qualitativa e por fim uma análise quantitativa em três instituições de ensino superior privadas: Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Faculdade Ateneu e Instituto de Ensino Superior do Ceará, esta última pertence à Universidade Paulista (UNIP). A escolha destas instituições foi motivada em razão do valor da mensalidade do curso de tecnólogo, pois o preço é considerado um atrativo para o público de menor poder aquisitivo, segundo a autora.

A partir da análise de entrevistas exploratórias qualitativas com oito discentes, a autora realizou as transcrições para que a construção das dimensões e atributos fosse feita, nessa análise foram identificados 31 atributos, classificados em 11 dimensões, sendo elas: *Qualidade percebida, Capacitação dos professores, Atitudes dos professores, Grade curricular, Reconhecimento da instituição, Aprendizagem percebida, Localização, Infraestrutura do curso, Preço do curso, Tempo de graduação e Empregabilidade* e posteriormente foram aplicados os parâmetros para a construção de coleta de dados quantitativos Possibilitando a construção de um questionário estruturado e com as informações demográficas, além da elaboração da Escala de Atributos, com escala *Likert* e a Escala de Satisfação, que avaliou duas dimensões, “satisfação geral com o curso e satisfação com a qualidade do curso”.

Rocha (2010) afirma que os discentes têm satisfação em relação ao curso, contudo nos itens “minhas expectativas em relação ao curso foram atendidas e as minhas expectativas em relação a qualidade do ensino estão sendo atendidas” demonstraram inconsistência. Apresentaram aceitação em relação a dimensão localização, devido à facilidade de acesso ao transporte coletivo e aos serviços na relevância da escolha da faculdade, se demonstrando favorável aos estudantes.

O estudo constatou, ainda, que os educandos estão em conformidade quanto à capacitação e atitude dos professores, com média de 4,31, sendo este o segundo atributo mais valorizado pelos discentes participantes da pesquisa. A relação entre alunos e professores foi destacada, sendo orientada pelo diálogo e atitudes éticas. A duração do curso também foi reconhecida como um importante atributo pelos discentes, tendo média de 4,30, assim como a grade curricular com média de 4,27, caracterizando a importância das dimensões na escolha da faculdade.

Segundo o estudo outro aspecto influenciador na escolha da faculdade é o da dimensão reconhecimento institucional e a qualidade de ensino percebida pelos educandos, evidenciando como esta é uma característica que contribui na formação profissional destes discentes (Rocha, 2010). A satisfação acadêmica foi um atributo apreciado pelos discentes denotando que eles estão satisfeitos com a escolha do curso, especialmente pela percepção de que os cursos apresentam qualidade em suas práticas educacionais. Para além disso, a pesquisa evidenciou que os participantes possuem incerteza quanto a relevância do atributo preço do curso como influenciador da escolha de “serviços” no cenário educacional de ensino superior de tecnologia em instituições privadas. O atributo que apresentou o menor escore médio foi o de infraestrutura, evidenciando a incerteza dos discentes quanto a importância dele para o ES podendo isso refletir o real conhecimento dos estudantes sobre essa infraestrutura.

Acresce que o estudo mostrou que todas as dimensões valorizadas pelos estudantes de baixa renda estavam relacionadas de modo positivo e significativo com a satisfação. Além disso, o modelo de regressão múltipla demonstrou que a satisfação geral com o curso é explicada de modo positivo e significativo pela grade curricular, ou seja, os conteúdos das disciplinas contribuem para a formação dos tecnólogos, enquanto a infraestrutura foi o segundo fator mais importante para explicar a satisfação geral com o curso, evidenciando que o oferecimento de apoio e estrutura aos professores e alunos é essencial para a promoção da satisfação (Rocha, 2010).

Com o objetivo de estabelecer como a satisfação dos discentes na modalidade EaD influencia o desempenho acadêmico, na sua tese de doutorado (Machado, 2014) buscou compreender a satisfação desta modalidade nas áreas de Ciências Contábeis e Administração, centrando-se na análise e associação com o desempenho acadêmico. Segundo o autor, a pesquisa foi baseada no modelo convergente de *mixes methods* para formação de banco de dados original, a partir de técnicas de *survey* e de *archival*, com o intuito da análise combinada pelo enfoque quantitativo. Para a construção do Novo Banco de Dados foi elaborado um questionário *survey* composto por 36 itens disseminados em seis blocos, realizados por meio do serviço de construção e hospedagem de *surveys* da empresa QuestionPro®. As informações dos blocos possuíam como objetivo coletar informações de cada respondente permitindo a correlação do registro espacial de microdados fornecidos pelo ENADE, no entanto preservando o sigilo quanto a identidade dos respondentes. Além da mensuração pela escala tipo *likert* de cinco pontos dos construtos da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia.

Após esta aplicação, Machado (2014) realizou a combinação de uma extração especial de microdados obtida junto a INEP (28.140 registros) e a base originada pela *survey* (5.087 registros). Combinação esta que, segundo o autor, foi o ponto crucial de associação entre a satisfação e desempenho acadêmico. A partir desta combinação foi possível realizar o refinamento dos dados e, assim, a elaboração do Novo Banco de Dados, resultando numa amostra de 4.529 discentes. As análises estatísticas permitiram observar a influência da satisfação no desempenho sobre os resultados de aprendizagem. Foi possível analisar que os discentes de Ciências Contábeis estão mais inseridos no mercado de trabalho, atuando em atividade profissionais, científicas e técnicas. A pesquisa destacou que apesar dos discentes de Ciências Contábeis possuírem Nota Geral do ENADE superior aos de Administração, no que diz respeito a satisfação na esfera da Interatividade o que se observa é o inverso entre os dois cursos, sendo Administração o curso com maior satisfação e Ciências Contábeis menor satisfação, sendo este o fator que mais colabora para a predição dos resultados de aprendizagem. Os resultados também demonstram que as evidências empíricas obtidas apoiam as hipóteses quanto a influência positiva da satisfação no que diz respeito à

Interatividade acerca do Desempenho (H1A) e a Formação (H1B), assim como a influência que a satisfação acerca do Desempenho sobre a Formação (H1C) possuem relação. De acordo com Machado (2014), se notou relação negativa entre o construto de satisfação no aspecto Formação e o Desempenho Acadêmico, inferindo que os estudantes da amostra estão menos propensos à influência de normas subjetivas oriundas de seu círculo social.

A dissertação de mestrado intitulada “O efeito do sistema de resposta do estudante (SRE) sobre o desempenho acadêmico e a satisfação discente: um quase-experimento com alunos de Ciências Contábeis” de Nasu (2017), propôs duas hipóteses.: o uso deste sistema aumentaria o desempenho dos discentes, estes estudantes se sentiriam satisfeitos ao utilizarem o sistema de resposta do estudante (SRE). Com isso a pesquisa teve como objetivo analisar a influência do desempenho acadêmico e a satisfação dos graduandos de ciências contábeis com o uso do “sistema de resposta do estudante” SRE.

A coleta dos dados foi feita em uma Instituição pública localizada na região Sul do Brasil. A escolha da plataforma utilizada pelo autor se deu pelo fato desta possuir um sistema de jogo que se baseia no acerto da questão e no tempo de resposta do estudante, ou seja, quanto maior a velocidade do discente em responder corretamente, melhor será a sua pontuação. Além disso a plataforma permite a inserção de imagem e aplicação de *quizzes* e, por fim, ela mostra um *ranking* dos cinco estudantes com as melhores pontuações em cada exercício. Os resultados apontam que o desempenho de GT não foi estatisticamente superior ao de GC na prova bimestral, constatando, portanto, que o sistema de resposta do estudante SRE não aumenta o desempenho dos discentes. Entretanto ao se comparar a variação entre desempenho inicial e final dos grupos, no intuito de constatar se possuem diferenças, notou-se a existência de diferença significativa de desempenho dos discentes do gênero masculino, quando comparados os grupos. Dado intrigante, pois o gênero é uma variável constante entre os períodos e não havia sido significativa no 1º bimestre, Nasu (2017) justifica tal curiosidade devido a familiaridade de conteúdo, demonstrando menos conhecimento prévio da disciplina do segundo bimestre. Para análise da relação entre o uso da tecnologia e a satisfação discente, os construtos intitulados “Percepção de Uso” e “Satisfação Geral” dos estudantes. Pelo cálculo do Coeficiente de Alpha de Cronbach (0,81), evidenciou-se que as questões foram consistentes para a captura do construto “Percepção de Uso”, considerando a implementação do equipamento como positiva. Os resultados permitem observar que as respostas são consistentes na medição do construto de “Satisfação Geral” (0,89). Avaliando todos os participantes, se percebeu que os discentes consideraram o uso do sistema de resposta do estudante SRE em sala de aula como positivo. Além disso, não foi encontrada significância

estatística que diferencie as duas turmas, mostrando que ambas são igualmente satisfeitas com o sistema de resposta do estudante SRE (Nasu, 2017).

A dissertação de Mestrado de Fonseca (2018) realizou um estudo comparativo dos efeitos nos níveis de expectativa e de satisfação discente do Instituto Federal do Ceará (IFCE), da política de interiorização nos *campi* dos municípios de Aracati, Canindé e Sobral e se comparou o grau de expectativa e satisfação dos discentes no que infere à política de expansão entre os *campi*. Foi utilizado um questionário adaptado do modelo de Schleich *et al* (2006) com o intuito de avaliar o grau de expectativa e satisfação com a expansão e interiorização do ensino superior. Para a escolha do *locus* da pesquisa do IFCE foram estabelecidos dois filtros para a escolha dos *campi*, visto que o IFCE possui 32 *campi* em pleno funcionamento. Ao final da aplicação dos filtros restaram apenas os *campi* de Aracati, Canindé e Sobral.

Numa análise se a política de interiorização estava sendo atendida a partir da análise do local de nascimento dos respondentes, foram obtidos os seguintes dados: 83% dos discentes nasceram no interior, 12% nasceram na capital e 5% em outro estado. Fonseca (2018) conclui que em sua maioria os estudantes não precisaram migrar da capital para desfrutar da política de expansão e interiorização do ensino superior, ou seja, a estratégia de interiorização é eficaz no cumprimento do PNE e promove a inclusão de populações que antes eram marginalizadas e que tinham o ingresso no ensino superior como uma utopia.

Ao analisar o resultado das dimensões, se notou que a expectativa em todas elas apresentaram graus superiores a 3 (alto) e, na análise geral da satisfação os resultados demonstraram que em todas as dimensões, o resultado global foi igual ou maior que 3 (satisfatório). Quando foi realizada a análise comparativa dos graus de expectativa e satisfação, se verificou que nas quatro dimensões avaliadas pelo instrumento a média global de expectativa superou a de satisfação. Destacando que o *campus* Canindé elevou a média de expectativa e o *campus* de Sobral elevou a média de satisfação.

Por fim, Fonseca (2018) destaca que a política de expansão que promoveu a interiorização do IFCE é de fundamental importância, podendo ser a única chance de inclusão social dos moradores distantes da capital ao ensino superior. Além disso, destaca que a satisfação com os *campi* atingiu médias elevadas em três dimensões. Também sugere que a pesquisa seja estendida aos demais *campi* que ofertem educação superior e se localizem no interior do estado, aprofundando em questões que contribuam nas políticas de expansão e interiorização do ensino superior.

Considerações finais

Os estudos acerca da satisfação acadêmica demonstram a busca e o compromisso de pesquisadores em tentar compreender quais são os fatores que levam os estudantes a terem experiências positivas ou negativas em suas vivências no ES e como elas influenciam em sua satisfação/insatisfação. A investigação na área reconhece a relevância que a (in)satisfação acadêmica dos estudantes apresenta para o sucesso e a conclusão da formação pelos estudantes. Uma vez, a satisfação é analisada como decorrendo de um conjunto de variáveis sociodemográficas dos estudantes ou características prévias, outras vezes é a própria satisfação que é estudada como variável precursora do envolvimento dos estudantes no seu curso, vida acadêmica e sua formação em geral.

Os estudos analisados ilustram a preocupação dos autores em verificar se a satisfação acadêmica dos discentes é afetada por alguma variável, seja ela socioeconômica ou institucional, ou como a satisfação acadêmica afeta o desempenho acadêmico dos discentes. Estes dados podem sugerir medidas interventivas por parte das instituições de ensino superior no sentido de aumentar a satisfação dos seus estudantes. Além disso, observa-se a necessidade da realização de mais estudos na área e aplicações periódicas de questionários e/ou escalas que avaliem a satisfação dos estudantes do ensino superior. Investigações mais consistentes, tomando amostras mais numerosas e de diferentes instituições e cursos, assim como diversos instrumentos de recolha de dados, podem ajudar a identificar as fragilidades presentes nas instituições, tal como sejam encontrados os maiores descontentamentos presentes dentre os estudantes, para que assim possam ser planejadas medidas de controle a fim de evitar sofrimento por parte dos graduandos e evitar uma possível evasão acadêmica no ensino superior.

Esta pesquisa se mostra relevante por fazer um compilado dos estudos da temática e por contribuir nos estudos sobre o ensino superior. Demonstrando que ainda são necessários muitos avanços e aprofundamentos, como por exemplo estudos específicos por área, por curso, instituições privadas e públicas, que poderão contribuir muito para o ensino superior, tanto nacionalmente quanto internacionalmente.

Agradecimento

Este artigo é resultado da investigação de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP).

Referências

- Abello Riquelme, R. et al. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. [Experiences and academic involvement in university students: adaptation and validation of scales for their evaluation] *Estud. pedagóg., Valdivia*, v. 38, n. 2, p. pag. 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200001>.
- Almeida, S. L. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. [Transition, academic adaptation and academic success in higher education] *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, volume 15, pag. 203-215. <http://hdl.handle.net/2183/7078>.
- Ambiel, R., Hernández, D.; Martins, G. (2016). Relações entre Adaptabilidade de Carreira e Vivências Acadêmicas no Ensino Superior. [Relationships between Career Adaptability and Academic Experiences in Higher Education] *Psicología Desde el Caribe*, 2(33), 158-168. DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>.
- Marcia B. Baxter Magolda. (1993). What “Doesn’t” Matter in College? [Review of What Matters in College: Four Critical Years Revisited, by A. W. Astin]. *Educational Researcher*, 22(8), 32–34. <https://doi.org/10.2307/1176821>.
- Bublitz, S. et al. (2016). Associação entre estresse e características sociodemográficas e acadêmicas de estudantes de enfermagem. [Association between stress and sociodemographic and academic characteristics of nursing students] *Texto contexto – enferm. Florianópolis*, v. 25, n. 4, e2440015. <https://doi.org/10.1590/0104-07072016002440015>.
- Costa, A.R., Araújo, A.M., & Almeida, L.D. (2014). Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. [Academic involvement of engineering students: contributions to the internal and external validation of an evaluation scale] *Revista E-Psi: Revista Eletronica de Psicologia, Educação e Saude*, 4, p. 142-155.
- Czapievski, Francieli do Nascimento and Sumiya, Alberto Assessment of the degree of satisfaction of physical therapy students with the academic experience. *Fisioterapia em Movimento* [online]. 2014, v. 27, n. 1 [Accessed 1 May 2022], pp. 119-125. <https://doi.org/10.1590/0103-5150.027.001.AO13>.
- FADEL, Cristina Berger et al. Satisfaction with the academic experience among graduate students of a brazilian public university. *RGO - Revista Gaúcha de Odontologia* [online]. 2018, v. 66, n. 01 [Accessed 1 May 2022], pp. 50-59. <https://doi.org/10.1590/1981-863720180001000073261>.
- Fonseca, H. H. M. (2018). Fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam a permanência dos alunos do curso em tecnologia em hotelaria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará com base na teoria da autodeterminação. 142f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE).
- Grebennikov, L., & SHAH, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19 (4), p. 301-322. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>
- Hirsch, Carolina Domingues et al. Fatores preditores e associados à satisfação dos estudantes de enfermagem. [Predictors and associated with nursing student satisfaction] *Acta Paulista de Enfermagem* [online]. 2015, v. 28, n. 6 [Acessado 1 Maio 2022], pp. 566-572. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201500093>.

- Luce, M. B., Fagundes, C. V. e M., & Olga G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade académica. [Internationalization of higher education: the intercultural dimension and institutional support in the evaluation of academic mobility] *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* [online]. 2016, v. 21, n. 2 [Acessado 1 Maio 2022], pp. 317-340. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>.
- Machado, E. A. (2014). Desempenho académico dos estudantes na modalidade EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, 161 f.
- Magalhães, A.; Machado, M.L.; Sá, M.J. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. [Satisfaction of higher education students Portuguese]. In *Satisfação dos estudantes do ensino superior português* [Satisfaction of Portuguese higher education students] Matosinhos: CIPES.
- Medellín L., & Elvers W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. [Contrast of two motivational models of self-determination to predict dropout in university students] *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57-68. Retrieved May 01, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552010000200006&lng=en&tlng=es.
- Nasu, V. H. (2017). O efeito do sistema de resposta do estudante (SRE) sobre o desempenho académico e a satisfação discente: um quase-experimento com alunos de Ciências Contábeis. [The effect of the student response system (SRE) on academic performance and student satisfaction: a near-experiment with accounting students] Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. DOI: 10.11606/D.12.2017.tde-24032017-152131.
- Nogueira, M. J. (2017). Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade. [Mental health in higher education students: protective factors and vulnerability factors] Tese de doutorado (Enfermagem) - Universidade de Lisboa, com a colaboração da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28877>.
- Nogueira, M. J.; Sequeira, C. (2020). A satisfação com a vida académica: Relação com bem-estar e distress psicológico. [Academic life satisfaction: Relation with well-being and psychological distress] *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Porto, n. spe6, p. 71-76, nov. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0216>.
- Osti, A., Chico, B.M., Oliveira, V., & Almeida, L.S. (2020). Satisfação académica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. [Academic satisfaction: Research with Brazilian students from a public university] *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106. ISSN 2182-7591.
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação Académica no Ensino Superior. [Academic Satisfaction in Higher Education] In: Leandro S. Almeida. (Org.). *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e Oportunidades*. (1ª ed., pp. 99 – 114) [Higher Education Students: Challenges and Opportunities] ADIPSIEDUC, v. 1.
- Osti, A., & Noronha, A. P. P. (2017). ASSOCIAÇÃO ENTRE AFETOS E REPRESENTAÇÕES ENVOLVIDAS NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ESCOLAR. *Educação: Teoria E Prática*, 27(54), 74 - 94. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol27.n54.p74-94>.
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. Tomaszewski, L., Valéria L. B., Edison L. D., Silveira, R. S. da, & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência académica entre estudantes de graduação em enfermagem. [Satisfaction with academic experience among undergraduate

- nursing students] *Texto & Contexto - Enfermagem*, 24(1), 187-195. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015002870013>.
- Reason, R. D., Terenzini, P. T., & Domingo, R. J. (2006). First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education*, 47(2), 149–175. <http://www.jstor.org/stable/40197405>.
- Rocha, P. D. M. (2010). Atributos de satisfação em cursos superiores de Tecnologia em Gestão Empresarial com foco no mercado de baixa renda. [Attributes of satisfaction in higher education courses in Technology in Business Management with a focus on the low-income market] Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria. Fortaleza, 160 f.
- Santos, Acácia Aparecida Angeli dos et al. Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. [Integration to higher education and academic satisfaction in university students] *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2013, v. 33, n. 4 [Acessado 1 Maio 2022], pp. 780-793. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>>. Epub 23 Jan 2014. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400002>.
- SANTOS, A. A. A. dos., & ZANON, C., & ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. Self-efficacy in higher education: its predictive role in satisfaction with academic experience. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2019, v. 36 [Acessado 1 Maio 2022], e160077. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>>. Epub 21 Jan 2019. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e160077>.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação a universidade em jovens calouros. [Adaptation the university in young freshmen] *Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 185-202. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>.

ACADEMIC SATISFACTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS: ANALYSIS OF SCIENTIFIC PRODUCTION (2010 - 2020)

Abstract

The investigation aimed to carry out a literature review related to Academic Satisfaction. The theme stands out in the international scenario because it comprises a phenomenon that affects several aspects of the lives of university students. The research is qualitative in nature. The bibliographic survey was carried out in the databases of SciELO and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. It was evidenced that academic satisfaction influences several aspects of university students' lives, ranging from academic performance to their mental health. The analysis indicates that in most of the surveys the samples used were very small and with little diversified groups. This text contributes to understanding the variables of academic satisfaction that affect the academic performance of students.

Keywords: Academic Satisfaction; Academic adaptation; University education; Literature review.

AS BASES DESENVOLVIMENTAIS DA EMPATIA: UM MODELO TEÓRICO

INTEGRATIVO

Dardielle Santos-Dias¹³

Rosalice Lopes¹⁴

Regina Basso Zanon¹⁵

Resumo

A empatia é considerada importante para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo durante a infância. Este estudo buscou compreender as bases do desenvolvimento da empatia a partir da construção de uma visão integrativa de diferentes modelos teóricos. Buscou-se identificar mecanismos relacionados ao desenvolvimento da empatia na infância e discutir as suas implicações para o contexto educacional. Trata-se de estudo teórico de revisão crítica e integrativa da literatura, sendo os dados analisados qualitativamente. Foram apresentados e discutidos três modelos de teóricos que propuseram integrar as diferentes dimensões da empatia. Conclui-se que a empatia está constituída sobre uma base biológica, aprimorando-se com a aquisição de habilidades sofisticadas. Considera-se a multideterminação e a transitividade da empatia, que depende de relações vinculares, sendo a escola um contexto propício para a sua emergência.

Palavras-chave: Empatia; Desenvolvimento infantil; Revisão da literatura.

¹³ Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

¹⁴ Professora de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

¹⁵ Professora de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, Brasil.

Endereço para correspondência: Dardielle Santos-Dias, Rua Murilo da Rosa Jornada, 870 B, 79150-000 Maracaju, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: dardiellesdias@gmail.com

Introdução

O conceito de empatia tem interessado profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como da Psicologia, Educação, Neurologia, Filosofia e, mais recentemente, das Neurociências (Bezerra et al., 2018; Nunes, 2019). Na literatura atual, podemos encontrar uma multiplicidade de definições conceituais e operacionais para esse construto. Parece, entretanto, haver algum consenso entre os estudiosos de que a empatia se trata de construto multidimensional, abrangendo três componentes principais: 1) afetivos (ex: interesse genuíno em atender as necessidades de outra pessoa, motivação altruísta, sentimentos de simpatia, compaixão e preocupação com bem estar alheio); 2) cognitivos (ex. capacidade de inferir estados mentais – pensamentos e sentimentos – de outras pessoas, tomada de perspectiva, flexibilidade cognitiva, autorregulação emocional); e 3) comportamentais (ex: estratégias sensíveis de consolar, explicar os sentimentos de outra pessoa sem julgar, legitimar o sentimento do outro) (Preston & De Wall, 2002; Preston, 2006; De Wall, 2008).

A empatia é considerada de extrema importância para o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo durante a infância (Justo et al., 2014), estando associada à qualidade dos relacionamentos interpessoais estabelecidos (Ferreira et al., 2009). A sua relevância está relacionada às capacidades de conceber e conviver com as diferenças, de ir em direção a alguém e de exercitar comportamentos de atenção, escuta e cuidado, refletindo um aprimoramento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento moral. Assim, trata-se de uma habilidade social, cognitiva e emocional muito pertinente para o convívio em sociedade, aumentando a capacidade de vinculação entre os indivíduos e incentivando a resolução não violenta de conflitos (Sampaio et al., 2009; Krznaric, 2015).

Alguns teóricos entendem que a empatia tem componentes filogenéticos, visto que é uma característica essencial para a sobrevivência, manutenção e evolução das comunidades humanas (Gaspar, 2014). Nesse sentido, os seres humanos possuem predisposição genética e neuropsicológica para a empatia, sendo que sua expressão é mais aparente nessa espécie, se comparada aos demais mamíferos, o que coloca a empatia como uma força coletiva, e não somente como uma resposta individual isolada, além de auxiliar os humanos a enfrentar crises e transpor divisões sociais (De Simone, 2010; Brolezzi, 2014). Deve-se ressaltar também que a empatia se relaciona com a aquisição, manutenção e fortalecimento de comportamentos pró-sociais, bem como a diminuição e/ou enfraquecimento de comportamentos violentos (Justo et al., 2014). Nesse contexto, acredita-se que compreender os diferentes modelos explicativos para o desenvolvimento da empatia é fundamental para se pensar em estratégias e intervenções que visem promover o

desenvolvimento de comportamentos regidos por princípios morais e éticos, os quais também podem favorecer as práticas inclusivas em vários contextos sociais, visto que esses comportamentos e posturas são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O objetivo do presente estudo é compreender as bases do desenvolvimento da empatia a partir da construção de uma visão ampla e integrativa de diferentes modelos e abordagens teóricas. Neste percurso, buscaremos aproximar modelos, ainda que os mesmos apresentem antagonismos, visando contemplar e integrar também as suas diferenças. Especificamente, busca-se identificar mecanismos e mediadores relacionados ao desenvolvimento da empatia na infância, e realizar reflexões iniciais sobre as suas implicações para intervenções no contexto escolar. É importante destacar que não se pretende esgotar o tema e nem, tampouco, se valer de uma discussão pormenorizada. Mas, acredita-se que a construção desse modelo teórico possa propiciar o entendimento da empatia sem fragmentá-la e respeitando a sua complexidade. Espera-se também que as discussões e reflexões aqui realizadas possam fundamentar pesquisas futuras e práticas mais eficazes em empatia, sobretudo no contexto da educação.

Metodologia

Trata-se de um estudo teórico de revisão crítica, integrativa e assistemática da literatura, sendo as referências selecionadas intencionalmente, em diferentes bases de dados nacionais e internacionais, e analisadas qualitativamente. O texto está dividido em duas partes: (1) revisão de estudos que apresentam explicações e compreensões para o desenvolvimento da empatia, enfocando seus aspectos sociais, emocionais, cognitivos, biológicos e comportamentais; (2) apresentação de um modelo integrativo para a compreensão do desenvolvimento da empatia na infância e reflexões sobre as suas implicações para o contexto educacional.

Sendo assim, no presente estudo buscamos integrar diferentes abordagens teóricas para a compreensão da empatia, o que, entre outros aspectos, nos permite refletir sobre intervenções possíveis e as suas implicações em diferentes contextos. Cabe mencionar que esta postura se apoia no paradigma da pós-modernidade e no princípio da complexidade (Morin, 1996), que defendem as interações profundas entre os diferentes tipos de conhecimentos e saberes, ao mesmo tempo em que criticam a fragmentação das teorias, dos conceitos e modelos, entendendo que eles podem produzir uma redução mutilante do pensamento. Sobre este aspecto, Morin (1996) defende que pensamento complexo não se trata de uma nova visão de mundo e nem de um novo tipo de teoria, destacando a necessidade de se rever e repensar a complexidade e as vinculações entre as questões

cruciais da ciência.

Resultados e Discussão

Com vistas à sistematização dos resultados do estudo, os mesmos foram divididos em três eixos, que serão abordados a seguir, contemplando: (a) os principais achados referentes às questões ontológicas da empatia; (b) três modelos teóricos de autores que se propuseram a integrar o desenvolvimento da empatia; e (c) apresentação do modelo integrativo do mecanismo percepção-ação (PAM) e a aplicabilidade deste ao contexto educacional. Sobre as questões ontológicas (eixo 1), as principais construções estão sistematizadas na Tabela 1.

Tabela 1

Principais achados sobre o desenvolvimento ontológico da empatia

Autores / Ano	Principais achados
Sampaio et al. (2009) Krznaric (2015) Nunes (2019)	A empatia emocional constitui o nível mais primitivo da empatia. Os neurônios-espelho formam a base operacional neurobiológica das respostas empáticas.
Hoffman (1984, 2000) Winnicott (2002) Justo et al. (2014) Rennó & Neto (2020)	As primeiras relações objetais e, mais precisamente, a relação mãe-bebê é essencialmente importante para o desenvolvimento da empatia, visto que servirá de protótipo para as demais relações estabelecidas à posteriori pelo indivíduo. O contágio emocional é vivenciado antes mesmo do nascimento, e as respostas emocionais do bebê se dá de maneira simbiótica à mãe. Após o processo de diferenciação do self, a criança adquire a capacidade de atribuir estados mentais diferentes dos seus às outras pessoas.
Bolognini (2008) De Simone (2010) Ferrari, Piccinini & Lopes (2013)	O desejo de se colocar no lugar do outro e a possibilidade de investir e/ou estabelecer um laço emocional com alguém, postos na atividade empática, advém da identificação. Nesse sentido, a identificação formaria a base para atividade empática, pois incita o sujeito a ir em direção ao outro. Entretanto, a empatia é, em si mesma, uma atividade muito mais sofisticada do que a identificação, ao passo que faz uso da diferenciação eu-outro como principal proposição.
Cerniglia et al. (2019) Kanske, Böckler, & Singer (2015)	A empatia cognitiva se desenvolve a partir do desenvolvimento da Teoria da Mente, ou seja, a capacidade cognitiva de conceber a perspectiva de outrem, bem como fazer suposições em relação aos seus sentimentos e pensamentos.
Preston & de Waal (2002) Preston (2006) Gaspar (2014) Brolezzi (2014)	A perspectiva da aprendizagem comportamental ressalta que a empatia se trata de um comportamento aprendido e altamente influenciado pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo vive.

A empatia emocional é considerada o nível mais primitivo da empatia, posto que há pouca atividade cognoscível por parte do sujeito. Nesse nível, a empatia se configura através do contágio emocional, sendo o sujeito afetado pelo estado do objeto, vivenciando um estado ou emoção semelhante ao dele. Por exemplo, quando o sujeito percebe a angústia do objeto e se angustia na mesma medida, o sujeito é contagiado pelas emoções do objeto e responde de maneira instintiva, buscando, ao aliviar a angústia do objeto, atenuar a própria angústia. É o nível mais próximo ao

aparato biológico, abrangendo os circuitos neurais postos na atividade empática: os neurônios do córtex pré-motor, também conhecidos como neurônios-espelho (Sampaio et al., 2009; Krznaric, 2015).

Os neurônios-espelho explicam a base operacional neurobiológica das respostas empáticas, visto que a ativação desses neurônios faz com que o observador experiencie sentimentos muito semelhantes aos do objeto observado (Nunes, 2019). Trata-se de uma reação automática que evoca respostas imediatas similares, colocando o sujeito em um estado de congruência afetiva com o objeto. Sampaio et al. (2009) acrescentam que esse estado de espelhamento evoca os aspectos psicogênicos e evolutivos da empatia, colocando a atividade empática como um recurso de extrema importância para a sobrevivência da espécie. Ou seja, o comportamento de ir em direção ao outro, marcado pelo cuidado e compreensão afetivo-cognitivo e comportamental, visa atender, em última instância, a uma demanda filogenética. Assim, pessoas com maior quantidade de células espelho tendem a ser mais empáticas e esse foi um dos motivos que levou a neurociência moderna a considerar essa descoberta como uma prova da possibilidade de sermos ou não empáticos (Krznaric, 2015). No entanto, é preciso destacar que a atividade empática ultrapassa o espelhamento de emoções, comportando-se como um sistema complexo que envolve também a percepção e reflexão sobre os estados emocionais, mentais e comportamentais do objeto.

O contágio emocional é vivenciado antes mesmo do nascimento (Hoffman, 2000), sendo que no ambiente intrauterino o bebê acessa os sentimentos da mãe de maneira imediata e genuína. Durante o primeiro ano de vida, a concepção de si e do outro ainda se dá de maneira simbiótica, não havendo separação e/ou diferenças entre o bebê e a mãe, o que se estende aos demais objetos do mundo externo. Nessa fase, os sentimentos empáticos que o bebê vivencia estão muito vinculados às respostas emocionais concretas, tais como choro, grito, riso, etc. Isso se dá como um reflexo, uma resposta automática à manifestação emocional da outra pessoa. Sobre esse aspecto, Justo et al. (2014), afirmam que o bebê é capaz de chorar ao ouvir o choro de outro bebê, sendo esse reflexo considerado um traço precursor e rudimentar de empatia.

Após o primeiro ano de vida, o bebê começa a desenvolver a diferenciação do self, concebendo o outro como uma entidade separada do Eu. No entanto, nesse período, o bebê não entende esse outro como portador de estados internos diferentes dos seus, aspecto que começa a se desenvolver a partir do segundo ano de vida, aprimorando-se durante a segunda infância, fase na qual a criança compreende que os estados internos das outras pessoas não são somente diferentes dos seus, mas também influenciados pelas histórias de vida e experiências alheias (Hoffman, 1984; Hoffman, 2000).

A perspectiva psicanalítica enfatiza a importância das primeiras relações objetais para o desenvolvimento da empatia na infância e, à posteriori, na vida adulta. Segundo esse modelo teórico, a relação do bebê com a mãe, ou com alguém que ocupe essa função, servirá de protótipo para as demais vinculações e relacionamentos da criança. Nesse contexto, ressaltam-se os conceitos de “mãe suficientemente boa” e de “seio pensante” de D. W. Winnicott, que apresentam a função materna como um termostato para o bebê, não permitindo que ele experimente sentimentos aflitivos em demasia, ao passo que também possibilita o contato com a angústia durante a descoberta do mundo (Winnicott, 2002).

Nesta perspectiva, o seio materno irá operar como uma forma de pensamento fora do corpo do bebê, já que ele ainda não possui capacidade de fazê-lo, e adquire a função de compreender e decodificar as emoções do bebê: ele será o meio pelo qual a mãe acolherá as emoções insuportáveis da criança e irá devolvê-las numa intensidade mais tolerável pelo infante. Para Winnicott, os cuidados maternos garantem uma continuidade de-ser para o bebê, podendo sustentá-lo ao longo do tempo e do espaço (holding e handling), a partir dos quais ele pode, gradativamente, sair do universo fragmentado em que vive e se integrar num self unitário (Rennó & Neto, 2020). Assim, pode-se inferir que, em termos psicanalíticos, a capacidade de compreender os sentimentos alheios e de estabelecer uma relação empática com alguém está ligada ao modo que o indivíduo fora inicialmente amado, compreendido e desejado, ou seja, à maneira como um outro se sintonizou afetivamente com ele e respondeu às suas necessidades.

Dos pontos explanados acima, desprende-se o seguinte questionamento: se o sujeito não for acolhido enquanto amor e desejo do outro nas suas primeiras relações, ele terá poucas chances de estabelecer relacionamentos empáticos nos ciclos posteriores do desenvolvimento? A resposta mais adequada seria: Depende. Se considerarmos o desenvolvimento humano como um processo dialético, dinâmico e adaptativo, muitas possibilidades se colocam ao futuro desse sujeito. Desse modo, por mais que os primeiros anos de vida sejam essencialmente relevantes e marcantes para os estágios consecutivos, a empatia pode ser desenvolvida à posteriori, mediante experiências de relacionamentos de apego seguro com as figuras de referência, podendo ser os pais ou outros cuidadores (Krznaric, 2015).

Alguns autores têm discorrido sobre os mecanismos de identificação e seu papel na manifestação da empatia. De Simone (2010) destaca que a identificação é um mecanismo primitivo, ambíguo. Por ser herdeiro do complexo de Édipo, a identificação faz referência à função paterna, em que o pai é concebido como ideal e rival, pois configura-se como uma lei que estabelece a separação mãe-bebê e obstrui o amor e atenção integral da função materna, ao passo que encarna

tudo aquilo que a criança gostaria de ser. Assim, a criança esforça-se para se moldar e ser semelhante a essa função paterna, imitando e vivenciando-a como uma segunda pele, ou seja, indiferenciada do Eu (Ferrari et al., 2013). Nessa perspectiva, o desejo de se colocar no lugar do outro e a possibilidade de investir e/ou estabelecer um laço emocional com alguém, postos na atividade empática, advém da identificação.

Aqui cabe fazer uma ressalva, o estabelecimento de uma relação empática através de mecanismos identificatórios se dá pela indiferenciação, ou seja, o outro é concebido como uma extensão do Eu. Sobre essa questão, Bolognini (2008) infere que a identificação formaria a base para atividade empática, pois incita o sujeito a ir em direção ao outro. Entretanto, a empatia é, em si mesma, uma atividade muito mais sofisticada do que a identificação, ao passo que faz uso da diferenciação eu-outro como principal proposição.

Preston e De Waal (2002) ressaltam o fato de que ainda que o ‘outro’ seja vivenciado como diferente do Eu, há sempre uma parcela de projeção posta na atividade empática, visto que o sujeito faz uso das suas construções internas para decodificar o objeto. Assim, por mais que essas construções façam referência ao estado do objeto, elas serão contaminadas, em algum nível, pela história de vida do sujeito. Vale destacar que, para os autores, quanto menos projeção for empregada, mais consistente será a atividade empática, pois estará mais coerente ao estado do objeto e ampliará a possibilidade deste se sentir acolhido e compreendido (Preston & De Waal, 2002).

De Waal (2008) ressalta que o contágio emocional resulta, posteriormente, na preocupação empática, também denominada por Hoffman (1984) como angústia empática, que começa a surgir após o processo de diferenciação do self. Em seguida, a preocupação/angústia empática transforma-se na representação mental do outro, configurando um novo sentimento: a angústia simpática, que é direcionado ao outro e que mobiliza o indivíduo a agir frente ao desconforto alheio. Knafo et al. (2008) destacam que, com o desenvolvimento do aparato cognitivo, a empatia passa a fazer uso das habilidades adquiridas para desempenhar atividades cada vez mais sofisticadas. Nesse contexto, Hoffman (1984, 2000) salienta o conceito de role-taking, que designa a capacidade cognitiva de conceber a perspectiva de outrem, bem como fazer suposições em relação aos seus sentimentos e pensamentos. Por exemplo, é possível perceber que uma pessoa está triste, mesmo sem acessar respostas ou sinais emocionais nítidos, mas apenas por imaginar como ela poderia estar se sentindo em determinada situação.

Introduzimos aqui o componente cognitivo da empatia, e com ele a possibilidade de o sujeito compreender uma determinada situação a partir do ponto de vista de uma outra pessoa,

que, por sua vez, possui crenças, objetivos e intenções diversas. Para tanto, é necessário que o sujeito perceba as outras pessoas como entidades pensantes, o que só é possível a partir do desenvolvimento cognitivo e da Teoria da Mente (Cerniglia et al., 2019). Esta habilidade tem interessado neurocientistas, que têm apresentado duas rotas para a compreensão dos outros, sendo uma delas afetiva que permite o compartilhamento direto das emoções das outras pessoas (empatia emocional), envolvendo, entre outras estruturas, a ínsula anterior e o córtex cingulado anterior, e uma rota cognitiva que viabiliza a representação e o raciocínio sobre os estados mentais dos outros (Teoria da Mente), a qual envolve, entre outros aspectos, a junção temporo parietal ventral e as regiões da linha média anterior e posterior (Kanske et al., 2015). Assim, a Teoria da Mente permite que a criança consiga fazer teste de hipóteses sobre os estados mentais e/ou emocionais das outras pessoas, o que possibilita, por sua vez, a tomada de perspectiva na compreensão do estado e/ou situação (Preston & De Waal, 2002).

Alguns autores apontam para a importância das experiências nas respostas empáticas do indivíduo, isto é, consideram que a capacidade de estabelecer relacionamentos empáticos está estreitamente ligada à história pessoal do indivíduo (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006, Gaspar, 2014). A perspectiva da aprendizagem comportamental ressalta que a empatia se trata de um comportamento aprendido e altamente influenciado pelo contexto histórico-cultural no qual o indivíduo vive, partindo da premissa que determinados comportamentos que foram reforçados ao longo do tempo, não somente se fortalecem, mas também possibilitam o surgimento de comportamentos da mesma classe. Assim, as respostas empáticas aprendidas tendem a se ampliar, o que permite que o indivíduo também se comporte de maneira empática diante de situações que ele não tenha vivenciado.

No desenvolvimento da empatia comportamental ou condicionada ressalta-se a importância da cultura na aprendizagem e/ou a sofisticação de comportamentos empáticos do indivíduo. De acordo com Preston e De Waal (2002), a introjeção de regras e valores morais pela criança, por volta do quinto ano de vida, faz com que a empatia dê outro salto qualitativo: ela passa a configurar, além dos aspectos emocionais e cognitivos, a perspectiva moral, ou seja, as referências sociais passam a nortear a atividade empática da criança. Neste ponto, ressaltam-se os conceitos de mediação e de vivência em Vigotski: a relação sujeito-objeto, que é sempre mediada, irá proporcionar as vivências, ou seja, a instituição da imagem subjetiva do objeto através do processamento psíquico da experiência direta.

O conceito de vivência em Vigotski sinaliza uma situação objetiva experimentada de maneiras distintas por diferentes pessoas (Brolezzi, 2014). O autor ressalta que as vivências, que

inicialmente têm carácter particular, assumem formato coletivo através da noção de vivenciamento, que se refere à tentativa de experimentar as vivências de outrem. Assim, aplicados à atividade empática, pode-se inferir que tanto as vivências quanto o vivenciamento são construções sociais mediadas, ou seja, por mais que o sujeito elabore a sua própria concepção do objeto, essa atividade se dá dentro de um contexto histórico-cultural. Desse modo, se a cultura estimula e possibilita experiências de vivenciamento, ou seja, empáticas, maiores serão as frequências de comportamentos pró-sociais, de ajuda e altruístas. Além disso, culturas nas quais as trocas entre indivíduos são frequentes, o compartilhamento é valorizado e as diferenças são aceitas, a empatia tem maiores possibilidades de se desenvolver.

Frente às questões supracitadas, pode-se elaborar a seguinte consideração: a empatia no início da vida é apenas uma possibilidade comportamental que pode se manter assim por toda a vida. A capacidade de se tornar um ser humano empático depende de inúmeros fatores, desde a possibilidade de ser acolhido empaticamente por um cuidador, passando pela aprendizagem cognitiva, relacional e, na vida adulta, por atingir o grau mais elevado quando a pessoa, ao escapar dos processos meramente identificatórios, permite-se acolher a diferença como possibilidade humana concreta. Assim, a empatia transforma-se numa atividade fenomênica complexa e altamente sofisticada. Porém, não equivale dizer que essas modificações deveriam incidir no aspecto quantitativo da empatia, resultando na diminuição da atividade empática. Muito pelo contrário, em tese, o aprimoramento dos recursos postos na empatia deveria possibilitar o aumento de respostas empáticas. Sobre este aspecto, Preston e De Waal (2002) e Gaspar (2014) afirmam que não é o que ocorre na prática, pois, cada vez que a atividade empática se afasta dos determinantes biológicos e, mais precisamente, com a ampliação dos fundamentos sócio-morais, as crianças tendem a diminuir a frequência de comportamentos empáticos, o que nos leva a refletir sobre as formas de subjetivação e as construções de representações realizados na nossa cultura.

Essa questão torna-se ainda mais ambígua se tomarmos a mediação e o treino comportamental de respostas empáticas, pois, como é sabido, as crianças aprendem por imitação e conseguem responder a partir de relacionamentos que experimentaram (Krznaric, 2015). Assim, verifica-se que as intervenções em promoção de empatia, altruísmo e/ou comportamentos pró-sociais e ajuda, geralmente, são realizadas de maneira descontextualizada e não aplicável às experiências da criança. Em outras palavras, a empatia cai num ciclo vicioso e pouco eficaz, em que os comportamentos empáticos são reverenciados na sociedade, sendo que a própria cultura oferece escassas aprendizagens experienciais em empatia, fazendo que esse constructo permaneça no seu sentido abstrato e, por assim dizer, com poucos resultados práticos.

Como vimos, vários teóricos se dedicaram ao estudo da empatia ao longo do tempo, deixando claro que os diferentes olhares lançados sobre o fenômeno revelam dele - e nele - diferentes características e níveis distintos de abordagem. Felippetti, López & Richaud (2012) ressaltam que alguns autores propuseram modelos teóricos que objetivam integrar os diversos processos postos na atividade empática, dentre os quais podemos citar Decety & Jackson (2004), Blair (2005) e Preston & De Waal (2002). A Tabela 2 apresenta a síntese dos modelos teóricos citados.

Tabela 2

Modelos Teóricos Integrativos da empatia.

Autores / Ano	Modelos Teóricos integrativos da empatia
Decety & Jackson (2004)	Concebem a empatia como resultante de três componentes básicos: (1) a emoção compartilhada entre o sujeito e o objeto, (2) a autoconsciência e a consciência do outro e (3) a flexibilidade cognitiva.
Blair (2005)	Ressalta que a empatia é composta por três subclasses: (1) a empatia cognitiva, (2) a empatia motriz (neurônios-espelho) e (3) a empatia emocional.
Preston e De Waal (2002)	Propõe a aplicação do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) a empatia e propõem considerar a atividade empática como uma classe superordenada de fenômenos que incluem os aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais.

Como pode ser observado na Tabela 2, Decety e Jackson (2004) concebem a empatia humana como resultante de três componentes básicos e interativos: (1) a emoção compartilhada entre o sujeito e o objeto, que gera uma resposta automática e essencialmente afetiva no sujeito; (2) a autoconsciência e a consciência do outro, que sinaliza uma identificação prévia, ao passo que obstaculiza a fusão entre o self e o outro; e (3) a flexibilidade cognitiva, que evidencia a capacidade do sujeito em adotar a perspectiva do outro e direcionar as suas respostas a partir de tal compreensão. Percebe-se que esses autores consideram os comportamentos empáticos como derivados da dialética entre esses três mecanismos. No entanto, verifica-se que, por mais que os aspectos citados sejam essenciais para a empatia, eles não supõem a importância dos determinantes sociais atrelados à relação sujeito-objeto (Felippetti, López & Richaud, 2012).

Blair (2005) também elucida três mecanismos que formam a base da empatia, a saber: a empatia cognitiva (teoria da mente), a empatia motriz (neurônios-espelho) e a empatia emocional. Segundo esse autor, apesar da empatia depender desses três constructos, os sistemas neurais parciais que determinam cada um desses mecanismos são independentes e dissociáveis. Aqui,

verifica-se que, embora o autor objetivasse integrar a atividade empática a partir dos três componentes supracitados, há uma estreita aproximação da empatia ao aparato neurológico e, assim como no modelo teórico de Decety e Jackson (2004), não há referência à maneira como a empatia se desenvolve ao longo dos ciclos de vida do indivíduo, bem como não há considerações acerca das influências sócio históricas no comportamento empático.

Preston e De Waal (2002), por sua vez, realizam um contraponto aos modelos teóricos criados até o período da publicação do seu estudo, inferindo que tais modelos compartilham da mesma falha conceitual: conceber a empatia enquanto respostas isoladas, o que dificulta o entendimento acerca da atividade empática, e fornecer poucas referências sobre o seu surgimento e desenvolvimento. Com vistas a superar tal impasse, os autores propõem uma visão integrativa da empatia, considerando-a como um processo, isto é, uma classe superordenada de fenômenos, que envolve mecanismos que vão desde o aparato biológico ao aspecto cognoscível e comportamental, com implicações filogenéticas e ontogenéticas. Assim, de acordo com a visão desses autores, a empatia não é um fenômeno que surge “a partir de”, ela está posta antes mesmo do nascimento e sofre mudanças qualitativas ao longo da vida do indivíduo (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006).

Além disso, Preston e De Waal (2002) defendem a aplicação do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) à empatia. Segundo eles, o PAM não só ajuda a compreender a empatia enquanto um processo, mas também permite reunir diversas teorias sobre esse fenômeno que, por vezes, são discrepantes entre si, além de clarificar algumas lacunas conceituais advindas da fragmentação desse constructo. Desse modo, esses autores dizem que a empatia, enquanto uma super categoria, inclui várias subclasses de mecanismos (contágio emocional, simpatia, empatia cognitiva, comportamentos pró-sociais e de ajuda, altruísmo, identificação, projeção, entre outros) que não se sobrepõem, mas interagem de maneira complementar e paralela, de modo que, postos em funcionamento na atividade empática, estão tão entrelaçados e emaranhados que não podem ser analisados separadamente.

Nessa perspectiva, Preston e De Waal (2002) consideram a existência e o intercâmbio dos três níveis da empatia (emocional, cognitiva e comportamental/condicionada), os quais foram discutidos no presente estudo. Esses autores acreditam que o desenvolvimento da empatia é direcional, visto que acompanha as transformações do ciclo vital do indivíduo. Porém, não concebem que esses níveis surgem a partir de determinados mecanismos, ao contrário disso, entendem que conforme vão surgindo elementos novos no aparato neuropsicológico, emocional, cognitivo e social do indivíduo, a empatia passa a fazer uso de tais elementos, tornando-se cada vez

mais sofisticada. Vale ressaltar que as transformações que ocorrem em cada um dos níveis da empatia são aparentes, contudo, não é possível determinar quando e como essas mudanças tomam lugar, dada a transitividade existente entre os níveis. Por exemplo, é difícil definir o limiar entre os níveis, pois há presença de contágio emocional em todos.

O Mecanismo Percepção-Ação (PAM) opera no sistema nervoso, tem bases genéticas e neurobiológicas, relaciona-se aos neurônios-espelho e faz menção ao aprimoramento cerebral dos seres humanos na história evolutiva. Através desse mecanismo, constata-se que toda e qualquer ação do sujeito frente a um objeto específico faz referência à percepção que o sujeito tem desse objeto. Aqui, o aspecto perceptivo não envolve somente aparato biológico, mas remete também às representações psíquicas que o sujeito tem do objeto (Preston & De Waal, 2002). Munhoz (2009) infere que as representações formam a categoria mais importante da atividade mental, consciente e inconsciente, pois é através delas que o indivíduo irá direcionar-se no trato com a realidade.

É importante destacar o caráter dialético das representações, pois, a cada interação sujeito-objeto, ocorrem mudanças qualitativas no sujeito e nas suas representações, bem como surgem outras. É a partir destes termos que Preston e De Waal (2002) sinalizam a coerência na aplicação do PAM à empatia, destacando que as percepções e as representações que o sujeito tem do objeto irão direcionar o comportamento empático.

Assim, segundo esses autores, os seres humanos compartilham um código comum de representações no cérebro. Ao longo da vida e com o contato com os objetos, essas representações sofrem mudanças qualitativas e quantitativas que aprimoram a percepção do comportamento, estado e/ou situação do objeto. Essas percepções, por sua vez, ativam as representações, que acionam as áreas sensório-motoras do cérebro, resultando na resposta do sujeito. Não obstante, destaca-se que essas representações não se restringem a comportamentos motores, elas incluem respostas simbólicas e abstratas. Assim, quanto mais interdependentes e interrelacionados estiverem o sujeito-objeto, mais sensível o sujeito será à situação do objeto, o que resulta na ativação de representações similares e, conseqüentemente, aumento da probabilidade de respostas adequadas ao objeto (Preston & De Waal, 2002).

As noções de interrelação e interdependência estão associadas ao conceito de familiaridade e similaridade. Quanto mais o sujeito percebe o objeto, mais familiar este se torna, acarretando representações psíquicas similares e, quanto mais similar a representação, mais fácil é para o sujeito perceber e processar o estado do objeto, o que viabiliza comportamentos apropriadamente mais empáticos (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006). Veja, as percepções e representações do sujeito ocupam a centralidade no modelo do PAM aplicado à empatia, sendo

que as experiências perceptivas sinalizam a congruência entre as representações e o comportamento. É por esse motivo que o PAM é mais desenvolvido em animais que vivem em grupo e, mais precisamente, em humanos, uma vez que a necessidade de responder de modo emocional e instrumental, bem como adequar o comportamento, compreender e ser compreendido pelos demais membros do grupo é maior entre essa espécie.

É importante destacar que o sujeito consegue ter uma conduta empática mesmo na ausência do objeto ou frente aos objetos não-familiares, pois irá utilizar a imaginação para recorrer às representações do estado do objeto e/ou a representantes psíquicos de outros objetos para decodificar o desconhecido. É possível exercitar o comportamento empático, desde que sejam realizadas intervenções no campo perceptivo do sujeito, modificando qualitativamente as representações equivocadas e/ou distantes da realidade do objeto. Essas intervenções podem ocasionar a sofisticação do PAM, visto que a percepção do sujeito ficará mais aprimorada (Preston & De Waal, 2002; Preston, 2006).

Essa questão sustenta a importância de se trabalhar a empatia no contexto escolar, posto que essa prática pode favorecer o relacionamento entre os alunos, professores e demais agentes atuantes na escola, assim como auxiliar na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, proporcionar a diminuição de comportamentos violentos, como bullying, entre outros. Para tanto, é necessário que tais intervenções sejam realizadas de maneira que as particularidades das crianças e do seu contexto histórico-cultural sejam consideradas. Desse modo, não é possível intervir em empatia sem, antes, refletir sobre as bases sociais que possibilitam, sustentam e/ou dificultam a atividade empática, pois, o meio e a criança são instâncias dialéticas, modificam-se um ao outro. Sobre este aspecto, Vigotski (1935,2010) afirma que o meio não pode ser analisado como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, devendo ser compreendido como variável e dinâmico. Sendo assim, o meio, ou a situação, influencia a criança e norteia o seu desenvolvimento, mas neste processo a atitude do meio para com a criança também se modifica, e com isso o mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira (Vigotski, 1935, 2010).

De Waal (2008) afirma que intervir em empatia é, em última instância, incidir nas formas de subjetivação que produzem as representações que o sujeito tem do objeto. Isso porque, ainda que as representações sejam formadas a partir das vivências individuais, até os aspectos mais singulares são estabelecidos a partir das mediações, ou seja, das relações sociais e vinculares que a criança institui ao longo da vida. Assim, o comportamento empático, manifesto na conduta individual, é também um produto da historicidade.

Ainda sobre as intervenções no âmbito da empatia, Gaspar (2014) realiza uma reflexão sobre os motivos delas não se mostrarem eficazes no contexto escolar. Segundo a autora, essas intervenções visam o desenvolvimento da inteligência emocional ou a promoção de competências sociais e comportamentos específicos, ou seja, focando apenas nos aspectos cognitivos ou comportamentais da empatia. A empatia, portanto, é seccionada e resumida às respostas isoladas, ao invés de ser concebida como uma classe superordenada que pode ou não envolver tais comportamentos (Preston & De Waal, 2002). As intervenções devem abarcar o corpo escolar por inteiro e, se possível, a família da criança, pois os adultos serão os mediadores do comportamento das crianças e, partindo do pressuposto que elas aprendem por imitação, Krznaric (2015) ressalta que “obtem-se uma criança empática sendo empática com ela”. Assim, intervir na universalidade, envolvendo as figuras de referência das crianças, ou seja, aquelas que sintonizam afetivamente e respondem às suas investidas, pode promover transformações mais eficientes e duradouras na conduta individual.

Ainda de acordo com Gaspar (2014), geralmente, as intervenções destinam-se às crianças em idade escolar, não englobando as etapas anteriores do desenvolvimento. No entanto, considerando a aplicação do PAM à empatia, quanto mais prematuro e recorrente forem realizadas intervenções no campo perceptivo da criança, mais cedo as representações serão modificadas e a criança poderá manifestar respostas mais empáticas. No entanto, evidencia-se que não é possível obter comportamentos empáticos instantaneamente à intervenção, pois, por mais que somos potencialmente empáticos, as respostas empáticas mobilizam mecanismos e recursos simbólicos e perceptivos que estão ligados à mediação e às construções representativas do objeto na cultura, as quais precisam de tempo para se desenvolver. A Figura 1 integra conceitos-chave discutidos no estudo que permitem pensar na aplicabilidade do Mecanismo Percepção-Ação (PAM) a empatia, o que é fundamental para se pensar nas intervenções no contexto escolar.

Figura 1

Modelo Teórico da empatia a partir do Mecanismo Percepção-Ação.



Nota. Fonte: Recuperado e adaptado de “*Empathy: Its ultimate and proximate bases*” de Preston e De Wall (2002, p. 4).

Conclusões

Diante das discussões aqui realizadas, constata-se que o conceito de empatia vem sendo abordado desde diferentes olhares e perspectivas teóricas, constituindo por vezes uma espécie de colcha de retalhos ainda por ser amarrada e concluída. Não obstante verificam-se as tentativas de alguns autores em propor uma compreensão abrangente e dialética desse mecanismo. Concordamos com as premissas de Preston e De Waal (2002) de que a empatia está posta antes mesmo do nascimento, constituída sobre uma base biológica, aprimorando-se com a aquisição de habilidades sofisticadas. Além disso, considera-se a multideterminação e transitividade da empatia, sendo que esta depende de relações vinculares, mediação e vivências de qualidade para se desenvolver.

O PAM mostra-se como um modelo integrativo e inovador, cuja aplicação à empatia é pertinente por englobar aspectos biológicos, emocionais, cognitivos, comportamentais e sociais da empatia. Por fim, conclui-se que a atividade empática é um dos fenômenos humanos mais complexos e necessários, sobretudo, no contexto escolar, visto que ajuda a compreender os pensamentos e intenções do outro, fortalece os laços entre as pessoas e promove a solidariedade. Ressalta-se a importância de que as intervenções em empatia considerem os fatores histórico-culturais atrelados à atividade empática, envolvam os adultos mediadores e sejam realizadas

precocemente.

Referências

- Bezerra, D. S., Santos, F. O. P. D., & Fernandes, S. C. S. (2018). Relações entre julgamento moral, racismo e empatia em crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 48(170), 1130-1147. <https://doi.org/10.1590/10.1590/198053145156>
- Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.06.004>
- Bolognini, S. (2008). *A empatia psicanalítica*. Cia de Freud.
- Brolezzi, A. C. (2014). Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, (20), 153-166. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n20.4944>
- Cerniglia, L., Griffiths, M. D., Cimino, S., De Palo, V., Monacis, L., Sinatra, M., & Tambelli, R. (2019). A latent profile approach for the study of internet gaming disorder, social media addiction, and psychopathology in a normative sample of adolescents. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 651-659. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S211873>
- De Simone, A. (2010). *Sobre um conceito integral de empatia: intercâmbios entre filosofia, psicanálise e neuropsicologia* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-30072010-100914/pt-br.php>
- De Waal, F. B. M. (2002). *Tree of origin: What primate behavior can tell us about human social evolution*. Harvard University Press.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279-300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Ferrari, A. G., Piccinini, C. A., & Lopes, R. D. C. S. (2013). Atualização do Complexo de Édipo na relação com o bebê: evidências a partir de um estudo de caso. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 239-248. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200010>
- Ferreira, B. C., Del Prette, Z. A P., & Lopes, D. C. (2009). Habilidades Empáticas de Crianças Videntes e Cegas e a Possível Influência de Variáveis Sociodemográficas. *Interação em Psicologia*, 13(1), 49-58. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v13i1.11745>
- Gaspar, A. (2014). Neurobiologia e psicologia da empatia: Pontos de partida para a investigação e intervenção da promoção da empatia. In P. Henenberg & A. C. Caldas (Eds.), *Cérebro: O que a ciência nos diz* (pp.159-174). Povos e Culturas.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 103-131). Cambridge University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*.

Cambridge University Press.

- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2), 510-523. <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150214>
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., & Singer, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain-behavior relations for empathy and Theory of Mind. *NeuroImage*, 122, 6-19. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.07.082>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737-752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Krznaric, R. (2015). *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Zahar.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Bertrand Brasil.
- Munhoz, J. M. H. (2009). O que representa representação?. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 43(2), 77-85.
- Nunes, E. P. L. (2019). Constituição do outro e do si mesmo a partir da Einfühlung Edith Stein. *Ideas y valores*, 68(171), 105-121. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n171.62954>
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1-72. <https://doi.org/10.1017/s0140525x02000018>
- Rennó, E. T., & Neto, A. N. (2020). As experiências emocionais e o intelecto. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 14(2), 179-195. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.29223>
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. D. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(2), 212-227.
- Vigotski, L. S. (2010). *A questão do meio na pedagogia*. Psicologia USP.
- Winnicott, D. W. (2002). A mãe dedicada comum. In D. W. Winnicott (Ed.), *Os bebês e suas mães* (pp. 1-11). Martins Fontes.

THE DEVELOPMENTAL BASES OF EMPATHY: AN INTEGRATIVE THEORETICAL MODEL

Abstract

Empathy is the object of study in different areas of knowledge, being considered important for the development of the individual, especially during childhood. This study sought to understand the bases of the development of empathy from the construction of an integrative view of different theoretical models. Specifically, we sought to identify mechanisms related to the development of empathy in childhood and to discuss its implications for the educational context. This is a theoretical study, supported by a critical, and integrative literature review, with the data analyzed qualitatively. Three models who proposed to integrate the different dimensions of empathy were discussed. It is concluded that empathy is built on a biological basis, improving with the acquisition of sophisticated skills. It is considered the multidetermination and transitivity of empathy, which depends on bonding relationships, mediation and quality experiences to develop. The school is a favorable context for the emergence of empathy.

Keywords: Empathy; Child development; Literature revision.

ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNOS CON NIVELES DIFERENTES DE ESTRÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

María Araceli Pérez-García¹⁶

Nieves Fátima Oropesa Ruiz¹⁷

Ana María Casino García¹⁸

Resumo

A investigação atual considera importante avaliar o estado emocional e as diferentes fontes de stress em alunos. O objetivo principal deste estudo foi analisar a relação entre quatro fontes de estresse do aluno (Interações com o professor, Estresse acadêmico, Interações com pares e Autoconceito acadêmico) e as atribuições causais que ocorrem diante do sucesso e do fracasso acadêmico (capacidade, esforço e causas externas). Foi utilizada uma amostra de 753 escolares espanhóis (49,9% do sexo masculino) com idades entre 8 e 11 anos ($M = 9,6$; $DP = 1,11$). A School Situations Interview e a Sydney Attribution Scale foram utilizadas para a coleta de dados. Os coeficientes de correlação e a regressão logística mostram a relação e a capacidade preditiva das experiências de estresse nas atribuições causais apresentadas por escolares espanhóis.

Palavras chave: Estresse; autoatribuições; sucesso académico; educação primária.

Introducción

El estrés es considerado como uno de los problemas de salud más frecuentes en la sociedad actual (Alfonso et al., 2015). Éste se produce como resultante de una relación particular entre el

¹⁶ Universidad de Almería, Almería, España. araceli@ual.es

¹⁷ Universidad de Almería, Almería, España. foropesa@ual.es

¹⁸ Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. ana.casino@ucv.es

sujeto y el entorno, el cual es percibido por el individuo como amenazante o desbordante de sus recursos. Así, en el estrés es necesaria la presencia de un estímulo estresante concreto (Ramos et al., 2019).

Tradicionalmente, la investigación ha señalado la escuela como uno de los principales ámbitos en los que se agrupan estresores de naturaleza cotidiana a los que se ha de enfrentar el niño, los cuales abarcan aspectos tanto académicos como sociales (De Anda et al., 1997). De este modo, la literatura ha identificado una variedad de eventos estresantes procedentes del contexto escolar en los estudiantes de Educación Primaria, tales como: exceso de demandas académicas, conflictos en la interacción con el profesorado y con los iguales, y metas de éxito (Kouzma & Kennedy, 2002). La evaluación de este tipo de estresores es necesaria para posibilitar el desarrollo de actuaciones de detección, prevención e intervención del estrés que en su día a día experimentan los escolares (Noureddine, 2019; Trianes et al., 2012). Por este motivo en el presente estudio se analizan determinadas fuentes escolares de estrés, en función de su relación con las autoatribuciones causales que realiza el alumnado de Educación Primaria sobre sus éxitos y fracasos académicos.

Fundamentos teóricos

Una atribución causal es definida como un "proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas" (Davis & Newstrom, 2003, p. 170). En el contexto académico, los motivos que indican los alumnos para explicar sus resultados escolares están presentes en la literatura científica como elementos importantes para explicar su desempeño (Miranda et al., 2012; Pocinho et al., 2007).

Se han formulado diversas teorías atributivas acerca de cómo los individuos explican sus éxitos y fracasos, siendo en este contexto la teoría de atribución de Weiner (1985) una de las más empleadas (Barca et al., 2004). Inicialmente, Weiner (1974) analizó las atribuciones a través de las cuales los alumnos explican sus éxitos y fracasos escolares e indicó cuatro principales adscripciones causales: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. No obstante, existen otros factores causales y con el objeto de simplificar la gran diversidad de causas y superar los diferentes contextos atributivos, Weiner (1979) estableció una metaclasificación de las propiedades generales de las causas que han sido designadas como dimensiones causales, siendo éstas: locus, estabilidad y controlabilidad. El locus hace referencia al lugar donde el estudiante sitúa la causa, pudiendo así ser la causa interna, que sería aquella que se localiza en el propio sujeto (como serían la capacidad y el esfuerzo) o externa, esto es, aquella que se sitúa fuera del sujeto (como serían la dificultad de

la tarea o la suerte). La estabilidad se refiere a la consistencia temporal de la causa, en el sentido de que el estudiante la considere estable y, por tanto, no pueda variar y se mantenga (como serían la capacidad y la dificultad de la tarea) o bien inestable y que, consecuentemente, pueda variar (como serían el esfuerzo y la suerte). La controlabilidad alude a la percepción del grado de control que el estudiante posee sobre una determinada causa, así como la posibilidad de modificarla; pudiendo ser así la causa controlable (como sería el esfuerzo) e incontrolable (como serían la capacidad, la dificultad de la tarea y la suerte). Cabe decir que estas dimensiones causales serían contrastadas más tarde en diversos estudios (Barca et al., 2004; Miranda et al., 2014; Weiner, 1985).

Desde su teoría atribucional, Weiner (1985) sostiene que dependiendo del tipo de atribuciones causales que los estudiantes realicen, estos experimentarán consecuencias tanto a nivel cognitivo (en relación con sus expectativas de éxito y fracaso), como a nivel afectivo-emocional (motivación y estrés). En cuanto al nivel afectivo-emocional, se considera que las atribuciones causales efectuadas ante un éxito o fracaso obtenido conllevarán una determinada emoción o reacción afectiva, la cual resultará ser una respuesta más o menos adaptativa para el sujeto. En este sentido, se ha identificado el estrés como una de las respuestas que pueden estar asociadas a las atribuciones causales (Faro & Pereira, 2012). Sin embargo, no se han hallado trabajos que profundicen en la vinculación entre estas variables. Por el contrario, se han encontrado estudios que analizan la relación entre las atribuciones causales y la ansiedad, término que según diversos autores (Fernández-Abascal, 2003) puede considerarse como sinónimo o término intercambiable al de estrés.

De este modo, se han realizado diversos estudios en referencia a la relación entre el estilo atribucional negativo y la ansiedad. Cabe señalar que el estilo atribucional pesimista o negativo ha sido definido por Abramson et al. (1978) como la tendencia a atribuir las situaciones negativas (como serían los fracasos académicos) a causas internas, estables y globales (como podría ser la capacidad). Así, se han encontrado correlaciones significativas entre este estilo atribucional y altas puntuaciones en ansiedad (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996; Rodríguez & Pehi, 1998) y en ansiedad rasgo (Khodayarifard et al., 2006).

También se han obtenido datos con respecto a las atribuciones que realizan los alumnos con alta y baja ansiedad ante los exámenes. En este sentido, se ha observado que los estudiantes con un elevado nivel de ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas estables (Frisancho, 2011). De la misma manera, se ha señalado que los alumnos con alta ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas estables, internas y globales y a atribuir los éxitos

a causas externas; mientras que los alumnos con un bajo nivel de ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas internas e inestables y los éxitos a causas internas, estables y globales (Sarason, 1980). Cabe mencionar que, atendiendo a la clasificación de las atribuciones causales de Weiner (1985), las causas internas y estables hacen referencia a la capacidad y las causas internas e inestables, al esfuerzo.

Asimismo, se ha identificado relación entre un elevado nivel de ansiedad que presentan los alumnos y la atribución de sus fracasos a causas internas, esto es, tanto a su falta de capacidad como a su falta de esfuerzo (Núñez & González-Pienda, 1994). También se ha encontrado que los estudiantes con alto nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de fracaso a la falta de capacidad y atribuciones de éxito al esfuerzo. Sin embargo, los alumnos con bajo nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de fracaso a causas externas y atribuciones de éxito a la capacidad y a causas externas (Lagos-San Martín et al., 2016).

Esta investigación presenta como objetivo general analizar la relación y la capacidad predictiva entre fuentes de estrés y autoatribuciones académicas, el cual se concreta en los siguientes objetivos específicos: (a) analizar las diferencias en el estilo atribucional entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en las fuentes de estrés: interacciones con el profesor, estrés académico, interacciones con los iguales y autoconcepto académico; y (b) comprobar la capacidad predictiva de las autoatribuciones académicas sobre cada una de las fuentes de estrés.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 753 estudiantes españoles que cursaban de 3º a 6º de Educación Primaria cuyo rango de edad osciló entre los 8 y 11 años de edad ($M = 9,60$; $DE = 1,11$), siendo el 50,1% chicas (377 alumnas). La prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias evidenció la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de sexo x edad, $\chi^2 = 3.18$; $p = .36$. Los escolares que formaron parte de esta muestra estaban matriculados en centros educativos públicos, privados y concertados en zonas rurales y urbanas de las provincias de Sevilla, Murcia, Albacete y Alicante.

Instrumentos

Entrevista de Situaciones Escolares (*School Situation Survey*; SSS; Helms & Gable, 1989). En este estudio se empleó una de las dos categorías del cuestionario, denominada fuentes de estrés.

Esta categoría está formada por los siguientes factores: 1. Interacciones con el Profesor (6 ítems), 2. Estrés Académico (3 ítems), 3. Interacciones con los Iguales (6 ítems) y 4. Autoconcepto Académico (4 ítems). El cuestionario cuenta con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre). Este instrumento muestra adecuadas propiedades psicométricas, con una fiabilidad test-retest en un intervalo de 3 semanas entre .62 y .71 para las fuentes de estrés (Helms & Gable, 1989, 1990). En este trabajo, el SSS presenta una fiabilidad situada entre .71 y .84.

Escala de Atribución de Sydney (*Sydney Attribution Scale*; SAS; Marsh, 1984). En este trabajo se administró la versión española de esta escala (González-Pumariaga, Núñez, & González-Pienda, 1996). La SAS contiene 24 situaciones hipotéticas (6 para el éxito y 6 para el fracaso, para 2 áreas académicas: matemática y verbal), las cuales se aplican a cada una de las 3 posibles explicaciones causales (capacidad, esfuerzo o causas externas). De esta forma, se generan un total de 72 ítems a los que los sujetos han de responder con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente falso; 5 = Totalmente verdadero). Este instrumento ofrece la posibilidad de obtener 6 puntuaciones generales: Éxito atribuido a la Capacidad, Éxito atribuido al Esfuerzo, Éxito atribuido a Causas Externas, Fracaso atribuido a la Capacidad, Fracaso atribuido al Esfuerzo, y Fracaso atribuido a Causas Externas. En el presente trabajo se utilizaron estas 6 puntuaciones generales de la SAS, las cuales fueron identificadas y apoyadas empíricamente a través de análisis factoriales en muestras españolas de estudiantes de ESO (Redondo & Inglés, 2008) y de Educación Superior (Inglés, Rodríguez-Marín, & González-Pienda, 2008). En esta investigación, la SAS ha presentado adecuadas propiedades psicométricas, con una fiabilidad comprendida entre .72 y .83.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una entrevista con los equipos directivos de las escuelas participantes, en la que se informó de los objetivos de la investigación y de las medidas de evaluación a utilizar, se solicitaron los permisos pertinentes y su colaboración. Seguidamente, se pidió a los padres el consentimiento informado por escrito por el que autorizaban a sus hijos a formar parte de la muestra del presente estudio. Finalmente, se explicó a los alumnos participantes las instrucciones de cumplimentación de las pruebas y se administraron las dos medidas de autoinforme colectivamente en el aula, las cuales fueron contestadas anónimamente. Un investigador estuvo presente durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda en caso necesario y verificar la cumplimentación independiente de los estudiantes.

Análisis de datos

Este estudio fue llevado a cabo bajo un enfoque cuantitativo. Para analizar las diferencias en el estilo atribucional entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en fuentes de estrés se utilizó la prueba *t* de Student. Al ser el tamaño muestral del estudio elevado, la prueba *t* puede detectar diferencias estadísticamente significativas erróneamente. Por este motivo se incluyó el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), el cual permite valorar la magnitud de las diferencias encontradas.

Con el fin de evaluar la capacidad predictiva de las autoatribuciones sobre las fuentes de estrés, se realizaron análisis de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald. En este caso, el modelo logístico aplicado estima la probabilidad de que se produzca un alto o bajo nivel de estrés en presencia de las atribuciones causales. Esta probabilidad se calcula mediante el estadístico Odds Ratio (OR). Para su interpretación se siguió el siguiente criterio: si la OR es mayor que 1 indica una predicción en sentido positivo, si la OR es menor que 1 indica una predicción en sentido negativo y si la OR es igual a 1 indica que no existe predicción (De Maris, 2003). Todos los análisis estadísticos se calcularon con el programa SPSS/PC 24.0.

Resultado

En las tablas siguientes se presentan los resultados obtenidos relacionando diferencias en el estilo atribucional en función de las altas y bajas puntuaciones en los 3 factores de estrés. Así, la Tabla 1 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Interacciones con el Profesor obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias media ($d = .59$) y en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias grande ($d = .89$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Interacciones con el Profesor puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en las variables Fracaso atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias grande ($d = 1.14$ y $.89$, respectivamente). Sin embargo, para las variables Éxito atribuido a la capacidad y Éxito atribuido al esfuerzo no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 1: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Éxitocapacidad	1.81	.179	5.94	1.88	5.83	2.14	.36	176	.713	-
Éxitoesfuerzo	.92	.339	6.68	1.91	6.28	1.92	1.38	176	.169	-
Éxitoexternas	1.06	.303	8.26	1.71	7.20	1.88	3.94	176	.000	.59
Fracasocapacidad	1.82	.178	1.73	1.65	3.82	2.01	-7.60	176	.000	1.14
Fracasoefuerzo	.03	.863	2.72	1.85	4.40	1.91	-5.93	176	.000	.89
Fracasoexternas	.14	.709	9.24	1.69	7.68	1.81	5.96	176	.000	.89

La Tabla 2 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 77.5% ($\chi^2 = 60.81$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 2.48 para Éxito atribuido al esfuerzo, 1.57 para Fracaso atribuido a la capacidad y .71 para Fracaso atribuido a causas externas. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las variables de autoatribuciones es 2.48 y 1.57 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente. Mientras que el valor de la OR para la variable Fracaso atribuido a causas externas revela que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor es de .71 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a causas externas.

Tabla 2: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las autoatribuciones.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Clasificad. Correc.: 77.5%	60.81	.38						
Éxitoesfuerzo			3.21	1.58	4.11	.043	2.48	.64-.94
Fracasocapacidad			.45	.11	15.10	<.001	1.57	1.25-1.98
Fracasoexternas			-.34	.12	7.07	.008	.71	.55-.91
Constante			.59	1.17	.25	.61	1.81	

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 3 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Estrés Académico. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Estrés Académico obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias pequeña ($d = .48$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Estrés Académico puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en las variables Éxito atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias pequeño ($d = .37$ y $.42$, respectivamente) y en las variables Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .58$ y $.74$, respectivamente). Sin embargo, para la variable Éxito atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 3: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Estrés Académico.

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Éxito-capacidad	1.81	.180	5.55	2.24	6.32	2.01	-2.48	199	.014	.37
Éxito-esfuerzo	7.16	.008	6.05	2.15	7.12	1.65	-3.72	128.51	.000	.58
Éxito-externas	1.43	.232	8.02	1.83	7.54	1.98	1.69	199	.091	-
Fracaso-capacidad	.08	.776	2.03	1.94	2.87	2.07	-2.86	199	.005	.42
Fracaso-esfuerzo	.12	.729	2.49	1.74	3.85	1.91	-5.05	199	.000	.74
Fracaso-externas	.11	.737	9.37	1.85	8.46	1.90	3.30	199	.001	.48

La Tabla 4 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 74.6% ($\chi^2 = 37.64$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron .01 para Éxito atribuido al esfuerzo, 1.28 para Éxito atribuido a causas externas y 1.59 para Fracaso atribuido al esfuerzo. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las variables de autoatribuciones es .01 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo. Mientras que, el valor de las OR para las variables Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido al esfuerzo revela que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico es de 1.28 y 1.59

veces mayor, respectivamente, por cada punto que aumentan las puntuaciones en la variable Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido al esfuerzo.

Tabla 4: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las autoatribuciones.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificad. Correc.: 74.6%	37.64	.23						
Éxitoesfuerzo			-5.14	1.47	12.17	<.001	.01	1.15-1.69
Éxitoexternas			.25	.11	4.96	.026	1.28	1.03-1.60
Fracasoefuerzo			.46	.10	19.74	<.001	1.59	1.29-1.96
Constante			-.76	.30	6.39	.011	.46	

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 5 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Interacciones con los Iguales obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a la capacidad y Éxito atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias media ($d = .62$ en ambos casos) y en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias pequeña ($d = .41$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Interacciones con los Iguales puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .65$) y en la variable Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias pequeño ($d = .45$). Sin embargo, para la variable Éxito atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 5: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales.

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Éxitocapacidad	5.79	.017	6.70	1.87	5.39	2.33	4.18	174.6	.000	.62
Éxitoesfuerzo	8.15	.005	7.09	1.76	5.85	2.18	4.20	174.6	.000	.62
Éxitoexternas	.24	.618	7.95	1.87	7.73	1.80	.79	179	.427	-
Fracasocapacidad	.19	.659	2.09	1.85	3.34	1.99	-4.38	179	.000	.65
Fracasoefuerzo	4.23	.041	3.16	2.11	4.05	1.83	-3.04	172.3	.003	.45
Fracasoexternas	.70	.404	9.03	2.01	8.24	1.88	2.71	179	.007	.41

La Tabla 6 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 68% ($\chi^2 = 38.21$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 3.84 para Éxito atribuido al esfuerzo y 1.46 para Fracaso atribuido a la capacidad. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las variables de autoatribuciones generales es 3.84 y 1.46 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente.

Tabla 6: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las autoatribuciones.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Clasificad. Correc.: 68%	38.21	.25						
Éxitoesfuerzo			1.34	.60	5.00	.025	3.84	.59-.82
Fracasocapacidad			.38	.09	18.15	<.001	1.46	1.22-1.74
Constante			-.87	.27	10.13	.001	.41	

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 7 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Autoconcepto Académico. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Autoconcepto Académico obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a la

capacidad con una magnitud de las diferencias grande ($d = .88$) y en Éxito atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias media ($d = .63$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Autoconcepto Académico puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias grande ($d = .93$) y en la variable Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .62$). Sin embargo, para las variables Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 7: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Autoconcepto Académico

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Éxitocapacidad	4.794	.030	6.91	2.04	5.00	2.25	6.47	205.2	.000	.88
Éxitoesfuerzo	4.870	.028	7.09	1.88	5.80	2.17	4.65	208.1	.000	.63
Éxitoexternas	.021	.885	7.97	1.99	7.88	1.91	.31	213	.760	-
Fracasocapacidad	5.141	.024	1.71	1.74	3.53	2.09	-6.94	210.5	.000	.93
Fracasoesfuerzo	2.359	.126	2.86	2.05	4.05	1.81	-4.51	213	.000	.62
Fracasoexternas	2.781	.097	8.84	2.05	8.49	1.80	1.33	213	.184	-

La Tabla 8 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 73.5% ($\chi^2 = 79.42$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 4.72 para Éxito atribuido a la capacidad y 1.66 para Fracaso atribuido a la capacidad. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las variables de autoatribuciones es 4.72 y 1.66 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente.

Tabla 8: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las autoatribuciones.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificad. Correc.: 73.5 %	79.42	.41						
Éxitocapacidad			1.55	.53	8.56	.003	4.72	.55-.75
Fracasocapacidad			.51	.09	31.82	<.001	1.66	1.39-1.99
Constante			-.95	.25	14.38	<.001	.38	

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación y capacidad predictiva entre fuentes de estrés (i. e. Interacciones con el Profesor, Estrés Académico, Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico) y atribuciones académicas. En cuanto a la relación entre las variables citadas, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en las atribuciones académicas realizadas por los estudiantes en función de las altas y bajas puntuaciones en fuentes de estrés. De este modo, se ha hallado que los estudiantes con altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor, Interacciones con los Iguales, Autoconcepto Académico y Estrés Académico atribuyen sus fracasos a la falta de capacidad más que sus iguales con bajas puntuaciones. Estos datos son concordantes con los estudios que han señalado una correlación significativa entre el estilo atribucional negativo y altos niveles de ansiedad (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996; Rodríguez & Pehi, 1998) y ansiedad rasgo (Khodayarifard et al., 2006). De la misma manera, nuestros resultados serían congruentes con aquellos que indican una correlación entre elevada ansiedad ante los exámenes y la atribución de los fracasos académicos a causas que presentan una dimensión estable (Frisancho, 2001; Sarason, 1980), como es la capacidad; y con aquellos que señalan que los estudiantes con un alto nivel de ansiedad escolar atribuyen sus fracasos a causas internas (Lagos-San Martín et al., 2016; Núñez & González-Pienda, 1994). En este sentido, en el presente estudio se ha obtenido que los alumnos con altas puntuaciones en todos los factores de estrés analizados atribuyen sus fracasos a causas internas, como la falta de esfuerzo, más que sus iguales con bajas puntuaciones. Por tanto, este hallazgo también es consistente con el de Núñez y González-Pienda (1994).

Por otra parte, se ha encontrado que los alumnos con altas puntuaciones en Estrés Académico atribuyen sus éxitos al esfuerzo en mayor medida que sus compañeros con bajas puntuaciones. Estos resultados siguen la línea de los hallados por Lagos-San Martín et al. (2016),

quienes encontraron que los estudiantes con un alto nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de éxito al esfuerzo. También se han hallado datos que evidencian que los estudiantes con bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor, Estrés Académico e Interacciones con los Iguales atribuyen sus fracasos a causas externas más que sus iguales con altas puntuaciones; resultados que están en consonancia con los aportados por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes hallaron que los estudiantes con bajas puntuaciones en ansiedad escolar realizaban atribuciones de fracaso a causas externas. Asimismo, los resultados obtenidos en este trabajo indican que los alumnos con bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor atribuyen sus éxitos a causas externas en mayor medida que sus compañeros con altas puntuaciones, datos que están en consonancia con los obtenidos por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes señalaron que los estudiantes con baja ansiedad escolar presentaban altas puntuaciones en las atribuciones de éxito a causas externas.

Además, se ha obtenido que los estudiantes con bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico atribuyen sus éxitos a la capacidad más que sus iguales con altas puntuaciones. Estos resultados serían consistentes con los observados por Sarason (1980), quien indicó que los alumnos con un bajo nivel de ansiedad ante los exámenes muestran tendencia a atribuir los éxitos a causas internas, estables y globales, como podría ser la capacidad; y con los aportados por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes señalaron que los alumnos con bajas puntuaciones en ansiedad escolar obtenían altas puntuaciones en las atribuciones de éxito a la capacidad.

En cuanto al análisis de la capacidad predictiva de las atribuciones académicas sobre las fuentes de estrés, la mayoría de atribuciones académicas examinadas han resultado predictores significativos de altos niveles de estrés. En este sentido, se han hallado como predictores positivos y significativos de altos niveles de estrés, las atribuciones de fracaso a la falta de capacidad (para los factores Interacciones con el Profesor, Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico), las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo (para el factor Estrés Académico) y las atribuciones de éxito al esfuerzo (para los factores Interacciones con el Profesor e Interacciones con los Iguales). Por tanto, en estos casos, al aumentar la puntuación en estas atribuciones, aumenta la probabilidad de presentar altos niveles de estrés en los factores comentados. Por último, se ha obtenido que las atribuciones de fracaso a causas externas han resultado ser predictores negativos y significativos de altos niveles del factor Interacciones con el Profesor, por lo que conforme aumenta la puntuación en este tipo de atribuciones disminuye la probabilidad de poseer altos niveles del factor de estrés mencionado.

Referencias

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Davis, K., & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- De Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., & Wadsworth, T. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Social Work in Education*, 19(2), 87-98.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509-532). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2012). Stress, causal attribution and emotional valence: literature review. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 76-92.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El estrés. In E.G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, & M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 963-1016). Madrid: Ramón Areces.
- Frisancho, A. (2011). Relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en estudiantes del centro preuniversitario de San Marcos. *Revista Investigación Educativa*, 15(28), 73-98.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación*, 14, 217-244.
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1989). *School Situation Survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1990). Assessing and dealing with School-Related Stress in Grades 3-12 students. Paper present in *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, USA.
- Inglés, C. J., Rodríguez-Marín, J., & González-Pienda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20, 166-173.
- Khodayarifard, M., Anshel, M. H., & Brinthaupt, T. M. (2006). Relationships between attributional style and trait anxiety for preadolescent Australian boys and girls. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 6, 26-38.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Homework, stress, and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports*, 91(1), 193-198.
- Lagos-San Martín, N., Inglés, C. J., Ossa, C. J., González, C., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 146-157.
- Lynd-Stevenson, R. M., & Rigano, L. M. (1996). Threat expectancy mediates the relationship between attributional style for negative outcomes and anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 20(6), 637-651.

- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1308.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Questionário das atribuições causais para os resultados escolares (QARE): evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVIII(1), 112-130.
- Noureddine, B. (2019). Psychological stress and its relationship to the psycho-social adjustment. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 35(22), 1273-1290.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pocinho, S., Almeida, L., Ramos, M. C., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: Estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. *Psicología, Educação e Cultura*, XI(2), 343-355.
- Ramos, V., Pantoja, O., Tejera, E., & González, M. S. (2019). Estudio del estrés laboral y los mecanismos de afrontamiento en instituciones públicas ecuatorianas. *Revista Espacios*, 40(7-8).
- Redondo, J., & Inglés, C. J. (2008). *Conducta prosocial: Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. Pasto (Colombia): Ediciones de la Institución Universitaria María Goretti (CESMAG).
- Rivera, J. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(2), 62-83.
- Rodríguez, C., & Pehi, P. (1998). Depression, Anxiety and Attributional Style in a New Zealand Sample of children. *New Zealand Journal of Psychology*, 21(1), 28-34.
- Sarason, I. G. (1980). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32-33.
- Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo*. México: Alafomega-Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

CAUSAL ATTRIBUTIONS IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF STRESS IN THE ACADEMIC CONTEXT

Abstract

Current research considers it especially relevant to assess the emotional state and the various sources of stress that students face in their daily lives. The main purpose of this study was to analyze the relationship between four sources of student stress (Interactions with the teacher, Academic Stress, Interactions with Peers and Academic Self-Concept) and the causal attributions produced in the face of their academic success and failure (ability, effort and external causes). A sample of 753 Spanish schoolchildren (49.9% male) from 8 to 11 years old ($M = 9.6$; $SD = 1.11$) was used. The School Situations Interview and the Sydney Attribution Scale were used to collect data. Correlation and logistic regression coefficients show the relationship and predictive capacity of experiences of stress in the causal attributions presented by Spanish schoolchildren.

Keywords: Stress; self-attributions; academic success; primary education

ESCRITA, ESCUTA E SAÚDE MENTAL: OS CAMINHOS ATÉ A APROVAÇÃO EM MEDICINA

Tatiana Weber Mallmann¹⁹

Eduardo Steindorf Saraiva²⁰

Resumo

Este artigo apresenta um estudo de caráter qualitativo e quantitativo para compreender os fatores que desencadeiam estresse e ansiedade em estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina via ENEM e/ou vestibulares. Foi disponibilizado um questionário *on-line* em grupos de estudantes no *Facebook*, analisado por meio de estatística simples. Foram extraídos e interpretados, por meio da Análise de Discurso, relatos de estudantes sobre a preparação para a prova e suas implicações. Os resultados indicaram um número expressivo de estudantes acometidos por episódios de ansiedade e situações estressoras, que possivelmente comprometem a saúde mental.

Palavras-chave: Ansiedade; Estresse; ENEM; Vestibular Medicina.

Introdução

Há, no Brasil, duas possibilidades de ingresso ao Ensino Superior: 1) pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e 2) pelo concurso vestibular tradicional, ofertado por algumas universidades. Independentemente de o participante/candidato optar pelo ENEM ou pelo vestibular tradicional, a preparação para o ingresso na universidade é permeada de expectativas, de preparação intensa, de estudos direcionados com o intuito de resolver uma prova específica –

¹⁹ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail de contato: tatianaweber@mx2.unisc.br

²⁰ Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail de contato: eduardo@unisc.br

cujas questões são objetivas e de múltipla escolha – e de escrever um texto dissertativo-argumentativo, que contempla a prova de Redação.

Muitos participantes do ENEM e pré-vestibulandos, sobretudo os que concorrem a cursos da área da saúde, dedicam a maior parte do seu tempo exercendo atividades que envolvem a sua preparação para as provas devido à densidade candidato/vaga. Terra et al. (2013) pontuam que comumente estudantes egressos do ensino médio frequentam cursos pré-vestibulares por um ou mais anos para se prepararem para a prova. Schönhofen et al. (2020) apontam que o ambiente de preparação para o ENEM e vestibulares podem desencadear ansiedade, uma vez que os estudantes estão inseridos em um contexto de competição e incertezas. A ampla concorrência a uma vaga no curso de medicina, quer pelo ENEM, quer pelo concurso vestibular, possibilita aos candidatos/participantes se depararem com um ambiente extremamente competitivo, que exige deles organização em sua rotina de estudos e de atividades sociais para alcançarem o objetivo: pontuação satisfatória no ENEM e/ou aprovação no vestibular. Um exemplo que ilustra tal concorrência é o número de estudantes inscritos no ENEM no ano de 2020: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) informou a inscrição de 6.121.363 de estudantes para a aplicação da prova impressa e 101.100 para a versão digital (Brasil, 2020).

Frente aos obstáculos que se apresentam até a aprovação, fatores geradores de estresse e de ansiedade em estudantes possivelmente têm relação com a saúde mental dos que concorrem a uma vaga no curso de medicina. Tal ideia é corroborada por Rodrigues e Pelisoli (2008), que destacam que o processo seletivo vestibular tem impacto negativo na vida dos vestibulandos. Em estudo realizado com 1.046 estudantes que se preparavam para o vestibular, mais de 90% dos participantes afirmaram que houve alteração em seus hábitos de vida – a saber, alteração no sono, nos hábitos alimentares e nas interações sociais e familiares – devido à preparação para o processo seletivo vestibular. Os autores identificaram ainda que 23,5% dos participantes apresentaram ansiedade considerada moderada ou grave.

Com o objetivo de compreender quais são os fatores que desencadeiam estresse e ansiedade em estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina no Brasil, como se dá o tratamento em caso de diagnóstico de estresse e/ou ansiedade e como os não diagnosticados administram situações estressoras e os sintomas de ansiedade, propomos um estudo de caráter qualitativo e quantitativo, envolvendo estudantes com idade entre 18 e 25 anos, oriundos de escolas públicas e/ou privadas do Brasil.²¹

²¹ A referente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e é regulada pelas Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, por meio da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012).

Estresse e ansiedade: possíveis causas e implicações

Em um primeiro momento, com o intuito de contextualizar o ponto inicial de discussão, julgamos coerente apresentar o que alguns autores afirmam sobre o conceito de saúde mental. Alcântara et al. (2022) esclarecem que, embora o uso do termo “saúde mental” seja frequente tanto pelos profissionais da área da saúde quanto pela comunidade em geral, não há consenso sobre o seu real significado. No entanto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde mental como sendo um estado de bem-estar que permite que o indivíduo – conhecedor de suas habilidades – lide com situações estressoras do cotidiano. Para que nosso estudo seja coerente, nos ancoraremos no conceito de saúde mental definido pela OMS. Considerando tal conceito como fio condutor desta discussão, associaremos o entendimento de Gaino et al. (2018) sobre saúde e saúde mental. Para os autores, há dois paradigmas: 1) o biomédico, cujo foco é na doença e nas suas manifestações e 2) o da promoção social de saúde, a qual considera aspectos sociais, econômicos, culturais e ambientais para o conceito de saúde e de saúde mental. O presente estudo se identifica com o segundo paradigma, uma vez que objetiva relacionar as condições mentais dos sujeitos de pesquisa em situações que geram estresse e ansiedade.

Em um segundo momento, antes mesmo de voltarmos o olhar para possíveis situações estressoras e desencadeadoras de ansiedade a que são acometidos inúmeros estudantes brasileiros, é fundamental pontuarmos como são conceituados os termos “estresse” e “ansiedade” pelos estudiosos no assunto. Lipp (2003) cita que o termo “estressor” se refere ao estímulo que provoca a resposta de estresse. De acordo com a autora, tal resposta, por sua vez, é resultado da interação entre as características idiossincráticas do indivíduo, demandas do ambiente e a percepção da sua capacidade de enfrentamento. Para Mascarenhas et al. (2012), sintomas biológicos, anormalidades cerebrais, distúrbios hormonais e ainda fatores associados ao estilo de vida podem causar ansiedade. Consideramos pertinente também citar como a OMS (2021) conceitua estresse, a saber: 1) qualquer tipo de alteração que implique desgaste físico, emocional ou psicológico e 2) a resposta do corpo a algo que exija atenção ou ação.

Sadock et al. (2017) pontuam que a ansiedade é um sinal de alerta que indica um perigo iminente e capacita a pessoa a tomar medidas para lidar com a ameaça. Esta ameaça é desconhecida, interna, vaga ou conflituosa. Já o medo, para os autores, é um sinal de alerta semelhante, mas se diferencia por ser uma resposta a uma ameaça conhecida, externa, definida ou não conflituosa.

Apresentados conceitos sobre saúde mental, estresse e ansiedade, consideramos mister discutir a produção do imaginário dos vestibulandos em torno do processo seletivo e de sua

preparação para a prova. Orlandi (2015) afirma que o mecanismo imaginário considera a conjuntura sócio-histórica na produção das imagens dos sujeitos e do objeto. Assim, sugere-se que o estresse e a ansiedade estejam relacionados à imagem que esses estudantes produzem de si mesmos, à imagem que eles têm da prova, da universidade, do conhecimento e daqueles que são aprovados e às imagens que eles acreditam que o entorno projeta sobre eles. Desse modo, é imprescindível considerar a posição do sujeito inserido em uma sociedade que espera dele uma conduta, uma postura, e que suas escolhas e atitudes sejam condizentes com o que a família e a sociedade esperam deste sujeito.

Gallo-Belluzzo et al. (2017) corroboram essa ideia ao pontuarem que as condições em que os estudantes se encontram – o que inclui escolha da profissão, capacidade de aprovação e expectativa quanto ao curso – geram ansiedade e são expressas no imaginário, a saber, “crença de que conta apenas consigo próprio, com seus recursos intelectuais e disciplinares, para conduzir a própria vida” (p. 5). A abordagem se justifica uma vez que a concorrência a uma vaga na universidade exige também uma rotina de estudos e de organização das demais atividades que outrora, no Ensino Fundamental e Médio, não era considerada primordial.

Para Mascarenhas et al. (2012), pessoas ansiosas tendem a pensar que não são capazes de realizar tarefas, mesmo sem tentar fazê-las, ou seja, ocorre um bloqueio que interfere não só no aprendizado da educação formal, mas também na inteligência social do indivíduo. Fernandes e Silveira (2012) destacam que pessoas as quais apresentam níveis de ansiedade considerados altos sentem risco de perigo eminente, acompanhada de dor física, desconforto corporal, a saber, náusea, ânsia de vômito, palpitações, bem como dores abdominais, acompanhadas de sudoreses e tremores.

A autocobrança por desempenho e a responsabilização pela construção do conhecimento – cujo único objetivo é obter classificação satisfatória no ENEM e/ou aprovação no vestibular – são alguns desafios enfrentados por estudantes que se preparam para concorrer a uma vaga na universidade (Fernandes & Silveira, 2012; Sadock et al., 2017). Em estudo realizado por Rodrigues e Pelisoli (2008), foi ressaltado que prestar vestibular como uma suposta obrigação após a conclusão do Ensino Médio, associado ao fato de a escolha profissional ser considerada decisiva na vida do estudante, foram componentes determinantes para a ansiedade. Ávila e Tavares (2003) apontam o vestibular como um rito de passagem que simboliza a transição entre a adolescência e a vida adulta e, devido a isso, a escolha profissional é um momento que gera estresse devido à concorrência e que é agravado pelo medo da não aprovação.

Relacionamos essa discussão ao que Orlandi (2015) atribui às condições de produção. A autora nos apresenta a produção em sentido estrito – contexto imediato nas circunstâncias da enunciação – e em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico, o que permite que o discurso seja produzido pelo sujeito e que produza determinados efeitos de sentido e não outros. Para a autora, tais condições de produção implicam os sujeitos e a situação em que estes se inserem. Sob essa perspectiva, entendemos o sujeito como parte de um contexto social que, culturalmente, espera que ele, para “conquistar” sua vaga na universidade, depare-se com a competição, com a cobrança e com a extensa carga horária de estudos, que consiga administrar todas as condições que implicam a preparação para o processo seletivo de modo que se torne merecedor da vaga.

Assim, as condições de produção apresentam um cenário não raro gerador de estresse, uma vez que, diferentemente da realidade da escola, em que o objetivo é alcançar médias e ser aprovado (o que não implica concorrência entre os alunos), estudantes que se preparam para conquistar uma vaga na universidade se deparam com inúmeras situações conflituosas no decorrer da preparação. Dessa forma, devido à concorrência, tendo como agravante o medo da não aprovação, as condições de produção podem gerar situações estressoras que, por vezes, desencadeiam ansiedade nestes estudantes.

Método

Participantes

Participaram da primeira etapa da pesquisa, que consistiu na aplicação de um questionário *on-line*, 64 estudantes. Destes 64, um estudante, após ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, optou por não responder às perguntas e, por conseguinte, não participou da pesquisa, motivo pelo qual não foi contabilizado nas estatísticas. As perguntas foram, portanto, respondidas por 63 estudantes brasileiros, com idade entre 18 e 25 anos, (57 mulheres, o que representa 90,5% dos que responderam ao questionário; e 6 homens, o que representa 9,5% dos que responderam ao questionário). Destes 63 estudantes, sete participaram da segunda etapa da pesquisa, que consistiu em uma entrevista individual *on-line*.

Instrumentos

A presente pesquisa foi, então, dividida em duas etapas, conforme já mencionado. Na primeira etapa, foi aplicado, para a coleta dos dados, um questionário com 16 perguntas

formuladas considerando a relação entre a preparação para o ENEM e/ou vestibular, possíveis situações estressoras e geradoras de ansiedade causadas pela preparação e aos cuidados com a saúde mental. Tal questionário foi elaborado no *Google Forms*. Na segunda etapa, que consistiu em uma entrevista individual semidiretiva, foi utilizado o *Google Meeting*, uma vez que as entrevistas foram todas *on-line*.

Procedimentos

O questionário, instrumento usado na primeira etapa da pesquisa, foi disponibilizado *on-line* a estudantes que se prepararam para prestar vestibular e/ou participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e que participam de grupos públicos de estudos organizados no *Facebook*, tais como MedBulandos (Carnevale, 2013), Enem 2021 (Alcântara, 2016) e Vestibular UFRGS 2021 & Enem 2020 (Fagundes et al., 2018). Para participar da segunda etapa, foram selecionados sete estudantes com diagnóstico de estresse e/ou ansiedade, dentre os 63 que participaram da primeira etapa. Os selecionados participaram de entrevista semidiretiva, sobre a preparação para as provas e as implicações na saúde mental.

Análise de dados

A análise dos dados da primeira etapa foi realizada por meio de estatística simples. Já a análise dos dados referente à segunda etapa, em que foram transcritos e analisados relatos feitos por esses estudantes no tocante à sua preparação para a prova, deu-se por meio do dispositivo teórico de interpretação da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, proposto no Brasil por Eni P. Orlandi (2007, 2008, 2012, 2015).

Resultados

A primeira etapa do estudo, como já mencionado, compreendeu a aplicação de um questionário *on-line*, cujas perguntas nortearam questões, a saber: o que preocupa o estudante durante a preparação para a prova?; se há diagnóstico de ansiedade, como se dá o tratamento?; se há diagnóstico de estresse, como se dá o tratamento?; como são administradas as situações estressoras?. Tais perguntas foram formuladas considerando o fato de que elas possivelmente orientariam os estudantes a produzir sentidos em torno da ansiedade e do estresse. Os resultados obtidos refletem, por conseguinte, a relação entre o que preocupa os estudantes durante os estudos, os fatores geradores de estresse e ansiedade e como são administrados tais fatores.

Tabela 1 - O que preocupa você durante a preparação para a prova?

Opções de resposta	Respostas	%
O excesso de cobrança por aprovação por parte dos meus familiares.	5	7,9%
O medo da frustração por uma possível não aprovação.	51	81%
Nada me preocupa.	0	0%
Outros fatores	7	11,1%
Prefiro não responder	0	0%
Total	63	100%

Fonte: elaborado pelo autor, com base no estudo realizado.

A tabela 1 reflete as respostas dos sujeitos de pesquisas ao serem questionados sobre os fatores que preocupam durante a preparação para o ENEM e os vestibulares: 81% (51 participantes) mencionaram sentir medo da frustração por uma possível não aprovação; 11,1% (7 participantes) apontaram outros fatores de preocupação e 7,9% (5 participantes) apontaram excesso de cobrança por aprovação por parte dos familiares. Tais resultados nos permitem afirmar que o medo é uma sensação que pode implicar prejuízo aos estudos e provavelmente pode comprometer o desempenho na prova, já que ele é motivado por uma possível não aprovação no vestibular ou resultado não satisfatório no ENEM.

Tabela 2 – Se você tem diagnóstico de ansiedade, você faz tratamento com profissional da saúde?

Opções de resposta	Respostas	%
Sim, com psicólogo	16	25,4%
Sim, com médico	12	19%
Sim, com outro profissional	1	1,6%
Não	24	38,1%
Prefiro não responder	10	15,9%
Total	63	100%

Fonte: elaborado pelo autor, com base no estudo realizado.

A tabela 2 expressa as respostas dos estudantes ao serem questionados sobre diagnóstico de ansiedade: 36 dos 63 participantes afirmaram ter diagnóstico. Destes, 38,1% (24 participantes) afirmaram que não fazem acompanhamento com profissional da saúde; 25,4% (16 participantes) afirmaram que fazem tratamento com psicólogo, 19% (12 participantes) afirmaram que fazem tratamento com médico, 15,9% (10 participantes) não responderam à pergunta e 1,6% (1 participante) afirmou que faz acompanhamento com outro profissional. Embora o número de estudantes que possuem diagnóstico de ansiedade e que fazem acompanhamento com profissional da saúde seja bastante expressivo entre os participantes desta pesquisa, os estudantes que não

fazem acompanhamento, mesmo tendo diagnóstico, torna este estudo relevante no que tange a pensar em uma estratégia de promoção de saúde mental que pudesse se estender a esta parcela da população.

Tabela 3 – Se você tem diagnóstico de estresse, você faz tratamento com profissional da saúde?

Opções de resposta	Respostas	%
Sim, com psicólogo	9	14,3%
Sim, com médico	11	17,5%
Não	33	52,3%
Prefiro não responder	10	15,9%
Total	63	100%

Fonte: elaborado pelo autor, com base no estudo realizado.

A tabela 3 contempla os sujeitos de pesquisa que possuem diagnóstico de estresse. Ao serem questionados sobre se fazem tratamento com profissional da saúde, 14,3% (9 participantes) afirmaram que fazem tratamento com psicólogo, 17,5% (11 participantes) afirmaram que fazem tratamento com médico; 52,3% (33 participantes) afirmaram que não fazem acompanhamento com profissional da saúde e 15,9% (10 participantes) preferiram não responder à pergunta. Esses resultados corroboram os resultados identificados na tabela 2 no que tange à preocupação com a saúde mental dos estudantes.

Tabela 4 – Como você administra situações estressoras?

Opções de resposta	Respostas	%
Leio, ouço músicas, assisto a séries, pratico esportes, escrevo.	20	31,7%
Recorro a aplicativos e Meditação Guiada.	4	6,3%
Converso com amigos e/ou com membros do meu núcleo familiar.	5	7,9%
Choro para aliviar a tensão.	32	50,8%
Prefiro não responder.	2	3,2%
Total	63	100%

Fonte: elaborado pelo autor, com base no estudo realizado.

A tabela 4 aponta os resultados dos sujeitos de pesquisa ao serem questionados sobre como administram as situações estressoras geradas pela preparação para as provas: 50,8% (32 participantes) responderam que choram para aliviar a tensão; 31,7% (20 participantes) afirmaram que leem, ouvem música, assistem a séries, praticam esportes, escrevem; 7,9% (5 participantes) afirmaram que conversam com amigos e/ou com membros da família; 6,3% (4 participantes) afirmaram que recorrem à meditação guiada; 3,2% (2 participantes) preferiram não responder à

pergunta. O número expressivo de estudantes que choram para aliviar a tensão ocasionada por situações estressoras associado ao número que recorrem a leitura, música, séries, esportes e escrita nos permite afirmar a necessidade que estudantes têm de desabafar de alguma forma e veem em tais atividades um recurso para isso.

Análise e Discussão

Para alcançarem pontuação satisfatória no ENEM e/ou aprovação no vestibular, estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina – curso historicamente mais disputado nos vestibulares tradicionais do Brasil – dedicam a maior parte do seu tempo exercendo atividades que envolvem a sua preparação. Não raro, muitos destes estudantes evitam interação social, talvez para não serem questionados sobre os seus estudos.

É preponderante salientar ainda que, para o imaginário coletivo, participar do processo vestibular e/ou participar do ENEM requer que o estudante mantenha uma rotina rígida de estudos em detrimento do tempo de lazer. Assim, o ambiente social influencia o ser humano, que pode ser condicionado pelo contexto social a responder às pressões e às demandas do meio, o que o instiga a mostrar seu valor (Fernandes & Silveira, 2012).

Não temos aqui o intuito de afirmar que a dedicação não seja necessária para obter aprovação. Estamos, sim, apresentando as condições de produção da maioria dos estudantes que concorrem a uma vaga em medicina e os efeitos na saúde mental destes estudantes, considerando todas as implicações do caminho que se inicia no Ensino Médio e segue até a universidade. Schönhofen et al. (2020) pontuam que é possível que o processo seletivo (vestibular) contribua para que haja desenvolvimento de transtornos mentais – incluindo Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG). Faz-se mister pontuar, também, que o Brasil é o país com a maior taxa de pessoas com transtornos de ansiedade no mundo (OMS, 2021).

Rodrigues e Pelisoli (2008) afirmam que são fatores associados à sensação de ansiedade dos estudantes – sobretudo quando se sentem pressionados pela família ou pelo seu entorno a participar das seleções visando ao ingresso ao curso superior – o fato de eles considerarem o vestibular e/ou a participação no ENEM como um momento decisivo em suas vidas e a importância dada a este acontecimento.

Estamos, então, diante de um cenário que implica estudo, expectativa, pressão social e autocobrança, o que gera medo de uma possível não aprovação e de frustração, caso o resultado esperado não seja alcançado. Tal cenário se reflete nas respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa,

os quais participaram da primeira etapa deste estudo, bem como nos relatos dados pelos estudantes – relacionados aos estudos, às sensações de ansiedade e às situações estressoras geradas pela preparação para o vestibular e/ou ENEM – no momento em que foi realizada a segunda etapa do estudo.

Observou-se também no estudo o número expressivo de estudantes que 1) recorrem a leitura, música, séries, esportes e escrita e 2) choram para aliviar a tensão ocasionada por situações estressoras. Dissertamos anteriormente sobre a pouca interação social de jovens devido à preparação para as provas, o que é aqui corroborado pela realização de atividades na maioria das vezes solitárias. Correspondente ao choro como meio de aliviar a tensão ocasionada pelos estudos, Lejderman e Bezerra (2014) afirmam que choro tem, dentre outras finalidades, a função de aliviar o sofrimento psíquico, as tensões e as frustrações. Assim, entendemos que o fato de os estudantes chorarem para aliviar a tensão e realizarem atividades que não envolvem participação de mais pessoas é uma questão bastante significativa, que merece discussão sobre promoção de saúde mental, que contemple os estudantes que veem em atividades solitárias uma maneira de aliviar o estresse causado pela preparação para as provas.

A escrita, a escuta e a interpretação: o dito e os sentidos por ele produzidos

Voltaremos, neste momento, a nossa escuta aos sujeitos de pesquisa, na tentativa de interpretar os seus dizeres, não meramente ao que está explicitamente escrito e expresso em seus relatos, mas sim ao uso da linguagem como expressão do sujeito socialmente inserido e inscrito em uma determinada situação discursiva, assumindo-se e significando-se diante do que se apresenta a partir da sua posição/sujeito.

Desse modo, recorreremos a tais relatos a fim de apresentá-los como objeto de análise, de interpretação e de significação. Para isso, vamos nos valer do dispositivo teórico de interpretação da Análise de Discurso, cujo objetivo não só o de compreender a língua, mas também os efeitos de sentidos que ela produz, considerando o homem e a sua história (Orlandi, 2012). Entendemos, por conseguinte, que, quando se analisa um recorte discursivo, é fundamental que se tente compreender os efeitos de sentido produzidos pelo discurso e saber em que condições, onde, com qual objetivo por quem e para quem tal discurso foi produzido e constituído.

Partimos, então, para a análise de alguns recortes discursivos de participantes da segunda fase do estudo, que contemplou entrevistas individuais, conforme já mencionado. O primeiro relato

que vamos apresentar é de uma estudante que possui diagnóstico de ansiedade. Participante das duas fases da pesquisa, a estudante diz:

Eu não tinha ansiedade antes e fui ter ansiedade a partir do pré-vestibular, foi com a preparação mesmo. Era um pouco ansiosa, mas não tinha o diagnóstico, hoje eu tenho diagnóstico. A ansiedade me atrapalha bastante em relação aos estudos, fico às vezes paralisada, tento focar, mas às vezes não descansa, sabe, me paralisa assim. Penso que não vou conseguir passar, que estou perdendo tempo, deveria estar fazendo outro curso, daí são vários pensamentos assim atrapalhando ao mesmo tempo, né?

Ao considerarmos o recorte discursivo em questão, identificamos, primeiramente, as condições de produção. Vale aqui referenciar Orlandi (2015), que situa as condições de produção na compreensão entre os sujeitos, o espaço que os circunda e as novas situações que este espaço apresenta. Assim, compreende-se que o espaço do curso pré-vestibular proporcionou um cenário de estudos que desencadeou ansiedade nesta estudante, a qual fomenta pensamentos que paralisam o processo de aprendizagem, comprometendo seu desempenho, implicando prejuízos à saúde mental, conforme o primeiro período do relato. A preparação para a prova se mostra como desencadeadora de ansiedade, comprovada com a afirmação de diagnóstico. Corroborando tal cenário, é válido pontuar que, em estudo realizado por Schönhofen et al. (2020), foi identificado que altos escores de ansiedade relacionada à prova podem aumentar em até 49% a probabilidade de Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG).

A partir do exposto, retomamos as ideias de Orlandi (2015) para quem nada está pronto e acabado – nem os sentidos, nem os sujeitos e, portanto, nem o discurso – para afirmarmos que é possível sempre uma nova interpretação do dito, uma vez que os sentidos sempre podem ser outros. Na perspectiva da Análise de Discurso, compreendemos que o processo de interpretação deve ser compreendido no e pelo funcionamento da língua na história, ou seja, trata-se de refletir e analisar as condições de produção do dizer na sua relação com o sujeito e com o processo de significação que daí decorre.

Assim, considerando as condições de produção apresentadas anteriormente e entendendo que os sentidos sempre podem ser outros, passamos a entender a interpretação do dito nas condições da posição/sujeito, sua condição de produção e o efeito de sentido, considerando sempre que o texto não oculta verdades, o que há são interpretações possíveis que o constituem (Orlandi, 2015). Sob este viés, com base nos pressupostos da autora, pontuamos que interpretar não é decodificar o dito para, assim, apreender os sentidos. Partindo dessa relação, entendemos, pois, que o dito pela estudante se refere a uma condição atual e que pressupõe uma condição

futura, de possível não aprovação ou de desempenho não satisfatório, o que agrava as sensações de “paralisia”, como a estudante mesma pontua, gerando ansiedade. Ao relacionarmos este recorte discursivo com o segundo paradigma saúde mental proposto por Gaino et al. (2018), já citado neste trabalho, entendemos que os aspectos ambientais citados pelos autores possuem relação estreita com o ambiente do curso preparatório descrito no relato, capaz de gerar estresse e ansiedade em estudantes, comprometendo sua saúde mental, uma vez que o estudante afirma que o diagnóstico de ansiedade foi dado ao longo de sua preparação.

É fundamental destacar, ainda, que não pretendemos interpretar o dito na fala, e sim observar como os discursos se relacionam entre si e como se relacionam com outros discursos, considerando o que afirma Orlandi (2015) os dizeres se relacionam com outros dizeres já ditos, possíveis e também imaginados. Assim, de acordo com a autora:

A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma "chave" de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender (p. 26).

É pertinente, neste momento, pontuarmos que, para a Análise de Discurso, e nisso implica a constituição dos sentidos, existem processos que contemplam a identificação do sujeito, a argumentação, a subjetivação, a construção do real (Orlandi, 2015). Desse modo, compreender como o texto produz sentido implica o duplo jogo de análise, que busca compreender tanto como os sentidos estão no texto quanto como eles podem ser entendidos. Eis o papel da linguagem na análise e na interpretação do dito. Considerando tais aspectos, vamos ao segundo relato:

Aquela sensação de medo do fracasso, de início, de saber que eu estudei um ano inteiro pra possivelmente eu posso ou não passar porque eu não sei... isso fica infelizmente ao acaso, mas eu sei que como aconteceu em anos anteriores, depois que eu termino toda aquela rede que eu ia fazer, de prova, e as coisas que eu prestei vem a calma, mas daí quando começa a sair o resultado, que um monte de gente gosta de divulgar as notas o desespero começa a bater de novo porque vem a sensação de “eu poderia ter feito um pouco mais”.

Em uma perspectiva discursiva, ao considerarmos o que Orlandi (2007) pontua sobre o movimento da memória, entendemos que os sentidos estão já constituídos na língua. Como visto,

o texto não é o único responsável pelo processo de significação, uma vez que a ele estão relacionadas outras questões, a saber, a formação discursiva, as condições de produção – já apresentadas anteriormente – e a memória discursiva.

Lembramos, ainda, que as condições de produção podem ser afetadas pelas relações de força presentes no discurso (Orlandi, 2015), já que as relações de força marcam a fala dos sujeitos, dependendo do seu lugar social, com a força da posição que ocupam, ou seja, o lugar de onde se enuncia tem força na interlocução. Por isso, podemos afirmar que as palavras mudam de sentido segundo a posição daqueles que as enunciam. É pela prática discursiva que é possibilitado fixar-se em um determinado lugar social.

Além disso, afirmar que existem condições de produção de um discurso se deve ao fato de que o sujeito não é a fonte original do seu dizer, por conseguinte não se pode atribuir só a ele a produção de suas falas. Há uma memória discursiva que vem antes. De acordo com Orlandi (2015), a formação discursiva se dá considerando aquilo que pode ou não ser dito, determinado por uma formação ideológica e partindo da posição do sujeito diante de uma determinada conjuntura. Sob essa perspectiva, entende-se que o que é dito por um determinado interlocutor pode ter um sentido distinto para o outro. Essa pluralidade de sentidos possíveis decorre das condições de produção em que estão inseridos os diferentes interlocutores. Voltamos aqui a relacionar a discussão com o que afirma Orlandi (2008) de que o discurso é uma constante que não se restringe a um episódio único. Há dizeres que antecedem o dito e outros que serão ditos posteriormente. Assim, entende-se que o dito por um pode representar para outro diferente significado, uma vez que as condições de produção podem ser outras e a memória discursiva também pode ser outra.

Conclusão

Considerando que prestar vestibular e/ou participar do ENEM remete necessariamente à escolha profissional, vários fatores são relacionados em tal processo: interesses pessoais, expectativas em relação ao futuro, medo de uma possível não aprovação, dificuldade de administrar a frustração, cobranças e expectativas criadas no entorno dos estudantes. Tais fatores são possivelmente determinantes para que a preparação para o ingresso na universidade se torne estressora e geradora de ansiedade, o que implica, por conseguinte, prejuízo à saúde mental, sobretudo em estudantes que concorrem a uma vaga no curso de medicina, tendo em vista a alta concorrência.

Este estudo identificou, tanto nas respostas ao questionário (correspondente à primeira etapa da pesquisa) quanto nos relatos dos estudantes (correspondente à segunda etapa da pesquisa), que o medo de uma possível não aprovação ou de um resultado não satisfatório – que, para os sujeitos de pesquisa, caracteriza-se como fracasso – é um sentimento significativo, o qual pode interferir nos estudos e provavelmente comprometer o desempenho nas provas.

Associado ao medo da não aprovação, tem-se o choro como uma reação de parte significativa dos estudantes participantes da pesquisa, manifestando-se como tentativa de aliviar a pressão gerada pelos estudos. Entendemos que esta reação pode estar condicionada também a outros fatores (como cansaço físico e mental) e a diversas situações estressoras que implicam a preparação para o ENEM e/ou para os vestibulares.

Ao analisarmos os recortes discursivos – interpretando os efeitos de sentido produzidos pelo discurso considerando as condições, onde, com qual objetivo por quem e para quem tal discurso foi produzido e constituído, consideramos como partes significativas deste trabalho a escuta, o texto, a interpretação do dito para que, assim, a narrativa dos sujeitos de pesquisa pudesse ser interpretada, significada e relacionada à saúde mental de tais sujeitos. Assim, identificamos a relevância da linguagem como expressão do sujeito socialmente inserido e inscrito em uma determinada situação discursiva, assumindo-se e significando-se diante do que se apresenta a partir da sua posição/sujeito.

Considerando os resultados desta pesquisa, apontamos que, embora o número de estudantes com diagnóstico de estresse e ansiedade que afirmaram fazer acompanhamento com profissional da saúde seja significativo, é preciso que haja um olhar e uma escuta mais atentos à saúde mental dos estudantes que se preparam para o ENEM e/ou para os vestibulares nas universidades brasileiras. Pontuamos ainda que o fato de, mesmo possuindo diagnóstico de ansiedade, muitos estudantes não serem assistidos por profissionais da saúde é um ponto que merece discussão e estudo com o intuito de pensar em estratégias de promoção de saúde mental, considerando as condições sociais, ambientais e culturais destes estudantes.

Santos e Negreiros (2021) corroboram essa ideia, ressaltando a carência de pesquisas relacionadas à ao cuidado com a saúde mental dos estudantes, considerando a dimensão sociocultural e histórica da adolescência, bem como fatores que relacionem saúde mental à diferença de gêneros, às questões étnico-raciais e à classe social. Vale ressaltar, por conseguinte, que há espaços que poderiam ser preenchidos nesta discussão, uma vez que a análise sobre as condições de produção e o imaginário dos estudantes sobre o ENEM e vestibulares bem como o

impacto na saúde mental devido à preparação para a prova não podem se esgotar no espaço de um artigo.

Gostaríamos, assim, de instigar questões que sugerem outros estudos, a saber, investigar a dimensão sociocultural e histórica dos estudantes, bem como o silenciamento, aquilo que não foi dito nos relatos que contemplam a segunda fase desta pesquisa. Tais questões embasariam significativamente os estudos relacionados à saúde mental de estudantes que concorrem a uma vaga em instituições de ensino superior, sobretudo a vagas cuja densidade candidato/vaga é alta, uma vez que a concorrência, como discutido neste trabalho, implica dedicação ímpar aos estudos, o que pode comprometer significativamente o estado de bem-estar mental dos estudantes.

Referências

- Alcântara, V. (2016). *Enem* 2021. Facebook.
<https://www.facebook.com/groups/1047000198742627>
- Alcântara, V. P., Vieira, C. A. L., & Alves, S. V. (2022). Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, 27, 351-361.
<https://doi.org/10.1590/1413-81232022271.22562019>
- Avila, D., & Tavares, G. (2003). Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1-2), 105-116.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902003000100010&lng=pt&tlng=pt.
- Brasil. (2012). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Ministério da Saúde*.
https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Brasil. (2020). 65% dos inscritos no Enem já concluíram o ensino médio em anos anteriores. *Ministério da Educação e Cultura*. <http://portal.mec.gov.br/pronatec/oferta-voluntaria/418-noticias/enem-946573306/90701-65-dos-inscritos-no-enem-ja-concluiram-o-ensino-medio-em-anos-anteriores>
- Carnevale, R. (2013). *MedBulandos*. Facebook.
<https://www.facebook.com/groups/560617367351343>
- Fernandes, D. C., & Silveira, M. A. (2012). Evaluación de la motivación académica y la ansiedad escolar y posibles relaciones entre ellas. *Psico-USF*, 17, 447-455.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000300011>
- Gaino, L.V., de Souza, J., Cirineu, C. T., & Tulimosky, T. D. (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo. *Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 14(2), 108-116. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2018.149449>

- Gallo-Belluzzo, S. R., Ferreira-Teixeira, M. C., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2017). O Imaginário de Adolescentes Sobre o Vestibular: Um Estudo Psicanalítico. *Paidéia*, 27, 404-412. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201705>
- Fagundes, C., Oliveira, C. L., & Anselmi, S. (2018). *Vestibular UFRGS & ENEM 2020*. Facebook. <https://www.facebook.com/groups/2033270720280729>
- Lejderman B., & Bezerra, S. (2014). Choro: um complexo fenômeno humano. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 16(3), 44-53. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848065>
- Lipp, M. E. N. (2003). *Mecanismos neuropsicofisiológicos do stress: teorias e aplicações clínicas*. Casa do Psicólogo.
- Mascarenhas, S. A. N., Roazzi, A., L., G. F., & Ribeiro, J. L. P. (2012). *Necessidade da gestão do estresse, ansiedade e depressão em estudantes universitários brasileiros*. Congresso nacional de psicologia da saúde, Lisboa. <https://hdl.handle.net/10216/60892>
- Organização Mundial da Saúde. (2021, outubro 12). *Stress*. <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Orlandi, E. P. (2015). *Análise de discurso: princípios & procedimentos* (12ª ed.). Pontes.
- Orlandi, E. P. (2007). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (6ª ed.). Editora Da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. Pontes.
- Rodrigues, D.G., & Pelisoli C. (2008). Ansiedade em vestibulandos: um estudo exploratório. *Archives of Clinical Psychiatry*, 35, 171-177. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832008000500001>
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2017). *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Artmed Editora.
- Santos, F. P., Negreiros, F. (2021). Saúde do estudante adolescente brasileiro: revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 25(3), 38-55. <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2021/PEC2021N3/mobile/index.html#p=3>
- Schönhofen, F. D. L., Neiva-Silva, L., Almeida, R. B. d., Vieira, M. E. C. D., & Demenech, L. M. (2020). Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 69(3), 179-186. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000277>
- Terra, D. H. P., Vieira, G. A., Costa, A. M. D. D., Terra, F.S., & Freire, G. E. R. (2013). Ansiedade e depressão em vestibulandos. *Odontologia Clínico-Científica*, 12(4), 273-276. http://revodonto.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38882013000400007&lng=pt
- World Health Organization. (2014). *Mental health: a state of well-being*. http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

STRESS AND ANXIETY: AN OBSERVATION AT STUDENTS'S MENTAL HEALTH

Abstract

This article proposes a qualitative study in order to understand the factors that trigger stress and anxiety in students applying for a place in medical course via ENEM and/or entrance exams. An online questionnaire was made available in student's groups in Facebook, which is analyzed with the tool of simple statistics. Were also extracted and interpreted, through the Discourse Analysis, reports from students on test preparation and its implications. The results indicated a significant number of students affected by anxiety episodes who are faced with stressful situations, which possibly compromise the mental health.

Keywords: Anxiety; ENEM; Stress; Vestibular Medicine.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO *BULLYING* NAS REVISTAS

Florrie Fernandes Albuquerque²²

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante²³

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo investigar as representações sociais do *bullying* na mídia, nas matérias de duas revistas de grande circulação nacional. Trata-se de uma pesquisa documental, que para a construção dos dados, foram reunidas as matérias (físicas), disponibilizadas virtualmente, das revistas, que faziam uso do termo *bullying*. Foram um total de 40 matérias. No delineamento metodológico, foram utilizados a Análise de Conteúdo, constituindo-se de uma pesquisa qualitativa. Os resultados evidenciaram que, embora o *bullying* esteja pautado na dicotomia vítima-agressor, a perspectiva da vítima tem sido muito mais explorada. Percebemos uma disputa de campo conceitual entre o *bullying* e o assédio moral, que passam a descaracterizar o *bullying* enquanto fenômeno próprio do ambiente escolar.

Palavras-chave: Bullying; Mídia; Representações sociais.

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo investigar as representações sociais do *bullying* na mídia, especificamente, nas matérias de duas revistas de grande circulação nacional- Isto É e Veja, bem como refletir sobre a construção social do fenômeno do *bullying* nessas revistas, levando em consideração os anos e sua forma de aparição na mídia.

²² Florrie Fernandes Albuquerque. Colégio Eximius.

²³ Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação.

Endereço para correspondência: Centro de Educação. UFPE. Av. das arquiteturas, s/n. Cidade Universitária. Recife-PE.
Email: ticia.cavalcante@ufpe.br

Na década de 80, na Europa, pesquisadores iniciaram uma tarefa de nomear comportamentos entre os jovens em seus universos acadêmicos. Olweus (2012), hoje considerado pioneiro no estudo do *bullying*, realizou uma ampla pesquisa na Noruega, após a imprensa noticiar, em 1982, o suicídio de três adolescentes, com grande probabilidade de ser consequência do *bullying* que sofriam de seus pares.

Silva (2010) afirma que estudos iniciais, como os de Olweus, foram fundamentais para a distinção entre brincadeiras, próprias da vida estudantil, daquelas que ganham requintes de crueldade e que extrapolam todos os limites de respeito para com o outro. Surge, então, o termo *Bullying*, que advém do vernáculo inglês e ainda não possui tradução literal em Português, mas é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos com objetivos que podem variar entre: agressão, intimidação, coação, entre outros (Silva, 2010; Calhau, 2010; Fante, 2005).

De acordo com Silva (2010), o *bullying* sempre existiu na escola. No entanto, somente há pouco mais de trinta anos começou a ser estudado sob parâmetros psicossociais e científicos e recebeu a denominação especial pela qual é conhecido atualmente em todo o mundo. Esta afirmação é de vital importância para desenvolver este trabalho, uma vez que apresenta a relação entre duas questões importantes na teoria das Representações Sociais - a nomeação do objeto e a representação do objeto. A nomeação implica em inserção social (Taylor, 1997), após uma nomeação nos tornamos fatos ou seres a quem o discurso se dirige. Nomear um episódio de violência como *bullying* é distingui-lo dentre outros episódios de violência a partir de características próprias.

Foram encontrados alguns artigos científicos cuja temática do *bullying* estava sendo observada sob à luz da Teoria das Representação Social, como os de Nascimento, Vieira e Trindade (2011), Bernardini (2010), Malta (2010), Lima, Coutinho e Milane (2013), Ens, Eyng, Gisi (2031). Todavia, apenas um artigo, *An Analysis of Italian Newspaper articles on the Bullying Phenomenon* (Fraire, Prino & Clavo, 2008) utilizou a mídia como fonte de pesquisa sobre a representação social do *bullying*. Trata-se de uma pesquisa Italiana, cujo objetivo é analisar o espaço dedicado ao fenômeno do *bullying* em jornais nacionais *La Stampa* e *La Repubblica*. Foram selecionados os artigos publicados por *La Stampa*, de 2000 a 10 de Setembro de 2007, que continha no título ou texto a palavra *bullying*, o que representou um total de 891 artigos, além do texto integral de uma seleção de 245 itens publicado no mesmo período pelo *La Repubblica*.

A pesquisa Italiana nos traz informações que se aproximam com as observações junto à comunidade educativa, e que deram origem a este trabalho. Segundo ela, também foi possível

perceber o uso extensivo do termo *bullying* no dia a dia, apresentando a enorme significância que tem assumido na sociedade.

Conforme discorremos sobre o *bullying*, foi possível perceber que se trata de objeto polêmico, controverso, que possui discussões de âmbito científico, apresenta uma nomeação inaugural, modifica práticas e passa a ser objeto de manifestações discursivas também nos meios de comunicação se transformar em um fenômeno do universo consensual. Todas estas características colocam o *bullying* na condição de objeto de estudo da Teoria das Representações Sociais, condição fundamental para o avanço deste trabalho.

Para Moscovici (2012), o objeto fundamental para a Psicologia Social é o conhecimento social. Para ele, este estudo para além de englobar os processos básicos (memória, percepção, processamento de informações, dissonância etc.) atuam em conjunto com aspectos da vida social, tais como valores, as normas, os símbolos e as tradições para gerar conhecimento em um contexto social, elementos adquiridos pelos indivíduos, por meio das experiências relacionais de uma determinada cultura (Cerrato & Palmonari, 2011).

No século XX os meios de comunicação passaram a assumir um grande espaço no mundo social e ocupar um lugar significativo na vida social e cultural dos indivíduos, ultrapassando a condição de meros veiculadores de mensagens e passando assumir também o lugar de responsáveis pela produção de sentidos que circulam na sociedade. É neste momento, no século XX, que se inicia o interesse da psicologia social em compreender o ato de comunicar como um processo que implica em reflexos no mundo social.

A teoria das representações sociais desponta neste cenário iniciando uma reflexão sobre a construção do senso comum a partir da incidência dos meios de comunicação nas coletividades.

Dessa forma, o que vai diferenciar a noção de Psicologia Social na TRS é a introdução do papel da comunicação social na transmissão de informações e as trocas de mensagens realizadas entre os indivíduos em sociedade. Segundo Moscovici (2003, p.06) “no que concerne aos fenômenos de comunicação social, eles designam trocas de mensagens linguísticas e não linguísticas (imagens, gestos, etc.) entre indivíduos e grupos”.

As revistas semanais, nosso material de pesquisa, apresentam ainda peculiaridades a respeito do caráter ideológico, tanto por carregar as ideologias da própria dos seus autores, quanto pelo caráter interpretativo próprio das notícias semanais. Callado (2002, p. 50) afirma que as revistas semanais de informação sempre publicaram matérias interpretativas, pois demanda mais tempo em sua elaboração e relata os acontecimentos e seus desdobramentos.

Em estudo sobre ideologia e Representações Sociais, Guarechi (2000) aponta para a necessidade de atentarmos para os inúmeros enfoques teóricos, que dão ao conceito de ideologia diferentes significações e funções. Para o autor a crescente importância da ideologia deve-se hoje, certamente, ao fato de nossa sociedade e nosso mundo tornarem-se, a cada dia, mais "imateriais", sempre mais sustentados numa comunicação verbal e simbólica.

Guarechi (2000) entende ideologia como um conjunto de práticas positivas, que servem para criar ou manter as relações sociais através de suas formas simbólicas, aproximando, desta forma, as noções de RS e ideologia. Segundo o autor, “ambas as concepções podem ser tomadas como construções simbólicas, conjuntos de saberes populares que servem para criar, reproduzir ou transformar as relações sociais” (p. 43). A concepção que tomaremos neste trabalho é a discutida por Moscovici e Marková (2003) em que se pode constatar o emprego de ideologia no sentido de Thompson (2007), como uso de formas simbólicas para criar ou reproduzir relações de dominação. Assim como nos faz refletir Guarechi (2000) através da linguagem cria-se diferentes conotações para determinadas realidades que são valorizadas ou desvalorizadas conforme o interesse em questão.

Para Thompson (2007) os produtos da comunicação de massa são produzidos para uma pluralidade de receptores. Segundo o autor, deve-se abandonar a ideia de que o termo “massa” estaria relacionado à homogeneidade ou passividade. Na comunicação de massa o conhecimento dos fatos se dá para além do contato social direto, e da recepção das formas simbólicas mediadas pelas mídias. Os receptores da mídia são participantes de um processo estruturado de transmissão simbólica cuja interação ocorre em relação às mensagens e, em caráter excepcional, com emissor.

Nos estudos sobre a RS da psicanálise Moscovici (2012) propôs a sistematização de três formas de comunicação: Propaganda, propagação e a difusão. O sistema de difusão caracteriza-se por não se dirigir a um público em específico, mas a uma pluralidade de públicos. As mensagens são organizadas de forma indiferenciada, sem levar em consideração as diferenças individuais e tem por objetivo atingir o grande público. A propaganda visa incidir sobre o comportamento do receptor, as mensagens exercem aqui uma função claramente instrumental, visam a persuasão. Com relação às três formas de comunicação propostas por Moscovici (2012), o *bullying*, nosso objeto de estudo, será observado levando em consideração o processo de difusão.

Metodologia

O presente estudo trata-se de pesquisa de fonte documental, que trabalhou com documentos de domínio público, especificamente matérias das duas revistas de maior circulação

Psicologia, Educação e Cultura ■ Vol. XXVI, Nº 2 ■ Setembro de 2022

no país, Veja e Isto É. Compreendendo os documentos de domínio público como produtos sociais que são tornados públicos como nos diz Spink (1999) e, em sendo produtos sociais, são passíveis de observação a partir da Teoria das Representações Sociais.

Segundo a natureza dos dados trata-se de uma pesquisa que se utilizará do método qualitativo. Para Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa se preocupa com nível de realidade que não pode ser quantificada e se preocupa em atingir os significados latentes no material.

Da escolha das Revistas Veja e Isto é

a) Revista Veja. Lançada em 11 de setembro de 1968, com título de Veja e leia, em pleno regime militar. Segundo Magalhães (2003) em decorrência à época a revista enfrentou problemas sérios de censura, responsáveis por supressão de matérias, edições apreendidas e outras questões. Desde sua primeira publicação se propõe a ser uma revista de circulação nacional, com edições semanais, apresentando coberturas nacionais e internacionais. Em 1976, passou por um momento de reorientação político-editorial em sua produção que aproxima a revista do seu momento atual. Disponível em versão impressa e digital.

b) Revista Isto É. A revista, publicação da Editora Três, teve sua primeira edição lançada em julho de 1976, na época tratava-se de revista mensal e, só após alguns anos de publicação tornou-se revista semanal. Do jornalista argentino Carlos Domingos Alzugaray que é também o responsável pela publicação.

Após a aceitação do mercado de algumas de suas revistas, a Editora Três lança a Isto É, que passou a ser a mais bem sucedida revista da editora. A inclusão das duas revistas como amostra documental está relacionada com os seguintes critérios: (i) serem revistas semanais de circulação nacional; (ii) possuírem versão eletrônica, com acesso através da internet; (iii) possuírem o recurso de busca em tempo real.

A coleta dos dados, os procedimentos de análise e preparação do corpus da pesquisa

As revistas utilizadas como fonte para a realização da pesquisa possuem acervo disponível na internet. A revista Veja, disponibilizam seus exemplares digitalizados desde a primeira edição, já a revista Isto É disponibiliza suas edições impressas em formato de revista digital a partir do ano de

1999. Por haver esta diferença quanto à publicação *online* do acervo, fora realizado contato com a editora Isto É (por *e-mail*) para confirmar se existiam matérias anteriores às que foram localizadas, em resposta a editora afirmou como primeira aparição do termo na edição de 2001, matéria que já havia sido localizada. Desta forma, foi possível obter todos os documentos publicados até agosto de 2014 de ambas, permitindo o acesso integral aos seus conteúdos, além de uma análise fidedigna da quantidade total de artigos sobre o assunto, a precisão do momento em que foram realizadas as primeiras matérias sobre o assunto e qual o ano de maior publicação.

Foram encontrados, no total, 40 matérias, sendo 21 da revista Veja e 19 da revista Isto é. Mantivemos o intervalo de tempo até 2014, pois foi o período estipulado para o término do trabalho, não sendo possível se estender mais. Todavia, considerando que é possível a partir desse levantamento traçar dados importantes sobre a problemática levantada para investigação.

Com relação ao procedimento de análise de dados, o presente trabalho utilizou do uso conjugado dos procedimentos de Análise de Conteúdo clássica, proposto por Bardin (2011).

Não é de hoje que os documentos de domínio público são analisados a partir das técnicas de Análise de Conteúdo. Bardin (2011), em seus escritos, indica que historicamente a imprensa sempre serviu de fonte para o desenvolvimento e aprimoramento das técnicas de análises de conteúdo, e que, os materiais analisados eram essencialmente jornalísticos.

Procedimentos de busca em tempo real

Escolhidas as revistas, de acordo com os critérios estabelecidos, deu-se início à busca das matérias. Através da ferramenta de busca Google (2014) é possível encontrar o acervo, digitalizado, de ambas as revistas. Para ter acesso aos arquivos da revista Veja, foi necessário apenas digitar no espaço de busca do Google a seguinte frase: acervo digital veja, o primeiro arquivo que o Google disponibilizou é o que vai permitir acesso aos arquivos digitais em um sistema de buscas, que se encontra disponível no seguinte link: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.

Com relação aos arquivos da revista Isto É, o processo ocorreu de forma semelhante, através da ferramenta de busca Google (2014) foi acessado o acervo digital. Usando a frase: isto é acervo digital, no espaço de busca, foi localizado o sistema de busca da revista Isto É. Este sistema pode ser encontrado com o seguinte link: <http://www.istoe.com.br/revista/edicoes-anteriores/>.

Sobre a análise do conteúdo

Diante de um campo tão plural, a análise do conteúdo irá se distinguir de outras técnicas a partir da sua finalidade, que é efetuar deduções lógicas e justificadas que dizem respeito à origem das mensagens, ou seja, considerando seu emissor, contexto, e em alguns casos, seus efeitos.

Conforme a organização definida por Bardin (2011), foi realizada a análise do conteúdo em três fases: a pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados e a interpretação. A Pré-análise teve início com a realização das leituras de todas as publicações das revistas *Veja* e *Isto É* que fizeram referência ao *bullying*, uma atividade conhecida como “leitura flutuante”, atividade que objetivou gerar impressões iniciais acerca do material a ser analisado e direcionou para identificação dos índices e a elaboração dos indicadores. Na etapa de exploração do material iniciamos uma codificação das informações contidas no material e, posteriormente, foram identificadas as palavras características. Por fim, foram localizados os trechos característicos de cada categoria. Na última etapa, do tratamento dos resultados e interpretação, Bardin (2011, p. 101) assim a descreve: “a fim de analisar os dados obtidos, o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Nesta etapa, chegamos aos seis principais temas que serão explicitados no próximo capítulo.

Resultados e discussão

Foram identificadas seis categorias, a saber: As vítimas e suas histórias; *Bullying* - responsabilidade da escola; *Bullying* – Um caso de justiça; *bullying* nos meios de comunicação de massa; *Bullying* na internet; Do *Bullying* à Chacina.

Categoria 01 – As vítima e suas histórias

Embora o *bullying* apresente algumas personagens, ou atores, como também são conhecidos, as matérias das revistas estudadas dedicam grande parte do seu material em falar da vítima. Em comum está também o espaço dedicado às histórias das vítimas, como veremos nos trechos a seguir:

a infância do designer Guilherme Ghilardi, 25 anos, foi marcada pela angústia de chegar a escola e ser vítima de todo tipo de brincadeira de mau gosto. Gorducho, ele era chamado de mamute. Na sala de aula, entortavam o ferro de sua cadeira

para que ela quebrasse quando ele se sentasse, como se seu peso fosse o causador do estrago (Veja , 2011).

Nem todas as diferenças, entretanto, são resolvidas a tempo. O estudante Caiuá de Frias Monteiro, 18 anos, teve seu nariz quebrado em sete lugares ao ser agredido por um ex-colega do Colégio Nossa Senhora do Morumbi, em São Paulo (Isto É , 2004).

Os relatos, algumas vezes são das vítimas, mas outras dos pais das vítimas. Normalmente, quando os relatos são dos adultos, eles remetem a uma época passada; aos tempos de criança e/ou adolescência. Os relatos giram em torno da violência física e psíquica, em igual proporção. Em ambos os tipos de relato, quer seja do adulto, quer seja da criança ou adolescente o foco é sempre o sofrimento e as consequências psíquicas. Segundo Silva (2010), as vítimas de *bullying* com grande frequência apresentam características psicológicas que aliada à baixa autoestima poderia agravar a situação, além de instaurar quadros graves de transtornos psíquicos e/ou comportamentais. Segundo a autora, as principais consequências psicológicas são: transtorno do Pânico, fobia, transtorno de ansiedade social, transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, transtorno obsessivo compulsivo, transtorno de stress pós-traumático e somatizações em geral. Como quadro menos frequente, Silva (2010) aponta como consequência, suicídio e homicídio e também a eclosão de sintomas esquizofrênicos, caso já exista uma predisposição.

Categoria 02- *Bullying*: responsabilidade da escola

O espaço escolar tem um lugar especial nas pesquisas sobre o *bullying*, pois as pesquisas iniciais sobre o tema tratavam o fenômeno como específico deste espaço. Nas matérias das revistas pesquisadas, a escola vem sendo apontado como principal responsável pelos casos de *bullying*. Isso ocorre porque normalmente vítima e agressor fazem parte de um mesmo grupo social, que é o grupo da escola. Nem sempre os episódios de violência ocorrem no espaço escolar, no entanto, este espaço vem sendo apontado como omissor e principal responsável.

tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, onde os altos muros que as separam do mundo externo, em vez de protegê-las dos perigos “de fora”, muitas

vezes alimentam atos ainda mais violentos cometidos do lado “de dentro (Isto É, 2008)

fui na escola e a diretora disse que era coisa de menino, que tinha sido uma brincadeira, mas que não iria se repetir, conta a mãe. A promessa da diretora não se cumpriu. Poucas semanas depois, Yan chegou em casa vomitando e disse que havia comido algo estragado. (Isto É, 2008)

O *bullying* é um problema da escola? Este é o tema maior de reflexão desta categoria . De fato, dentre os estudos que referenciam este trabalho, foi possível perceber que a escola se constitui num espaço físico de extrema relevância para os cuidados com relação ao tema. Os estudos iniciais sobre o tema, aqueles que vieram a nomear o fenômeno e identificá-lo enquanto tal, como as pesquisas de Olweus (2012, 1973, 1977, 1984) e de outros teóricos contemporâneos como Smith e Thompson (1991), detiveram-se aos estudos do *bullying* na escola e em seus arredores. Olweus (2012) afirma que é na escola onde a maioria dos casos de *bullying* acontecem. O autor menciona ainda que não responsabiliza diretamente a escola pelos casos de *bullying*, apesar de ter criado um programa de intervenção para uso na escola. Diferente do discurso observado nas matérias das revistas pesquisadas em que a escola é apontada com responsável , existe uma unidade entre autores (Fante, 2005; Silva, 2010) com relação à uma co-responsabilidade (pais , escola, vítima , agressor) em relação aos fatos de *bullying* ocorridos na escola.

Conforme descrito nas matérias, as escolas, principalmente as particulares, são responsáveis pela violência, fruto dos eventos de *bullying* que ocorrem no seu interior e até mesmo fora dela. A grande dificuldade em assumir uma postura mais enérgica com relação aos eventos de *bullying* deflagados em seu espaço estaria relacionado ao receio da perda de estudantes. Segundo os relatos das matérias, a dificuldade das escolas em assumir que casos de *bullying* ocorrem em suas dependências ocorre pelo medo de ser identificada socialmente enquanto espaço em que a prática do *bullying* é permitida.

Para especialista, resultado indica que o estudante não se importa com a supervisão de um adulto, pois há uma banalização da violência nas escolas (Isto É, 2011).

Os casos divulgados nas revistas sugerem omissão da escola nos casos de *bullying*. As pesquisas de Olweus (2012), por sua vez, ao caracterizarem o *bullying* como fato que ocorre em geral nas dependências da escola, apontam para a responsabilidade que a escola tem de cuidar para que o ambiente escolar se torne um espaço desfavorável para o surgimento e estabelecimento da prática. Embora não tenha afirmado que a responsabilidade dos atos é da escola, Olweus (2012) afirma que o *bullying* é um problema relativo à escola.

Categoria 03 *Bullying* – Um caso de justiça

A categoria 3 está entrelaçada com as outras. Ela nos remete a três questões: necessidade de acionar a justiça; a falta de amparo legal (que proteja as vítimas e venha a punir os responsáveis) e; a impunidade. A partir do momento em que os atos de violência e intimidação entre pares começam a ser estudado, dentro dos parâmetros científicos, atinge condição de legitimidade, deixando de ser caracterizado em sua forma genérica como violência. Tal mudança tornou possível o reconhecimento de todos os personagens do *bullying* e, principalmente, da vítima, que passa a sentir necessidade de ter reparados os danos causados pelo *bullying* através da instância judicial. Calhau (2010, p. 14) afirma que “as práticas do *bullying* colidem frontalmente com o artigo 5 da Constituição Federal de 1988, devendo ser, também, combatida por todos os brasileiros”, como destaca os trechos das matérias a seguir:

Pedir reparação na justiça é uma alternativa que começa a ganhar visibilidade (Isto É, 2011).

os pais devem providenciar a transferência do filho para outra instituição e acionar a justiça (Isto É, 2008).

As matérias que abordam essa ótica da temática apresentam uma preocupação com a nossa legislação, como garantia de direitos. No Brasil, não existe legislação que normatize as ações frutos das ações judiciais que envolvem a temática do *bullying*. Ficando a critério de enquadramento em artigos que dizem respeito a outros casos, mas que apresentam similaridade, como, por exemplo: injúria e lesão corporal. Os casos são julgados com base no princípio constitucional da dignidade humana. A jurisprudência também é utilizada em auxílio à resolução dos casos. Calhau (2010)

afirma que os pais não podem alegar o desconhecimento dos casos de *bullying* praticados pelos filhos, caso ele venha caracterizar danos a terceiro, pois há o dever de supervisionar os filhos.

Esta categoria ajuda a refletir sobre o *bullying* como um ato ilícito, que causa danos além de desrespeitar princípios constitucionais como o da dignidade humana, por exemplo.

Categoria 04 - O *bullying* nos meios de comunicação de massa

A partir do ano de 2010, o *bullying* vira notícia, não somente pelas histórias das vítimas, mas também por todo material de comunicação de massa que é produzido em torno da temática. No ano de 2012 despontam os filmes, documentários e as notícias do *bullying* no cinema. O *bullying*, nem sempre se tratava do tema central das histórias, mas já se constituía tema identificado nas tramas, como observado nos trechos a seguir:

A trama sobre um garoto de 12 anos, vítima de *bullying*, que faz amizade com a vizinha que parece ter a sua idade (Veja, 2012).

o documentário *bullying*, dirigido por Lee Hirsch, é um forte candidato ao Oscar (Veja, 2012).

O fato do *bullying* se apresentar e ser apresentado nas mídias, através de filmes, indicações de livros, não leva a refletir que o fenômeno além de passar pelo processo de difusão, passa também pelo processo de propagação. Lembrando que para Moscovici (2003) a difusão é um processo no qual a transmissão das informações é realizada da ciência para o público. Ressaltando que neste íterim ocorre um processo de modificação dos conteúdos apresentados pela ciência quando do intermédio da mídia para a divulgação deste; esta interferência busca criar um saber comum. A propagação tem como principal característica a produção organizada da informação, que pode ser realizada por membros de grupo, buscando propagar uma crença e acomodar o novo saber a princípios já estabelecidos. Por sua vez, a propaganda é uma forma de comunicação que se insere em relações conflituosas. Na propagação existe o objetivo de impor a sua ideia através de estratégias de persuasão através da manipulação do saber com o objetivo de estabelecer a identidade do grupo.

CATEGORIA 05- O *BULLYING* DA INTERNET

Com o surgimento de novas tecnologias, vemos também surgir novos espaços sociais. Espaços que nem sempre estão sendo utilizado de maneira sensata e com finalidades éticas. Práticas de constrangimento e intimidação têm ocorrido de forma frequente neste espaço, que dependendo das condições em que são praticadas podem ser consideradas práticas de *bullying*. *Cyberbullying* ou *bullying* virtual são os nomes utilizados para as práticas de *bullying* que acontecem por intermédio das novas tecnologias. Segundo Calhau (2010), o *cyberbullying* é uma extensão do *bullying* que ocorre na vida real.

A temática do *ciberbullying* apresentou-se de modo frequente nas matérias apresentadas. Foram ressaltadas questões importantes da temática, como: a amplitude que as intimidações podem alcançar; a exposição da vítima; o encorajamento de agressores mais tímidos e sua proteção no anonimato.

O uso intenso da internet e de celulares facilita a perseguição - esses, aliás, são instrumentos preferidos das meninas (Isto É, 2004).

para desespero das vitimas, muito frequentemente as ameaças e intimidações são alimentadas via internet (Veja, 2011).

Os discursos das matérias instigam o leitor a se indagar sobre a responsabilização do *bullying* que ocorre por meio da internet. Nos relatos dos casos de *bullying*, independente de onde ocorreram os incidentes de vitimização e intimidação, as redes sociais e demais recursos de mensagens aparecem como recursos que agravam os casos de *bullying*, e até mesmo provocam os episódios de *bullying*.

CATEGORIA 06 - DO *BULLYING* À CHACINA

Esta categoria é a menor dentre as categorias, entretanto, apresenta matérias extensas e coesas sobre o assunto. Fala da relação do *bullying* com massacres ocorridos em escolas. No Brasil, o massacre de realengo que ocorreu em 2011, se caracteriza como um marco que divide a forma como são elaboradas as matérias sobre o *bullying*, estas aumentaram em número e também importância dentro do corpo da revista. As matérias que antes eram pequenas e se apresentavam de forma mais espaça, passaram a apresentar maior importância chegando a ocupar lugar de destaque como matéria de capa.

O Brasil foi apresentado à face mais cruel do *bullying* diante das 12 vítimas de um colégio carioca, mortas por um ex-aluno (Isto É, 2011).

no caso de Wellington, provavelmente as humilhações funcionaram como gatinho de um gravíssimo distúrbio psíquico” diz Gustavo Teixeira, psiquiatra e autor do recém lançado manual anti-*bullying* (Isto É, 2011).

No Brasil, o massacre de realengo passa a unir também a ideia de *bullying* relacionado à chacina. O massacre de realengo ocorreu em 7 de abril de 2011 na escola municipal Tasso da Silveira. O episódio que findou com doze mortos e o suicídio do rapaz, não apresenta causa(s) definida(s). Wellington de Oliveira Menezes, de 23 anos, era descrito por seus familiares como um rapaz calado, tímido e introspectivo. Era filho adotivo e sua mãe adotiva havia morrido um ano antes da tragédia. Sua mãe biológica sofria de problemas mentais e tentou suicídio, segundo familiares.

Considerações finais

O presente estudo, através de seus objetivos, permitiu observar o *bullying* enquanto objeto das representações sociais, e como nos diz Sá (1998, p.21), “são por natureza difuso, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação”, ainda como nos diz o autor não podem ser captados de forma direta e completa.

A análise de conteúdo de Bardin (2011), mais especificamente a análise temática, nos proporcionou o primeiro acesso ao campo semântico da representação na medida em que permitiram observar os primeiros significantes associados ao *bullying*.

Diante deste reconhecimento, cinco categorias apresentaram uma frequência expressiva, são elas: As vítimas e suas histórias, *bullying* - responsabilidade da escola, *Bullying* – ‘Um caso de justiça’, ‘O *Bullying* na internet’ e ‘O *bullying* nos meios de comunicação de massa’.

As análises e a discussão dos resultados evidenciam a complexidade e abrangência do tema. O enfoque dado ao fenômeno do *bullying* apresentou modificações significativas de acordo com o tipo de matéria e público que se pretendia atingir.

A pesquisa aponta que existe uma tendência por parte das revistas a marginalização da adolescência e uma possível inclinação para a redução da maioria penal como solução para esta questão.

Construções como estas sobre o fenómeno do *bullying* e suas personagens em *Veja* e *Isto É* expõem também a presença de questões ideológicas que perpassam o discurso de ambas as revistas, principalmente levando-se em consideração que as mídias impressas, especialmente as revistas semanais, influenciam mais diretamente a opinião pública do que outras mídias, uma vez que são mídias mais analíticas, que proporcionam um debruçar mais extenso e detalhado sobre a notícia, como já foram discutido outrora.

REFLETIR SOBRE *BULLYING* LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO AS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DO FENÔMENO NO DECORRER DOS ANOS NOS AJUDA A COMPREENDER UM POUCO SOBRE O PROCESSO DINÂMICO DA LINGUAGEM, EM QUE MUDA E É CAPAZ DE MUDAR O SOCIAL COMO NOS ALERTA MARKOVÁ (2006).

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise do conteúdo*. Edições 70.
- Bernardini, C.H. (2010). Bullying escolar: uma análise do discurso de professores. *Revista Polêmica*, 9 (2), 99-104. doi 10.1295/polemica.
- Calhau, L.B. (2010). *Bullying: o que você precisa saber: identificação, prevenção e repressão*. Impetus.
- Callado, A.A. (s.d). *O texto em veículos impressos em Deu no Jornal*. Editora PUC-Rio.
- Ein, R.T.; Eyng, A.M. & Gisi, A.L. (2013). Representações sociais sobre bullying no cotidiano de escolas públicas de educação básica. *Revista educação pública*, 22 (50), 785-808. doi: 10.18264/REP.
- Palmonari, A. & Cerrato, J. (2011). Representações sociais e psicologia social. Em: Almeida, A.M.O.; Santos, M.F.S; Trindade, Z.A (Eds.). *Teoria das representações sociais: 50 anos* (pp. 402-441). Technopolitic.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Verus.
- Fraire, M.; Prino, L.E.; & Sclavo, E. (2008). An analysis of italian newspaper articles on the bullying phenomenon. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8, 237-245. <https://doi.org/10.1155/2022/2138650>.
- Guareschi, P.A. (2000). Representações sociais e ideologia. *Revista de Ciências Humanas*. série especial, 33-46. doi: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2022.v15.n1.a820>
- Lima, O.I.; Coutinho, M.P.L. & Milani, M.R. (2013). Representações sociais da violência – bullying no contexto escolar do ensino médio. *Indagacion didactica*. 5(2), 1-21.
- Magalhães, L. (2003). *Veja, Isto é, leia: produção e disputa de sentido na mídia*. EDUFPI.

- Malta, D.C.; SILVA, M.A.I.; Mello, F.C.M.; Monteiro, R.A.; Sardinha, L.M.V.; Crespo, C.; Carvalho, M.G.O.; Silva, A.M.M; Porto, D.L. (2010). Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). *Ciência e Saúde Coletiva*, 15(2), 3065-3076.
- Marková, I. (2006). *Dialogicidade e representações Sociais*: as dinâmicas da mente. Vozes.
- Minayo, M.C.S. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Moscovici, S. (2012). *A representação social da psicanálise*. Zahar.
- Moscovici, S. (2003). O fenómeno das representações sociais. In: Farr, R.M.; Moscovici, S. (Eds.). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Vozes.
- Moscovici, S. & Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales; diálogo com Serge Moscovici: In: Castorina, J.A (Ed.). *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. (pp. 111-152). Gedis editorial.
- Nascimento, I.P.; Vieira, A.S. & Trindade, M. (2011). *Quero me livrar de você: as representações sociais de jovens de escolas públicas sobre o bullying*. Trabalho apresentado no XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Recife, Brasil.
- Olweus, D. (1973). *Chopper chicks and bullies: research on school bullying*. Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boy: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48(4), 1301-13.
- Olweus, D. (1984). Aggression and their victims: Bullying at schools. In: N. Rude, N.; Hault, H. (Eds.). *Disruptive behavior in school*. (pp. 57-76). Wiley.
- Olweus, D. (2012). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Sá, C.P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. EDVERJ.
- Silva, A.B.B. (2010). *Bullying: mentes perigosas nas escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Spink, P. (1999). Análise de documentos de domínio público. In: Spink, M.J.P (Ed.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. (pp. 100-126). Cortez.
- Taylor, C. (1997). *Le langage et la nature humaine. LA LIBERTÉ des modernes*. Presse Universitaires de France.
- Thompson, J.B. (2007). *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Vozes.

THE SOCIAL REPRESENTATION OF BULLYING IN MAGAZINES

Abstract

The present work aimed to investigate the social representations of bullying in media, specifically in articles of two important magazines in Brazil – *Isto É* and *Veja*. It consists of a documental research, in which, in order to build our database, all the physical articles of the magazines *Veja* and *Isto É* which contained the word ‘bullying’ were gathered. Altogether, they were forty articles, nineteen from *Veja* and twenty-one from *Isto É*. In the methodological outlining, the Content Analysis of Bardin, was used as thematic analysis, constituting a qualitative research. The results evidenced that, even though bullying is guided in the dichotomy victim-aggressor, the victim’s perspective has been far more explored. Besides, we noticed a dispute of conceptual field between bullying and moral harassment, which disfigures bullying as a phenomenon which is proper of the school environment.

Keywords: Bullying; Media; Communication; Social representation.

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO E SEUS DESAFIOS: A PERCEPÇÃO DE ENFERMEIROS SOBRE A INFLUÊNCIA DA PANDEMIA NO AMBIENTE PROFISSIONAL

Sergio Dias Cezar²⁴

Silvio Roberto Stéfani²⁵

Sandra Mara de Andrade²⁶

Resumo

Objetivo: compreender a percepção dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho (QVT) face à pandemia COVID-19 em um hospital filantrópico, identificando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e organizacionais. Método: pesquisa qualitativa, foram realizadas oito entrevistas com enfermeiros em um hospital filantrópico, com análises de conteúdo, observação direta e diário de campo. Resultados: o grupo pesquisado reconhece de forma satisfatória sua QVT na instituição hospitalar incluindo o suporte técnico, físico e logístico para o trabalho e no aspecto reconhecimento, tanto no âmbito interno, como no âmbito externo. Conclusões: poderão indicar a utilização dos mesmos para o estabelecimento de meios que permitam novos olhares sobre as condições de trabalho desses profissionais, as estratégias organizacionais e institucionais para planejamento de infraestrutura.

Palavra-chave: COVID-19; Enfermeiros; Qualidade de Vida no Trabalho.

²⁴ E-mail: sergio.dcezar@yahoo.com.br Psychologist and Master in Management from PPGADM and specialist in human Resources, from UNICENTRO, Brazil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2554-9337>

²⁵ e-mail: professorsilvio2013@gmail.com Post-Doctor in Management from FEP - University of Porto. Post-Doctor in Management from Univali. PhD in Management from the University of São Paulo. Associate Professor at the State University of the Midwest UNICENTRO. Professor of the Professional Master's Degree in Management at UNICENTRO - PPGADM and the Interdisciplinary Master's and Doctorate in Community Development at Unicentro - PPGDC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5871-8686>

²⁶ E-mail: sandrade@unicentro.br Phd. and Master in Management from FEA-USP. Graduated in Administration and Pedagogy and specialist in human Resources, from UNICENTRO. Professor at the Department of Administration at UNICENTRO and at the Professional Master's course at the same University. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2554-9337>

Introdução

A qualidade de vida no trabalho tem sido tema de estudos científicos e intervenções estratégicas no âmbito organizacional. Tal abordagem é impulsionada por demandas advindas das instituições que buscam cada vez mais se adequarem a um dos elementos mais estratégicos no que diz respeito às organizações: o trabalhador. Esta perspectiva possui sua relevância no cenário organizacional considerando que dispõe a priorizar estudos que apontem aspectos que evidenciam a saúde física e mental do trabalhador. Para Andrade, Limongi-França, & Stefano, (2019), a qualidade de vida no trabalho (QVT) é abrangente na sua concepção de constituição, e se dá pela ideia de considerar o indivíduo em todas as suas dimensões, sejam elas biológicas, psicológicas, sociais ou organizacionais. Quando tais dimensões são relacionadas às estratégias aos esforços da organização em proporcionar condições favoráveis de trabalho, resulta então no aumento de satisfação e comprometimento por parte do indivíduo profissional.

Sabe-se que a pandemia gerada pelo agente viral que ocasiona a doença respiratória identificada como a COVID-19, teve seu primeiro alerta em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan (Hubei), na China, sendo disseminado em seguida gradativamente para diversos países. Esse cenário trouxe consequências graves para setores considerados essenciais no funcionamento de uma sociedade, como visto na saúde pública. Mas é inegável que outros setores como, economia, relações internacionais, logísticas estratégicas de governo, dentre outros, também influenciam diretamente no setor da saúde, sejam elas hospitalares, clínicas ou de pronto-atendimento, públicas ou privadas (Souza & Souza, 2020).

É no âmbito desse cenário global, que o olhar da pesquisa se volta especificamente a um contexto profissional avaliado como essencial no enfrentamento e tratamento da pandemia, que é a atuação dos profissionais da enfermagem. Esses profissionais são considerados “linha de frente” no que diz respeito ao trabalho de atendimento às vítimas internadas diagnosticadas com a doença COVID-19 (Souza, & Souza, 2020). Analisar como esses profissionais considerados vitais ao trabalho hospitalar, e também submetidos a uma luta de classe por melhores condições de atuação, é pertinente, tanto para avaliar suas percepções enquanto cidadãos, mas também enquanto protagonistas de um trabalho essencial no enfrentamento e tratamento da pandemia nessas unidades de saúde. No que se refere ao contexto hospitalar, Silva, & Seiffert (2009) salientam que estes ambientes estão submetidos a determinadas situações que envolvem a imprevisibilidade da subjetividade das reações humanas e o inesperado das situações que surjam no seu âmbito, o que não invalida as regras dispostas, somente considerado a necessidade de maior atenção ao que se refere à observação, à escuta e à antecipação de decisões.

Diante disso, o problema de pesquisa enfatiza a seguinte questão: quais as percepções dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho face à pandemia COVID-19 num hospital filantrópico de uma cidade do estado do Paraná? Para responder a tal questionamento, o objetivo deste artigo é compreender a percepção dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho (QVT) face à pandemia COVID-19 em um hospital filantrópico, identificando aspectos biológicos, psicológicos, sociais e organizacionais.

A partir dos resultados da pesquisa, será possível a utilização deles para o estabelecimento de meios que permitam novos olhares sobre as condições de trabalho desses profissionais, as estratégias organizacionais e institucionais para planejamento de infraestrutura e logística, bem como sugestões de estratégias voltadas à gestão de pessoas nesses espaços de trabalho. A literatura científica frente a esta nova realidade ainda está em desenvolvimento para contribuir com maior efetividade, as demandas que surgiram a partir da pandemia.

O artigo está estruturado em referencial teórico com qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho, qualidade de vida dos enfermeiros, pandemia COVID-19, metodologia, resultados e discussão e considerações finais.

Referencial Teórico

O conceito de Qualidade de Vida é uma compreensão genuinamente humana, que tem sido relacionado ao nível de satisfação verificado na vida afetiva, familiar, social e ambiental do indivíduo. Se caracteriza por meio de uma perspectiva de capacidade de abreviação cultural de todos os fatores que são considerados por determinada sociedade que possui um padrão de bem-estar. A denominação contempla significados diversificados que são concernentes às experiências, valores, conhecimentos, individualidades e coletividades que ao indivíduo se interligam. É também considerada uma construção social por se vincular à época, ambientes e histórias peculiares, como símbolo de uma cultura relativa (Minayo, Hartz, & Buss, 2000).

Ainda para Minayo, Hartz & Buss (2000), qualidade de vida, de forma ampla, pode ser concebida a partir de duas dimensões. A primeira se refere à sua representação social, tendo como parâmetros aspectos subjetivos de um indivíduo, tais como felicidade, amor, realização, bem-estar, prazer. A segunda se refere às suas características subjetivas, ou seja, considerando a individualidade como parâmetro de satisfação de necessidades, de acordo com o contexto material, logístico e geográfico de onde se vive. Portanto, a qualidade de vida abrange aspectos subjetivos, mas que cumprem a função de determinar a satisfação de um indivíduo nas esferas da sua vida.

Para Fleck (2000), considerando três aspectos fundamentais sobre qualidade de vida contidos no Grupo WHOQOL (World Health Organization Quality of Life), da Organização Mundial da Saúde (OMS), ficam subentendidos nesse conceito, que são: a subjetividade, sendo todo contexto percebido pela perspectiva do próprio indivíduo, sendo considerada a objetividade tão somente quando esta é percebida pelo indivíduo; a multidimensionalidade, considerando que a qualidade de vida é constituída por dimensões diversas, impulsionando qualquer instrumento mensurável sobre QV que contemple vários domínios (físico, psicológico, social, ambiental, etc); as dimensões positivas e negativas, levando em conta que para a uma qualidade de vida ser considerada “boa”, se faz necessário a presença ou ausência de aspectos, sendo assim considerados positivos ou negativos (Gomes, Mendes, & Fracolli, 2016).

A temática qualidade de vida no trabalho passa a ser reconhecida a partir da década de 1970, porém, é a partir da década de 1990 que passa a ter relevância nas esferas organizacionais e teóricas. Sua difusão se dá em razão de demandas percebidas em fatores sociais e psicológicos de trabalhadores, havendo constatação da impossibilidade de não haver um aparato laboral em cenários profissionais insalubres (Garcia, 2017).

A visão do eixo de domínios que constituem um indivíduo, está na integração de variáveis relacionadas ao trabalho, tornando assim esse contexto como um novo domínio, considerado como organizacional, referente à cultura ambiental, a economia, a tecnologia, entre outros. Sendo assim, o conjunto desses domínios formam a condição de um indivíduo no trabalho, biopsicossocial e organizacional (Limongi-França, 2009).

Sob a perspectiva de Limongi-França (2009), a estruturação da Qualidade de Vida no Trabalho se dá, de acordo com uma condição de visualizar as pessoas como um todo. O que embasa este conceito é uma visão do ser humano nos seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais, sendo que esses aspectos, não são diretamente relacionados às condições de vida. Cada aspecto sendo referenciado como domínio, e, portanto, no que se refere ao domínio biológico, são considerados desde características físicas herdadas, até as adquiridas e mantidas ao longo da vida, levando em conta que esse sistema biológico resulta tanto em resistências, quanto em vulnerabilidades entre as pessoas. O domínio psicológico é um conjunto de características emocionais, afetivas e cognitivas – conscientes e inconscientes – que determinam a personalidade do indivíduo, resultando num padrão de comportamentos e percepções que o indivíduo irá adotar diante dos acontecimentos da vida e nas suas relações interpessoais. E no que se refere ao domínio social, são considerados o conjunto de valores, crenças, históricos e cultura familiar, que influenciam no trabalho e nos grupos

comunitários que o indivíduo convive (Limongi-França, 2009). Considere-se também o meio ambiente e o geográfico atrelados ao domínio social.

A QVT enquanto pesquisa científica, tem contribuído não somente para a literatura científica, bem como enquanto recursos estratégicos pelas ferramentas utilizadas nos campos de pesquisa. Seus resultados têm possibilitado sua utilização no mercado de trabalho, qualificando as organizações na sua relação com os trabalhadores. A seguir, apresenta-se no Quadro 1, pesquisas relacionadas à QVT em instituições, segundo o modelo BPSO, com seus respectivos resultados e contribuições.

Quadro 1 – QVT segundo o modelo BPSO (Biopsicossocial e Organizacional)

Ano e Autores	Título	Objetivo Geral	Resultados	Contribuições
2015 - Rodrigo Ribeiro de Oliveira, Bento da Silva, Dagmar Silva Pinto de Castro, Ana Cristina Limongi-França	Qualidade De Vida No Trabalho - Qvt Dos Professores De Ensino Técnico Federal: Os Fatores Biopsicossociais E Organizacionais De Satisfação	Analisar o grau de satisfação dos professores dos Institutos Federais com a QVT, diante dos impactos de sua expansão no Brasil.	O domínio social foi o que apresentou o menor índice de satisfação, e o domínio psicológico apresentou maior satisfação. Destaca-se que a variável que apresentou a maior média na pesquisa foi a relação professor-aluno	Os achados demonstram a necessidade de alinhamento quanto a política de gestão de benefícios e apoio familiar e comunitários no grupo pesquisado, e revelam comprometimento e coleguismo entre os professores.
2016 - Rodrigo Ribeiro De Oliveira, Ana Cristina Limongi-França, Quintiliano Siqueira Schroden Nomelini, Dagmar Silva Pinto De Castro, Luiz Roberto Alves, Fernando Nascimento Zatta	A Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: percepções com a metodologia BPSO alinhado à qualidade da educação	Analisar o grau de satisfação dos professores em relação à Qualidade de Vida no Trabalho.	Entre os domínios avaliados, constatou-se que o domínio social foi o que apresentou o menor índice de satisfação e o domínio psicológico obteve o maior índice de satisfação.	Necessidade de examinar a estrutura de funcionamento, observando as oportunidades de melhoria em diversos fatores relacionados à oferta e à qualidade dos serviços educacionais prestados.
2018 - Luciana Bortoncello Lorenzetti Andrade, Erivelton Fontana	Qualidade de Vida no Trabalho e Comprometimento com a Carreira de Diretores de Escolas Públicas	Analisar a satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho (QVT) e sua relação com o comprometimento	Diretores apresentam níveis de insatisfação e neutralidade nos domínios da QVT (biológicos, psicológicos,	Possibilidade de discussão quanto à QVT para a área da Administração, trazendo como inovação a possibilidade de

de Laat, Silvio Roberto Stefano		com a carreira, na percepção de 410 diretores de escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.	sociais e organizacionais), apresentando menores médias para o domínio biológico (saúde). Quanto ao comprometimento com a carreira, os diretores apresentam um aspecto afetivo de significância e identificação com a carreira.	relacioná-la com os fatores de comprometimento com a carreira para estudos no setor público, com dirigentes institucionais.
2019 - Sandra Mara de Andrade, Ana Cristina Limongi-França, Silvio Roberto Stefano	Dimensões da qualidade de vida no trabalho e justiça organizacional: um estudo com servidores públicos municipais	Analisar a percepção de funcionários do serviço público municipal, a respeito de Qualidade e Vida no Trabalho sob a perspectiva do BPSO-99, bem como a percepção sobre Justiça organizacional.	Aspectos sociais foram os que apresentaram os piores índices de satisfação na percepção dos indivíduos pesquisados.	Proposição de um instrumento de diagnóstico da QVT na área pública municipal, sendo uma adaptação e validação do modelo BPSO-99, denominando-se BPSO-SP (Serviço Público).

Fonte: a pesquisa.

Considerando os conceitos pesquisados nesse tópico de revisão de literatura, será possível abordar na sequência da pesquisa, como a qualidade de vida no trabalho é desenvolvida no contexto da atuação dos profissionais da área da saúde, especificamente da enfermagem.

Qualidade De Vida No Trabalho Dos Enfermeiros

Segundo Brito (2008), o cenário diversificado dos ambientes hospitalares, que ao longo do tempo tem buscado aprimorar sua capacidade de gestão e de política, assim mesmo não tem sofrido mudanças no que se refere ao corporativismo que ainda se coloca como um desafio à democratização de tais instituições, considera-se neste ponto em particular, dominação da classe médica sobre as outras áreas de conhecimento profissional destes ambientes. Neste sentido, observa-se a classe da enfermagem, que tem sido contemplada com avanços substanciais de suas funções, mas que ainda requer maior relevância na esfera organizacional dos hospitais. De fato, outras áreas também – com maior ou menor formação – se encontram no mesmo contexto (Brito, 2008).

Organizações de saúde são ambientes permeados por relações, como as de poder, as de controle e as de conflito. Sendo assim, espera-se haver neste setor de saúde disputas de interesses

particulares, além de usuários que aspiram pela prestação de serviços de qualidade, profissionais com sua intencionalidade de desenvolvimento de seus conhecimentos com a devido retorno de valorização, empresas do setor que visam comercializar seus serviços e produtos, governos e que interferem na logística das instituições, entre outros (Ferreira et al., 2010). Um ambiente multifacetado que por sua vez requer um desafio de adequar todos esses interesses.

O desafio existente nos ambientes hospitalares de equalizar um desequilíbrio de status e valorização das diversas classes profissionais, evidencia uma demanda de desigualdade, que acaba resultando em influências nas relações sociais e de poder entre profissionais.

Portanto, considerar que no âmbito do conceito de qualidade de vida no trabalho (QVT), é possível situar especificamente o contexto profissional dos enfermeiros, será funcional para o desenvolvimento da pesquisa, considerando o impacto que a pandemia COVID-19 trouxe para o contexto desses profissionais.

Método

A pesquisa foi realizada em uma instituição hospitalar privada situada numa cidade do estado do Paraná. Caracteriza-se como uma instituição filantrópica, por esse motivo o Hospital tem obrigatoriedade de atendimento SUS com 60% sendo que esse percentual ultrapassa 70%.

A seguir é apresentado no Quadro 2 o perfil do grupo de enfermeiros participantes da pesquisa, segundo seu gênero, idade, tempo de atuação na atual instituição, e tempo de atuação na área da enfermagem enquanto graduados.

Quadro 2 –Perfil dos Entrevistados

Caracterização	Gênero	Idade	Tempo na Instituição	Tempo de Atuação na Enfermagem
ENF 1	Feminino	30	6 anos	8 meses
ENF 2	Feminino	31	3 meses	6 anos
ENF 3	Feminino	43	12 anos	15 anos
ENF 4	Feminino	26	4 anos	4 anos
ENF 5	Feminino	27	4 anos	4 anos
ENF 6	Feminino	41	10 anos	2 anos
ENF 7	Feminino	33	5 anos	11 anos
ENF 8	Masculino	38	3 anos	13 anos

Fonte: Diário de Campo (2021).

Todos os entrevistados – num total de 8 enfermeiros –, possuem graduação em Enfermagem. Destes, 4 (quatro) possuem especializações na área de atuação (ENF 2, ENF 3, ENF 7 e ENF 8), e também especializações complementares relacionadas à gestão de pessoas. Do total de entrevistados, 3 (três) desempenham funções de chefia nos seus setores de atuação (ENF 3, ENF 7 e ENF 8). Também 2 (dois) possuem formação técnica de enfermagem anterior à graduação (ENF 1 e ENF 6). Os entrevistados foram voluntários na participação da pesquisa, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos e Coleta de Dados

Uma das fontes mais importantes de informação são as entrevistas. Elas lembram conversas guiadas, não investigações estruturadas. São consideradas como descrições verbais, sintetizadas a códigos verbais enquanto apontamento de categorias posteriores às entrevistas. (Cooper, & Schindeler, 2011). Portanto, no cenário de investigação, foram utilizadas como instrumento de coleta de dados, as entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista “tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse” (Godoy, p. 134, 2010). Sendo assim, a escolha deste procedimento de coleta de dados se justifica, considerando o propósito da pesquisa para identificar as categorias relacionadas à percepção dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho, a utilização deste mecanismo de coleta de dados se mostra adequada e eficaz. O roteiro de entrevistas incluiu quatro perguntas sobre o perfil (sem a identificação nominal), perguntas sobre a qualidade de vida geral, qualidade de vida no trabalho no contexto da pandemia COVID-19. Esse roteiro foi analisado e aprovado por três especialistas doutores em qualidade de vida no trabalho e utilizou como fundamento o modelo BPSO (biológico, psicológico, social e organizacional) de Limongi-França (2009) adaptado para o contexto dos profissionais de enfermagem.

Foram utilizados procedimentos tradicionais para a coleta de dados, seguindo o protocolo de orientação aos entrevistados de estarem de acordo com o processo de entrevista. Os participantes foram informados que as entrevistas foram gravadas, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Realizados os protocolos iniciais, e, realizadas as entrevistas, estas foram transcritas na íntegra e posteriormente foram utilizadas na análise dos dados. Vale ressaltar a importância enquanto complemento das entrevistas, a utilização de anotações (durante e após a entrevista) de aspectos relativos à forma de emissão das respostas dos sujeitos e ao próprio andamento da entrevista (gestos, posturas, expressões faciais, reações emocionais, aspectos estes que não aparecem nas gravações) (Godoy, 2010).

Sendo o estudo em questão uma pesquisa qualitativa, é importante considerar a utilização do recurso de Notas de Campo (diário de campo), enfatizando ser o elemento mais comum de banco de dados em uma pesquisa. São anotações, que pode adotar formas diversificadas, podendo ser o resultado de entrevistas, observações ou mesmo análise de documentos.

Análise de Dados

Para os procedimentos de análise e interpretação dos dados da pesquisa, foi utilizada a Análise de Conteúdo. Essa modalidade de análise é definida como um conjunto de técnicas que se propõem à análise de comunicações, fazendo uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de expressão do conteúdo de mensagens, possibilitando que indicadores realizem inferência dos conhecimentos relativos à produção e recepção de tais mensagens (Bardin, 2010). Ainda para a autora, a análise de conteúdo possui as seguintes fases para a sua condução: i) Organização da Análise; ii) Codificação; iii) Categorização; iv) Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação de Resultados.

Na fase de organização da análise, há uma subdivisão, composta de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação dos resultados, em que se utilizou resultados significativos que poderão se tornar inferências e proposições de interpretação. Na fase de codificação, foram transformados os dados iniciais do texto em representações de conteúdo, obtendo assim características das mensagens, sendo elas escritas ou verbais. Na fase de categorização foi realizada em etapas, sendo a primeira um inventário isolando elementos, e a segunda, a classificação, repartindo os elementos e impondo um nível de organização às mensagens. Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação de resultados, foi realizada uma operação na qual se admite uma proposição em razão da sua ligação com outras proposições já tidas como concretas (Bardin, 2010).

De acordo com Bardin (2010), se faz necessário, nesse processo, um amplo domínio do referencial teórico, levando a hipótese de pesquisa delimitada, a um confronto com os elementos desse referencial. Assim, com as técnicas da análise do conteúdo, se obteve as respostas para os problemas que a metodologia se propõe a responder.

Resultados e Discussão

Na sequência, serão apresentados os resultados das análises das categorias definidas nos procedimentos metodológicos, resultados estes, coletados e avaliados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os voluntários participantes da pesquisa. Para cada categoria de análise, foram geradas categorias finais de acordo com a análises prévias de categorias iniciais e intermediárias. O que se apresenta a seguir, é a análise de cada categoria final tendo como eixo norteador uma questão da entrevista realizada, trazendo trechos de depoimentos dos entrevistados, o desenvolvimento da categoria a partir dos depoimentos geradores de categorias iniciais e intermediárias, e, por fim, apresentação de inferências a cada categoria final, relacionando com os objetivos específicos da pesquisa.

Questão Norteadora - “Comente sobre suas maiores dificuldades enfrentadas nos dias atuais (PANDEMIA COVID-19)”

- Dificuldades com a falta de funcionários e a sobrecarga física, notou-se nas falas dos entrevistados, dificuldades percebidas relacionadas à falta de recursos humanos na instituição, sentimentos de medo diante dos desafios de convivência e atuação na nova doença, e mudanças culturais nas suas rotinas de vida em razão da pandemia. Na sequência, trechos específicos de depoimentos relacionados a essas categorias intermediárias.

“É difícil manter o nível; alguns que se afastaram; não é tão simples repor gente especializada, treinar, ter experiência; alguns não ficam.” (ENF1). “Pelo que vejo, a maior dificuldade tá na falta de funcionários na parte do trabalho” (ENF5).

Os entrevistados ENF 1 e ENF 5 revelam preocupações em relação à falta de funcionários na instituição. Essa demanda se tornou recorrente com maior incidência no período da pandemia. Isso se deu por alguns fatores, como por exemplo o afastamento de funcionários das suas jornadas em razão de terem sido também contaminados. Resultado disso foi o acúmulo de responsabilidades e aumento dos plantões entre os enfermeiros não contaminados.

Alguns afastamentos segundo os entrevistados são advindos de licença médica. Estão relacionados à fadiga e ao estresse, em razão do mesmo acúmulo de trabalho no período citado, e a pressão causada nestes profissionais pelo aumento de responsabilidades. Isso gera nas equipes um maior desgaste físico e mental na rotina diária de trabalho.

Existe ainda uma demanda em haver contratações que reponham os funcionários afastados, bem como os que pedem demissão dado as circunstâncias relativamente precárias de pessoal. Aliado a isso, a falta de experiência dos novos contratados colabora para a sobrecarga dos mais experientes. O treinamento requerido a estes novos contratados não os isenta de serem acometidos por um grau de nervosismo em assumir suas funções em meio a uma pandemia. A fala da ENF 4 revela essa constatação. “O mercado não repõe pessoal especializado; pra treiná-los leva

tempo.” (ENF4). Como indica Souza e Souza (2020), a classe dos enfermeiros é a que mais está diante dos tratamentos dos pacientes contaminados pela COVID-19, e que, portanto, carecem de uma atenção por parte das instituições no que se refere às condições adequadas para sua atuação. A preparação e suporte a estes profissionais é de fundamental importância ao tratamento dos pacientes contaminados e todo contexto envolvido.

O referido aspecto acaba sendo determinante em outro fator da mesma categoria. O fator emocional, sendo sinalizado pelo medo e receio diante dos novos desafios advindos da pandemia. Essa relação de aspectos que desencadeiam outros, revelou-se nas entrevistas como uma característica dessa dinâmica organizacional.

- O medo, e o desafio de conviver com a nova doença – as entrevistas revelaram por meio dos depoimentos dos enfermeiros, um aspecto relevante no meio organizacional, que é o fator emocional. Foi manifestada essa demanda diante do desafio de conviver, principalmente no ambiente de trabalho, com uma pandemia inusitada, e com riscos de morte. Os depoimentos dos entrevistados ENF 2 e ENF 6 revelam suas apreensões frente a possibilidade de infecção e de proliferação da doença, bem como as reações externas das suas relações sociais enfrentadas por cada um.

“É triste ver a sua própria família te evitando por eu ser enfermeira. (...) Isolamento ainda é difícil pra mim.” (ENF2). “Tive muito medo de contrair a doença e repassar para minha família; nem era por mim, mas por eles.” (ENF6)

Com isso, nota-se que o fator emocional incide sobre os entrevistados. Nas falas da ENF 2, o contexto social percebido é de que tanto o entrevistado como seus grupos sociais possuem medos a partir de suas perspectivas. Os grupos sociais não desejam aproximação temendo uma eventual contaminação, e ENF 2 tendo muita ansiedade para não contaminar pessoas nas suas relações sociais.

O que se constata é um isolamento literal para quem exerce suas funções profissionais na enfermagem sobretudo no período da pandemia, algo não observado anteriormente a esse período. Isso se correlaciona ao que Marques (2020) indicam como fatores estressores, sejam eles advindos de tensões emocionais, gravidade dos atendimentos, periculosidade em determinadas situações, e que acabam gerando riscos à segurança dos profissionais e pacientes. Portanto, observa-se relação entre o indicativo teórico e os depoimentos dos entrevistados.

Tal cenário sugere uma mudança de comportamento em todas as pessoas no período pandêmico. No que se refere ao contexto dos enfermeiros, alguns fatores colaboram para esse fenômeno tomar proporções maiores, que serão observadas a seguir.

- Mudança de cenários em razão da pandemia – observa-se que a realidade em torno da pandemia leva a mudanças de comportamentos, sugerindo uma observação quanto a criação de novos hábitos em torno da temática. Um novo modo de comportamento alterando o contexto cultural dos grupos sociais, dentre os quais, aqueles que se referem aos grupos de enfermeiros. Observa-se essas sinalizações nos relatos de 2 entrevistados.

“Mudei boa parte da minha visão sobre a morte; lidar com esse tipo de morte e com as famílias envolvidas, se adequar a isso é muito forte!” (ENF3). “É um desafio constante separar o medo emocional do cuidado profissional; tratar disso no começo foi e ainda é muito difícil.” (ENF8)

Para os entrevistados ENF 3 e ENF 8, estar diante da realidade pandêmica, com seus desafios, sequelas e sobrecargas, gera uma visão peculiar no que se refere aos riscos de morte de pacientes, bem como os meios de abordagem e amparo às famílias dos pacientes com pacientes levados ou não ao óbito. Apesar de estarem mais habituados na condução de suas atividades profissionais, sobretudo no tratamento dos pacientes com a COVID-19, vivenciarem todos os desafios apresentados nos seus relatos, trouxe aprendizados e novas reflexões acerca da realidade social diante da pandemia, segundo seus depoimentos.

Isso vai de encontro ao estudo de Prado, Sant’Anna, & Diniz (2021, p. 1343) sobre os sentidos do trabalho em diferentes trajetórias ocupacionais da enfermagem, onde relatam que os enfermeiros pesquisados “conferem sentidos ao trabalho de maneira multifacetada dependendo da trajetória profissional que vivenciam.” Porém, alguns fatores subjetivos que influenciam no modo como compreendem seu trabalho, “particularmente, o impacto social do trabalho do enfermeiro, as oportunidades de desenvolvimento, a importância de um reconhecimento sistêmico e a retidão moral no exercício da profissão.”

Inferências

a. A classe profissional da Enfermagem historicamente possui um contexto de busca de valorização e reconhecimento da profissão, bem como possui também reivindicações no que tange às condições de trabalho. O que se percebe nos relatos dos entrevistados, é que diante do cenário novo da pandemia, houve a necessidade de se estruturar e potencializar uma classe que já lutava por melhores condições de trabalho. Mas também se verifica que os mesmos profissionais, sobrecarregados, e muitas vezes levados à exaustão pela carga de trabalho, se mobilizaram e articularam condições e estratégias para o enfretamento do cenário pandêmico. A preocupação dos gestores entrevistados se justifica. O que se nota então, é uma adequação da instituição em dar suporte logístico para amenizar a sobrecarga dos atuais profissionais, o que será visto na sequência da análise dos depoimentos.

b. O medo é um obstáculo latente em todos os depoimentos, desde os profissionais mais experientes até os iniciantes. As relações sociais readequadas ao novo cenário de isolamento social necessário, também colaboram para o aumento dos fatores estressores. O fato de uma parte dos entrevistados assumir outras jornadas de trabalho na mesma área de atuação profissional, também agrega ao estado emocional fadigado de cada um. Isso revela uma demanda de profissionais formados e disponíveis no mercado de trabalho. O isolamento social emocional relaciona-se também ao medo das pessoas em relação à presença dos entrevistados nos seus ambientes sociais. Alguns demonstram dificuldades em administrar as reações e os comportamentos das pessoas nas suas interações sociais. Apesar de buscarem meios possíveis de interagir no ambiente de trabalho, carecem de estratégias mais elaboradas e consistentes no aspecto sócio-emocional.

c. Percebe-se a origem de um novo conceito cultural e social diante do cenário pandêmico para os entrevistados. Mudança de perspectivas no que se refere a comportamentos e visões diante da ideia da morte, e de como ainda são frágeis os meios de suporte a todos os envolvidos nesse aspecto, diante da situação inusitada. Alguns demonstram cansaço e uma inquietação quanto ao seu futuro profissional próximo, em caso de uma demora à estabilização do novo cenário mundial.

Categoria Intermediária – Segurança Estrutural e o Desafio de Gestão de Pessoas

Questão Norteadora – “Como você avalia a sua qualidade de vida NO AMBIENTE DE trabalho ANTES (até MARÇO/2020) e DURANTE a pandemia COVID-19? Porquê?”

- Boas Condições Logísticas e Materiais – de acordo com Tiecher, & Diehl (2017), analisar o ambiente de trabalho é considerar um aspecto que muito influencia o trabalhador diariamente, incidindo na promoção da saúde e do bem-estar, causando impacto direto na qualidade de vida do trabalho. É notado nas entrevistas que os participantes concordam de forma unânime que a instituição oferece condições satisfatórias de trabalho no que se refere às condições logísticas e materiais. Esse aspecto é determinante para que os enfermeiros desempenhem suas atribuições e funções de forma segura e adequada. A falta de recursos humanos na área de enfermagem atualmente não é visto pelo grupo entrevistado como falha institucional, mas como resultado de desgaste físico e emocional gerado por jornadas de trabalho exaustivas. Relatam os entrevistados que recebem todos os equipamentos de proteção individual (EPIs) necessários à execução do trabalho. A seguir, trechos de entrevista em que os enfermeiros afirmam tal realidade.

“As condições se mantiveram, algumas até melhoraram em termos de materiais e condições mesmo.” (ENF2). “Há boa oferta de materiais; existem estratégias também voltadas em

benefício do bem-estar e isso traz segurança.” (ENF3). “Vejo de forma positiva esse fator; existe aparelhagem adequada pra realização do trabalho que precisamos desempenhar.” (ENF1).

Por meio das entrevistas de ENF 2, ENF 3 e ENF 1, nota-se tranquilidade por parte dos enfermeiros quanto às condições físicas no ambiente de trabalho, tendo assim na percepção dos mesmos, uma positiva qualidade de vida nesse setor. Outros entrevistados apontam aspectos positivos no que se refere a adequações para a interação das equipes, sendo um diferencial na rotina de trabalho.

“Sinto confiança na estrutura criada pra interação das equipes; considero isso de suma importância.” (ENF4). “Não reparei muitas mudanças; já era bom como estava; hoje apesar dos protocolos, fazemos o que podemos para não perdermos o elo.” (ENF5). “Sinto falta do contato e interação entre os colegas; havia mais humanização entre as equipes mas entendo que fazem o possível.” (ENF6).

As entrevistas demonstram que na visão do grupo, além das condições físicas e materiais disponíveis para o desempenho do trabalho, já existia e não deixou de existir, condições estratégicas para que as equipes mantenham um nível adequado de interação e convivência. Tanto assim é, que os funcionários novos no setor investigado adotam esse modelo já estabelecido internamente. Isso favorece a uma avaliação positiva por parte do grupo entrevistado nesse aspecto interno.

- Dificuldades de gestão e planejamento – mesmo havendo uma avaliação positiva na categoria em questão, é percebido por alguns entrevistados, o desafio de se desenvolver de forma constante estratégias voltadas à manutenção desse suporte aos funcionários. Para Garcia (2017), é num ambiente atual corporativo competitivo, é de consenso que para o alcance dos objetivos organizacionais, é passagem obrigatória a existência de boas práticas de gestão e planejamento. Essas observações são notadas pelos entrevistados que possuem responsabilidades diante de equipes, tendo a possibilidade de maior visão a respeito.

Inferências

a. No que se refere às condições materiais e logísticas, nota-se no grupo entrevistado características de comportamento seguras diante desse contexto. Isso se dá pela constatação unânime dos entrevistados, de que a instituição disponibiliza e oferece às equipes de enfermagem, todo aparato material e logístico para que os profissionais desempenhem suas atribuições, sobretudo, no período de pandemia. É importante salientar que no contexto global da pandemia, é notório a realidade desafiadora e precária no serviço de enfermagem enquanto linha de frente no enfrentamento desse cenário. Isso causa adoecimento físico e mental nos profissionais da

enfermagem, que ficam expostos aos riscos e perigos de contaminação. Todos os relatos indicam que, em condições adequadas, o resultado e a eficácia do trabalho dos enfermeiros se potencializa de forma positiva, dados às circunstâncias adequadas de atuação. Observa-se que quando a instituição colabora para o bom desempenho das equipas, elas retribuem com mais disposição e preparo técnico.

b. Se o tópico anterior revela os benefícios de uma boa estrutura material e logística no trabalho dos profissionais de enfermagem, também se constata a importância do suporte institucional aos profissionais gestores de suas áreas de atuação. Ou seja, do grupo entrevistado, 3 enfermeiros desempenham funções de gestão em equipas de enfermeiros. As entrevistas trouxeram conteúdos destes entrevistados especificamente no que diz respeito ao desafio enfrentado por eles, no planeamento de estratégias de enfrentamento do período de pandemia. Ficou percebido que, além do desgaste tradicional de jornadas exaustivas, exercer no período de pandemia cargos e funções de gestão, requer desses profissionais um desdobramento físico e mental, muito mais que o usual.

- Objetivo Específico 1: identificar aspectos biológicos, psicológicos, sociais e organizacionais dos enfermeiros face a pandemia COVID-19.

Para se chegar à conclusão do referido objetivo específico, permeou-se a análise das categorias das entrevistas do grupo de enfermeiros e o apontamento de inferências destas categorias, foi possível considerar alguns aspectos finais em torno da pesquisa. É necessário enfatizar que a pandemia COVID-19, iniciou um período de grandes mudanças e transformações na sociedade. No âmbito do trabalho, além de novas diretrizes estabelecidas pelo estado para o mercado, e que incidiram no contexto organizacional uma nova forma de procedimentos protocolares em torno dos profissionais de forma geral, também foi possível perceber a possibilidade do início de uma nova ordem mundial em torno da pandemia.

Os profissionais da enfermagem, assim como todos os profissionais das mais diversas atuações profissionais que tiveram suas rotinas alteradas em razão de protocolos institucionais, possivelmente foi a classe que mais recebeu impactos físicos e mentais desse novo cenário mundial. Conviver com o drama do improvável e desconhecido passou a ser rotina nas jornadas desses profissionais linha de frente ao tratamento dos casos oriundos da pandemia.

O medo foi assumido como um obstáculo latente ao exercício diário das suas funções. Mesmo profissionais mais experientes, o medo necessitou ser controlado para dar vez à racionalidade e necessidade de planeamento funcional para o enfrentamento da nova doença. O receio diante da possibilidade de morte, de infecção, e de sequelas desconhecidas, gerou um

aumento de desgaste físico-emocional. A somatização física das demandas emocionais abateu profissionais no início da pandemia.

O impacto emocional trouxe uma primeira condição necessária de enfrentamento: a solidão e o preconceito. Muitos foram os relatos de percepção de uma solidão ainda não percebida anteriormente haver jornadas exaustivas de trabalho, quadro este agravado a partir do início da pandemia. A vida social estava limitada a poucos recursos em razão do desgaste físico.

Mas, foi a partir do isolamento social condicionado pelos novos protocolos que os sujeitos se atentaram a saber de um isolamento mais rigoroso pela necessidade de segurança, mas que ocasionou sentimentos de solidão. Ainda se não bastasse a solidão, muitos relataram o sofrimento diante do afastamento das suas redes sociais de apoio, por ignorância ou por precaução. O fato é que esses fatores foram desgastantes logo no início do período pandêmico. Somado a isso, o surgimento do medo de contaminar pessoas do convívio íntimo também agravou o quadro físico e mental desses profissionais, e nesse período inicial principalmente foi observado os primeiros sinais de exaustão do grupo.

Por outro lado, foi percebido que mesmo diante de situações adversas no início da pandemia, houve uma unanimidade no grupo entrevistado de que estavam em uma instituição hospitalar com estrutura física, logística e material adequada para oferecer condições adequadas de trabalho para os enfermeiros, sabendo-se que esta realidade nem sempre é contemplada em outras instituições. Este, portanto, é um primeiro aspecto positivo concluído na pesquisa com esses profissionais. Ou seja, a convicção de estarem em um ambiente institucional favorável para o exercício das suas funções profissionais, sendo um fator importante para a satisfação da qualidade de vida no trabalho.

Parte do grupo entrevistado não reconhece ter sinais e sintomas de desgastes cognitivos. Ou seja, suas capacidades de concentração, raciocínio e memória ainda estavam preservadas mesmo com nítida exaustão física e mental. A outra parte do grupo entrevistado que sinalizou desgaste cognitivo nas capacidades citadas, contribuíram para a constatação da inferência que sinaliza a importância de um suporte que a instituição possa oferecer afim de preservar ou mesmo melhorar a estrutura física e mental dos seus profissionais.

Um dado específico a ser considerado na questão física do grupo entrevistado, está no desgaste apresentado e reconhecido. Mas há reconhecimento de que a origem desse quadro não está na instituição que atuam, mas devido ao acúmulo de trabalho advindo de jornadas duplas de trabalho e sobrecarga em razão das demandas elevadas de atendimento aos pacientes em tratamento da COVID-19. Esse fenômeno levanta duas hipóteses de investigação: por que esses profissionais, conhecedores da necessidade da estabilidade física e mental para o bom desempenho

de suas funções, recorrem a jornadas duplas de trabalho, e o que proporcionar a eles, afim de estabilizar essa condição. Muitos revelam a necessidade financeira. Alguns revelam a necessidade profissional, considerando a realidade de poucos profissionais estarem atuando.

Esse impacto do desgaste físico, acaba por afetar a estrutura cognitiva e emocional dependendo da estrutura prévia apresentada pelos profissionais. Cabe assegurar condições estratégicas para o equilíbrio desses aspectos para esse grupo. A autoestima de cada um depende mais de um suporte prévio, do que necessariamente das condições de trabalho, algo que se apresenta como fator peculiar, tido historicamente como dependente de estruturas logísticas favoráveis para o trabalho.

- Objetivo Específico 2: descrever a percepção dos enfermeiros sobre as práticas relacionadas à qualidade de vida no trabalho da instituição.

Para se chegar à conclusão do referido objetivo específico, permeou-se a análise por meio de categorias principais, tais como: segurança física, capacitação e comunicação. Ao considerar tais categorias originadas das entrevistas do grupo, foi possível realizar inferências dessas categorias, considerando aspectos finais.

A qualidade de vida no trabalho foi bem observada nesse objetivo específico por meio das percepções do grupo entrevistado. O nível de segurança física e proteção do ambiente de trabalho foi muito bem avaliado pelos enfermeiros investigados. Considerando o cenário desafiador de condições de trabalho para enfermeiros, sendo considerado precário e de risco em muitas instituições, estes profissionais se sentem seguros para atuarem na instituição hospitalar. É um fator favorável para estes profissionais. Certamente possui relevância à percepção geral de qualidade de vida. Afinal, para o bom desempenho de profissionais da enfermagem, é vital haver condições seguras de trabalho.

Outro fator de aprovação para o grupo entrevistado se refere ao aspecto de capacitação, em que a instituição recebeu observações positivas. Foi muito bem enfatizado que a gestão do hospital oferece de forma planejada e permanente, momentos de formação geral e específica para suas equipes muito profissionais. Durante a pandemia, agregou-se a este aspecto, estratégias frequentes de orientação, aos profissionais, sobre o uso adequado de novos equipamentos, assim como os tradicionais EPIs. Mais uma vez o grupo expressou satisfação quanto a este aspecto.

Somado aos aspectos anteriores, a percepção da qualidade de vida no trabalho da instituição hospitalar foi reforçada pela aprovação positiva do grupo sobre os aspectos relacionais e de comunicação. Nesse sentido, percebe-se que o grupo dos enfermeiros possuem, na instituição, uma cultura positiva de comunicação e relações, com reuniões periódicas de avaliação, assim como diálogo aberto entre os gestores e suas equipes.

Parece visível que, diante do desafio de enfrentamento da pandemia, considerando o cenário de pressão, expectativas e receios, os enfermeiros construíram uma estrutura resiliente de enfrentamento a esse desafio. De forma aberta e espontânea, cada profissional é incentivado a buscar comportamentos de empatia para com o outro. Isso resulta em uma rede de apoio em torno desse núcleo de profissionais.

Portanto, é salutar identificar que parte da pesquisa em torno dessa categoria investigada, obteve parecer satisfatório por parte do grupo entrevistado. A qualidade de vida no trabalho na instituição pesquisada, foi contemplada por esses aspectos tidos como adequados na percepção desses profissionais.

- Objetivo Específico 3: descrever a percepção dos enfermeiros sobre o seu ambiente de trabalho.

Para se chegar à conclusão do referido objetivo específico, permeou-se a análise por meio de categorias principais, tais como: apoio da enfermagem, da instituição e dos médicos, auto percepção. Os aspectos citados foram considerados sobretudo no período da existência da pandemia. Ao considerar tais categorias originadas das entrevistas do grupo, chegou-se a determinadas inferências.

Foi observado que para o grupo entrevistado, existe um bom nível de apoio por parte das chefias de enfermagem, por parte da instituição também. Esses aspectos possuem relevância para os enfermeiros, afinal essas instâncias de gestão são decisivas para o funcionamento das equipes de trabalho. Ou seja, num cenário de pandemia, em que os desafios enfrentados pela enfermagem já são conhecidos como amplos, é importante haver um padrão de cooperação e apoio de instâncias diretivas institucionais, algo verificado positivamente pelos entrevistados. O ponto a ser melhorado diz respeito à necessidade de melhoria no que tange à classe médica, que por vezes é percebida pelos demais profissionais, como isentos de envolvimento em estratégias relacionais, de comunicação e até de participação em demandas vitais no cenário da pandemia. A seguir apresenta-se as considerações finais com as contribuições e limitações do estudo.

Considerações Finais

O presente estudo se propôs compreender a percepção dos enfermeiros sobre a sua qualidade de vida no trabalho face à pandemia COVID-19 em um hospital filantrópico. Para tanto, foi realizada pesquisa de caráter qualitativa com enfermeiros desta instituição. As entrevistas realizadas com o grupo voluntário, possibilitou a elaboração de um campo investigativo respaldado por referenciais teóricos, bem como procedimentos metodológicos. Tal estrutura permitiu o desenvolvimento de uma estrutura analítica de dados coletados no campo.

O problema identificado na origem da pesquisa, sugeriu a elaboração de constructos voltados a aspectos biopsicossociais e organizacionais dos enfermeiros face a pandemia COVID-19, à percepção dos enfermeiros sobre seu ambiente de trabalho, bem como as práticas de qualidade de vida no trabalho. O campo investigativo de tais constructos teve como base de coleta de dados entrevistas semiestruturadas que consideraram aspectos voltados a conceitos sobre qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho, tendo como fonte científica, teorias advindas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Modelo Biopsicossocial e Organizacional.

Seguindo o procedimento metodológico de análise qualitativa de dados, em que foram levantadas e exploradas diversas categorias – principais e intermediárias –, relacionadas aos objetivos da pesquisa, chegou-se a determinadas inferências que deram sentido e hipóteses aos dados coletados. Sendo assim, foi possível explorar diversas possibilidades de análise de categorias que sinalizaram respostas aos objetivos propostos originalmente à pesquisa em questão.

A pesquisa atingiu seus objetivos, pois foi realizada a pesquisa e os resultados do grupo pesquisado reconhece de forma satisfatória a sua qualidade de vida no trabalho no âmbito da instituição hospitalar e nota-se que uma instituição possui uma função a cumprir, sendo esta, estabelecer estruturas favoráveis para a atuação de seus profissionais, bem como garantir o suporte técnico, físico e logístico para o trabalho. Profissionais da enfermagem exercem uma função também vital no enfrentamento clínico dos pacientes contaminados pela COVID-19. Mesmo diante de tal desafio, até o momento da realização da pesquisa, haviam indícios de que o trabalho desempenhado pelos enfermeiros em meio a pandemia, é tido como seguro e de qualidade, amenizando assim os efeitos físicos e emocionais em torno desse desafio.

Esse estudo contribui no entendimento da qualidade de vida no trabalho no contexto da pandemia COVID-19 dos profissionais de enfermagem em um hospital filantrópico com uma análise qualitativa em profundidade que não é tão comum em estudos organizacionais de QVT.

A valorização e reconhecimento desses profissionais de enfermagem pela sociedade, requer um movimento inicial a partir das próprias instituições que contratam esses profissionais. A estrutura e condições de trabalho oferecidas aos profissionais contratados será determinante para sua atuação. Da mesma forma, a comunidade externa constatará os níveis de qualidade apresentados pela organização. Nesse sentido, a instituição apresentou tais condições segundo a percepção do grupo pesquisado. Há sinalização por parte dos enfermeiros de haver melhorias no aspecto reconhecimento, tanto no âmbito interno, como no âmbito externo, sendo isso um resultado positivo.

A pesquisa possui limitações, pois investigou um grupo restrito de enfermeiros de um hospital filantrópico em um determinado recorte de tempo, configurando assim uma leitura crítica

específica em torno desse cenário. Dessa forma, os resultados não podem ser generalizados, mas podem contribuir para o compartilhamento de experiências bem-sucedidas ou não de gestão organizacional e estratégias individuais que proporcionam qualidade de vida para os profissionais. Assim sendo, cumpriu-se o propósito da pesquisa.

Referências

- Andrade, S. M., Limongi-França, A. C., & Stefano, S. R. (2019). Dimensões da qualidade de vida no trabalho e justiça organizacional: um estudo com servidores públicos municipais. *Dimensions of quality work life and organizational justice: a case with municipal public servants. Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)-ISSN 2177-4153, 17(3), 93-108.* Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/5753/pdf>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo. Edições 70.*
- Brito, M. J. M. (2008). Traços identitários da enfermeira-gerente em hospitais privados de Belo Horizonte, Brasil. *Saúde e Sociedade. 17(2).* Belo Horizonte.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2011). *Métodos de Pesquisa em Administração. 10 ed. Bookman.*
- Ferreira, L. C. M., Garcia, F. C., & Vieira, A. (2010). Relações de poder e decisão: conflitos entre médicos e administradores hospitalares. *RAM, Revista de Administração Mackenzie, 11(6),* São Paulo.
- Garcia, Y. M. (2017). Qualidade de vida no trabalho segundo a percepção dos técnicos administrativos do IFCE. *Revista Organizações em Contexto, 13(26), 195-214.*
- Godoy, A. S. (2010). Estudo de caso qualitativo. In: Godoi, C. K., Banderia-de-Mello, R., & Silva, A. B. (orgs.) (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. Saraiva.*
- Gomes, M. F. P., da Silva Mendes, E., & Fracolli, L. A. (2016). Qualidade de vida dos profissionais que trabalham na estratégia saúde da família. *Revista de Atenção à Saúde, 14(49), 27-33.* <https://doi.org/10.13037/ras.vol14n49.3695>
- Limongi-França, A. C. (2009). *Qualidade de vida no trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2. ed. Atlas.*
- Marques, L. C. (2020). COVID-19: Cuidados De Enfermagem Para Segurança No Atendimento De Serviço Pré-Hospitalar Móvel. *Texto & Contexto – Enfermagem, 29.* <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0119>
- Minayo, M. C. S., Hartz, Z. M. A., & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Revista Ciência & Saúde Coletiva, 5(1), 7-18.* Rio de Janeiro.
- Prado, K., Sant’anna, A. S., & Diniz, D. M. (2021). Sentidos do trabalho em diferentes trajetórias ocupacionais da enfermagem: um estudo de caso. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 21(1), 1343-1352.* <https://doi.org/10.5935/rpot/2021.1.20315>

- Silva, G. M. D., & Seiffert, O. M. L. (2009). Educação continuada em enfermagem: uma proposta metodológica. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62, 362-366. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672009000300005>
- Souza, L. P., & de Souza, A. G. (2020). Enfermagem brasileira na linha de frente contra o novo Coronavírus: quem cuidará de quem cuida?/Brazilian nursing against the new Coronavirus: who will take care for those who care?. *Journal of nursing and health*, 10(4). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/enfermagem/article/view/18444>
- Tiecher, B., & Diehl, L. (2017). Qualidade de vida no trabalho na percepção de Bancários. *Pensamento & Realidade*, 32(1), 41-41. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/45019/qualidade-de-vida-no-trabalho-na-percepcao-de-bancarios/i/pt-br>

QUALITY OF WORKING LIFE AND ITS CHALLENGES: THE PERCEPTION OF NURSES ABOUT THE INFLUENCE OF THE PANDEMIC ON THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

Abstract

Objective: to understand the perception of nurses about their quality of life at work (QLW) in the face of the COVID-19 pandemic in a philanthropic hospital, identifying biological, psychological, social and organizational aspects. Method: qualitative research, eight interviews were conducted with nurses in a philanthropic hospital, with content analysis, direct observation and a field diary. Results: the researched group satisfactorily recognizes their QLW in the hospital institution, including technical, physical and logistical support for work and in the recognition aspect, both internally and externally. Conclusions: they may indicate their use to establish means that allow new perspectives on the working conditions of these professionals, organizational and institutional strategies for infrastructure planning.

Keywords: COVID-19; Nursing; Quality of working life.

MODA E IDENTIDADE DE GÊNERO: REVISÃO INTEGRATIVA DA PRODUÇÃO BRASILEIRA

Raquel Carvalho Santos Monte²⁷

Luciana Maia Viana²⁸

Resumo

Este estudo de revisão integrativa visou analisar as relações da moda com as identidades de gênero na literatura científica brasileira. Realizou-se uma busca de artigos publicados entre os anos de 2010 e 2021 utilizando os descritores: moda, roupa, expressão de gênero e identidade de gênero nas bases de dados BVS-Psi, LILACS, Capes, EBSCO e Oasisbr, resultando em 153 publicações. Analisaram-se os dados bibliométricos e de conteúdo através de três eixos com base no delineamento de pesquisa: (1) Moda como norma binária de gênero; (2) Moda como política de contestação de normas de gênero; (3) Moda na mídia: representatividade ou comercialização? Os resultados indicam predominância nos estudos que versam sobre a moda e a binaridade de gênero, rupturas nas normas de vestir e as mídias de moda. Por outro lado, a revisão identificou poucas publicações que abordem a relação da moda na representação com fortalecimento das identidades LGBTQIA+.

Palavras-chave: Moda; Roupa; Identidade de gênero; Revisão integrativa.

²⁷ Mestre em Psicologia na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Avenida Pedro Freitas, 1020, São Pedro, CEP: 64019-368 Teresina - PI; Email: raquelcarvalho@ifpi.edu.br

²⁸ Doutora em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Professora orientadora do programa de Pós-Graduação (Strictu Senso) em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Av. Washington Soares, 1321 - Edson Queiroz, Fortaleza - CE, 60811-90; Email: lumariamai@hotmail.com

Introdução

No dia 19 de outubro de 2020 foi divulgada nos meios de comunicação a notícia de que um americano estava fazendo sucesso nas redes sociais por postar fotos usando saia e salto alto (UOL, 2020). Nas reportagens, Mark Bryan, 61 anos, afirmava ser feliz, hétero, adorar mulheres bonitas e usar saias e salto no seu cotidiano. Para o americano, vestir-se dessa forma torna-o diferente e denota o sentimento de admiração pela representação de poder que tem a imagem de mulheres usando saia e salto. Sobre as críticas referentes à sua sexualidade e comportamento, ele questiona se o mesmo ocorreria se estivesse usando calças ou se uma mulher seria questionada por usar saia. O que torna a saia ou a calça um demarcador da sexualidade? Para Mark Bryan, as roupas não deveriam ser divididas entre as categorias mulher e homem, no entanto, nas práticas sociais as vestimentas são signos utilizados para diferenciar os gêneros e as classes sociais.

Essa situação é um exemplo de que as discussões sobre sexualidade também estão presentes no campo da moda. A moda teve seu surgimento com início do capitalismo e a ascensão da burguesia ao poder (Wilson, 1985). Surgiu como resposta à necessidade dos indivíduos de diferenciarem socialmente, por intermédio da aquisição de novas peças de indumentárias, que os aproximavam à imagem da aristocracia e os diferenciavam de classes mais pobres. Com o fim das leis suntuárias e a ascensão da burguesia ao poder, as roupas passaram a ter seu consumo, em tese, de livre acesso a todas as classes, enfraquecendo sua função central na demarcação de classe e dando origem à uma nova demarcação: a sexual (Lipovetsky, 2009; Wilson, 1985).

Como demarcador sexual, as vestimentas passaram a exercer essa função no início do século XVIII, quando a indumentária masculina perdeu os brilhos, bordados e rendas, passando a ser bifurcada e ter tons sóbrios. A indumentária feminina passou a marcar o corpo da mulher por meio de decotes, espartilhos e volumes nos quadris. Dessa forma, a roupa conectada ao corpo, assumiu o papel de demarcador da sexualidade (Kastilho, 2009), configurando-se uma tecnologia de diferenciação entre o gênero feminino e masculino, ratificando os papéis sexuais prescritos socialmente para mulheres e homens. Essa dicotomia das roupas é reflexo do conservadorismo das normas de gênero de uma sociedade (Barreto, 2015).

A sociedade tende a associar o gênero ao sexo biológico, sendo gênero um termo que vai além do determinismo biológico, das genitais femininas e masculinas ou dos números de cromossomos. O gênero resulta das vivências coletivas, por meio de um processo de construção social e da autopercepção dos sujeitos nas relações sociais (Scott, 1995; Souza & Costa, 2016). A associação do gênero ao sexo biológico é evidenciada nos comentários nas fotos postadas por

Bryan em sua rede social, uma vez que, reconhecido como homem, não se espera dele o uso de saias e sapatos de salto, que são signos categorizados como femininos.

Para muitos indivíduos, as identidades femininas e masculinas são atribuídas da seguinte forma: mulher tem vagina, vestirá rosa e terá filhos; homem tem pênis, usará azul e será viril (Bento, 2008). Essas afirmativas contrariam a concepção de que as identidades se constituem por meio de vivências culturais e práticas sociais do indivíduo. Nesta perspectiva, as identidades de gênero resultam de vivências do gênero em que o indivíduo se identifica, podendo ou não coincidir com o seu sexo biológico (Jesus, 2012).

No campo científico, estudos sustentam a afirmativa de que a identidade de gênero pode se expressar de duas maneiras: cisgênero, quando o sujeito se identifica com o gênero atribuído ao seu sexo biológico, ou transgênero, quando o sujeito não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento (Souza & Costa, 2016).

Ao vivenciar suas identidades de gênero, os indivíduos fazem uso de vestimentas, acessórios e comportamentos para expressar o gênero que se identifica. Assim, essas performatividades, que se constituem na reprodução de padrões de comportamentos culturais e sociais, tornam os indivíduos inteligíveis perante a sociedade (Butler, 2015). Neste sentido, a moda é um elemento que categoriza os corpos em feminino e masculino, ao mesmo tempo em que negocia os espaços de corpos que transgridem as normas binárias de gênero na sociedade (Portela & Brandão, 2012).

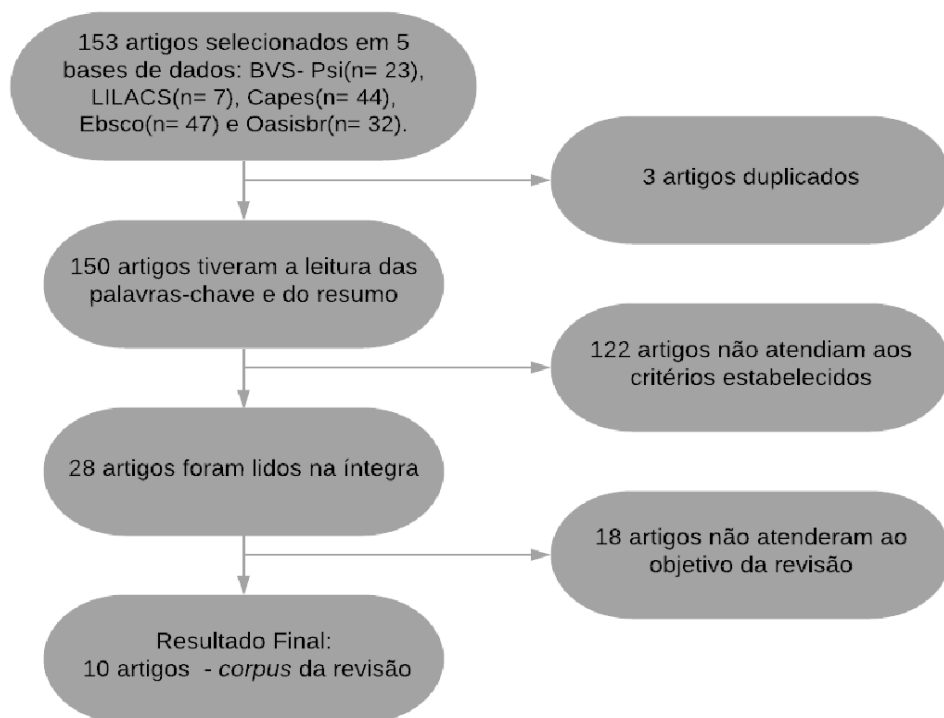
Partindo dessas considerações preliminares, este estudo tem como objetivo analisar as relações da moda com as identidades de gênero na literatura científica brasileira. Por meio de uma revisão integrativa sobre moda e identidade de gênero, pretende-se apresentar o estado do conhecimento sobre essas temáticas e contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas. Acredita-se que este trabalho pode auxiliar na verificação da importância do debate na intersecção entre moda e estudos de gênero, ampliando o foco de discussão sobre gênero.

Metodologia

Conforme pesquisa realizada em cinco bases de dados, sobre a relação da moda na expressão das identidades de gênero, foram encontrados 118 artigos, 04 capítulos de livro, 10 teses, 12 dissertações e 9 trabalhos de conclusão de curso. Os resultados obtidos em cada base de dados foram: BVS- Psi (n= 23), LILACS (n= 7), Capes (n= 44), Ebsco (n= 47) e Oasisbr (n= 32). Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram subtraídas 143 produções: 122 não atendiam aos critérios estabelecidos, 03 eram artigos duplicados e 09 não contemplavam diretamente o

objetivo da revisão. Assim, após análises de conteúdo (Bardin, 1977), foram selecionados 10 artigos para compor o *corpus* do trabalho. A Figura 1 ilustra o percurso traçado para a obtenção dos artigos que compõem o *corpus* desse trabalho.

Figura 1. Fluxograma das etapas de busca e seleção dos artigos utilizados na revisão



Fonte: autores

Após a análise do ano de publicação, as áreas das revistas publicadas e o delineamento dos estudos apresentaram-se os seguintes resultados: 2013 (1 artigo); 2015 (2 artigos); 2017 (1 artigo); 2018 (1 artigo); 2019 (5 artigos); os artigos foram produzidos no contexto brasileiro, indexados e as áreas das revistas são: Comunicação (1 artigo), Cultura, gênero e sexualidade (1 artigo), Educação, cultura, linguagem e artes (1 artigo), Estudos de gênero, feminismos e sexualidades (1 artigo), Design (1 artigos), História (1 artigo) , Moda (3 artigos), Saúde (1 artigo). Ressalta-se que todos os estudos tiveram uma abordagem qualitativa.

No que se refere às características das amostras, identificou-se que a maioria era composta por imagens de revistas, campanhas e editoriais de moda (4 artigos), sendo a segunda maior composição por imagens de vídeo ou filmes (3 artigos), enquanto a minoria era composta por seções de revista (1 artigo), levantamento bibliográfico (1 artigo) e entrevista (1 artigo).

Observou-se que a maioria das amostras (09 artigos) era composta por levantamento bibliográfico, imagens ou vídeos, enquanto uma amostra era composta por 20 homens (ver Tabela 1).

Tabela 1. Apresentação das referências dos artigos, as abordagens metodológicas, as amostras dos estudos, o ano de publicação e as áreas das revistas publicadas.

Artigo	Amostra	Ano	Revista / Área
Silva, C. N., Almeida, F. Q., & Gomes, I. M.	Imagens da Revista Vida Capixaba (1940 – 1949)	2013	Movimento / Saúde
Keller, D., & Araújo, D. C.	05 imagens de campanhas e editoriais de moda.	2015	Pesquisa em Design Estratégico / Design
Arcoverde, M.	Pesquisa bibliográfica	2015	Periódicus / Cultura, gênero e sexualidade
Jesus, A. J. B., & Martelli, A. C.	Trechos Vídeo de Vlog da Pablo #3	2017	Travessias / Educação, cultura, linguagem e artes
Muller, J. W., & Schmidt, S. P.,	Trechos da secção “De mulher para mulher” da revista O Cruzeiro – 1953; Vídeo do <i>Youtube</i> “Porque Mulher é vulgar?” – 2017	2018	Ártemis / Estudos de gênero, feminismos e sexualidade
França, M. S., & Santos, M. R.	Imagens do editorial da revista POP – 1970	2019	Dobras / Moda
Carvalho, L., & Lisboa Filho, F. F.	Vídeo de Publicidades de moda – Renner e Riachuelo	2019	Reciis / Comunicação
Oliveira, C. M. S.	Imagens fotográficas da Revidas Fonfon! E Revista da Semana	2019	Maracanan / História
Pires, M. R., & Schemes, C.	Filme Vestido Nuevo	2019	Moda Palavra / Moda
Pires, M. R., & Schemes, C.	20 homens que usam saia	2019	Moda Palavra / Moda

Fonte: autores

Os resultados da análise dos artigos foram obtidos de acordo com a exploração do assunto e sua reflexão crítica, sendo divididas em três categorias temáticas: (1) Moda como norma binária de gênero; (2) Moda como política de contestação de normas de gênero; (3) Moda na mídia: representatividade ou comercialização? Essas categorias serão descritas de acordo com as suas principais noções, conceitos e referências (Tabela 2).

Tabela 2. Categorias e referências analisadas.

Categoria	Referências
Moda como norma binária de gênero	Almeida e Gomes (2013); Jesus e Martelli (2017); Silva, Muller e Schmidt (2018); Pires e Schemes (2019).
Moda como política de contestação de normas de gênero	Arcoverde (2014); Miranda e Chevitarese (2019); Oliveira (2019).
Moda na mídia: pela causa ou pela venda?	Keller e Araújo (2015); Carvalho e Filho (2019); França e Santos (2019)

Fonte: autores

Moda como norma binária de gênero

Essa categoria é composta por quatro artigos. Pires e Schemes (2019) analisaram a obra fílmica *Vestido Nuevo*(2007), apresentaram os choques e tensões sociais vividos na infância, durante a constituição da identidade de gênero, ao romper com os códigos de vestir, normas de vestimenta, utilizadas para diferenciar socialmente o gênero feminino e masculino. O estudo evidenciou que o personagem principal, uma criança, ao se identificar com o gênero feminino, divergente com gênero designado ao seu nascimento, e expressar o gênero feminino por intermédio de um vestido rosa e se comportar como a genro feminino, tensiona com as representações de gênero masculino e torna-se vítima de episódios de violência, sofrendo exclusões em seu ambiente escolar.

Os estudos de Jesus e Martelli (2017) apresentam a construção de identidades de gênero dentro de uma sociedade binária, cuja pesquisa foi realizada por intermédio de relatos da construção das identidades de gênero de sujeitos “considerados” afeminados. Nesse sentido, os sujeitos que não correspondem aos padrões binários da sociedade, afirmando suas preferências, por intermédio dos comportamentos, das vestimentas e acessórios, em oposição aos comportamentos esperados ao seu sexo biológico, sofrem preconceito, discriminação e violências, principalmente enquanto crianças e adolescentes. Dessa forma, aceitar-se sujeito afeminado e compreender-se como livre para preferir com o que mais se identifica, seja masculino, seja feminino, seja ambos é uma ação necessária para a consolidação do movimento queer e o rompimento com as identidades de gênero hegemônicas.

Silva, Almeida e Gomes (2013) analisam as normas sociais destinadas à formação da mulher capichaba pelos discursos do vestuário e da moda representados na revista *Vida Capichaba*. O estudo investigou 112 imagens de mulheres divulgadas na revista entre as décadas de 1920 a 1950. Nesse período, a representação do gênero feminino era associada aos discursos de fragilidade, beleza, casamento, maternidade e responsabilidades com lar. Quando a moda passa a ser acessível a todas as mulheres, a revista abordou o uso das roupas como elementos de modernidade e

distinção social. Dessa forma, com o surgimento da moda esporte, a mulher passou a usar as roupas das práticas esportivas em ambientes públicos, desnudando socialmente o seu corpo e a expressando uma nova sexualidade. Entretanto, mesmo que os editoriais de moda apresentassem mulheres usando a moda esportiva e a nova sexualidade feminina, a revista continuava reproduzindo o discurso da mulher bela, frágil, delicada, submissa ao homem, com o intuito de se casar, ter filhos e cuidar do lar.

Muller e Schmidt (2018) problematizam o julgamento externo sofrido pelos indivíduos que não se limitam a seguir os comportamentos e normas impostas aos gêneros pela sociedade. No estudo, os sujeitos que não correspondem aos padrões binários de gênero sofrem preconceito, discriminação e violência, sendo esses episódios identificados principalmente no período da infância e da adolescência, ocorrendo com maior frequência no seio familiar e no ambiente escolar. Para os autores, os julgamentos sociais sofridos pelos sujeitos afeminados acontecem de maneira mais forte que a dos sujeitos homossexuais, porque a orientação sexual pode ser mascarada, escondida, enquanto as preferências de gênero, expressas nos comportamentos, vestimentas e linguagem, quando rompem com as normas sociais impostas aos gêneros femininos e masculinos, expõem os indivíduos ao julgo social.

Moda como política de contestação de normas de gênero

Essa categoria é composta por artigos que discutem as formas como a moda, por intermédio das roupas, é utilizada nas construções das identidades, contestando as normas sociais binárias dos gêneros hegemônicos. Miranda e Chevitarese (2019) analisaram o discurso de moda a partir do diálogo teórico com o discurso de poder de Foucault e a sociologia do desvio de Becker (2008), em que o elemento saia, de uso exclusivo de mulheres, definiria o gênero dos indivíduos em feminino. O estudo analisou a imagem de 20 homens que usam saia no seu cotidiano, verificando que os entrevistados eram considerados desviantes por romperem com os códigos de vestir do gênero masculino, pois a saia é uma peça considerada socialmente feminina, representando fragilidade e submissão, em oposição à identidade masculina, representada pela força e o poder. As autoras, contudo, identificaram que quando as saias utilizadas pelos entrevistados tinham um novo significado, a liberdade de vestir a roupa que desejar, independente do gênero, as indumentárias possuíam cores e formas que eram associados ao universo masculino, assim como as poses dos homens nas fotos.

Arcoverde (2015) problematizou as construções das identidades de gênero por intermédio da moda e sua ligação com a lógica binária dos gêneros hegemônicos. Como exemplo, calças sendo

peças exclusivas do guarda-roupa masculino, enquanto saias e vestidos são peças exclusivas de uso feminino. O estudo afirma que as roupas validam as normas binárias de gênero impostas pela sociedade, mantendo restrições a quebra dos códigos de vestir dos gêneros femininos e masculinos. A autora identificou um aumento no número de estilistas, nacionais e internacionais, que rompem com esses códigos de vestir, apresentando em seus desfiles modelos masculinos trajando saias e/ou vestidos, compostas por transparências, cores vivas e formas variadas, signos restritos socialmente ao universo feminino. Esse movimento acaba por tornar a moda, por intermédio das roupas, elemento importante para desconstrução da estrutura binária de gênero, principalmente no que tange ao gênero masculino.

Oliveira (2019) analisou o modo como profissionais da imprensa carioca, no início de século XX, representavam nas revistas a relação entre o vestuário e o comportamento social feminino. O estudo identificou que os ilustradores das revistas representavam as normas sociais de uma sociedade patriarcal e, dessa forma, retratavam de forma caricata as mulheres emancipadas da tutela masculina com ilustrações de suas vestimentas, validando os conflitos existentes não só entre os gêneros, mas também entre as classes e de raça. Os novos modos de vestir das mulheres, com o uso de signos masculinos, a exemplo dos coletes, gravatas e chapéus, afirmavam a identidade feminina de mulher emancipada, que era oposta ao ideal social feminino de fragilidade, beleza e submissão ao gênero masculino. Portanto, ao tensionar essas normas e papéis sociais da época, essas mulheres tornavam-se alvos de preconceito e discriminação pela sociedade.

Moda na mídia: representatividade ou comercialização?

Essa categoria é composta por estudos que discutem sobre o papel da mídia na difusão da moda na sociedade, seja na desconstrução de identidades de gênero hegemônicas ou na propagação comercial de produtos disfarçados de representantes de uma demanda social. Keller e Araújo (2015) estudam as formas que as campanhas e editoriais de moda contemporânea e vanguarda utilizam os discursos da quebra de paradigmas dos gêneros hegemônicos para a comercialização e consumo de roupas e estilos. Identificou-se que a moda contemporânea, ao representar o rompimento das normas de gênero, disfarça os discursos estereotipados e preconceituosos presentes na sociedade. A moda vanguarda, desenvolvida por estilistas e marcas independentes, propõe uma ruptura na relação dos sujeitos com suas identidades e formas de consumo. Utilizando campanhas e editoriais de moda para desconstruir principalmente as identidades masculinas, por se tratar de uma identidade de gênero hegemônica, rompe com seus

códigos de vestir; tem a compreensão relativa aos valores associados a estética dos corpos femininos e masculinos, fortalecendo a diversidade das identidades de gênero.

Carvalho e Filho (2019) analisaram o papel da publicidade de moda das marcas Renner e Riachuelo na construção de produtos audiovisuais capazes de contribuir na luta por mudanças na representação de identidades hegemônicas. O estudo identificou que as campanhas publicitárias de moda não representam a diversidade das identidades, sendo constantemente vinculado em suas propagandas o perfil da identidade étnico-racial branca, do gênero masculino e heterossexual, pois com esse perfil hegemônico em suas campanhas a marca desfrutará de um maior prestígio e visibilidade entre os indivíduos. Os autores identificaram que as campanhas publicitárias do dia dos namorados ao representar a diversidade entre casais, as marcas Renner e Riachuelo apresentaram propagandas com indivíduos de gênero hegemônicos, cujos casais homossexuais demonstravam o afeto de forma velada, enquanto os casais heterossexuais demonstravam carinho de forma explícita, portanto essas publicidades de moda não representam a diversidade das identidades, nem suas demandas, apenas se afirmam como uma moda diversa para ampliar o perfil do público que as consomem.

França e Santos (2019) discutem os modos que a androgenia, com seus questionamentos sobre as normas sociais dos gêneros femininos e masculinos foram materializadas nos editoriais de moda da revista Pop, em 1973. Para os autores, a revista Pop apresentou ao público jovem o movimento andrógono, sendo uma tendência artística do Glam Rock, afirmando aos jovens consumidores que a inversão dos códigos de vestir, digam-se homens vestindo blusas justas e curtas, ou calças mais justas ao corpo, significava ser moderno, e assim diferenciar-se do restante dos indivíduos. Entretanto, o conceito de androgenia era o rompimento das normas e papéis sociais impostos às mulheres e aos homens e mulheres. Sendo assim, a moda não representou a demanda social, ou abordou as desigualdades e tensões entre os gêneros, ela remodelou e ressignificou as relações sociais vigentes com o interesse de comercialização das roupas apresentadas no editorial.

Referente às discussões presentes nas categorias temáticas, de um modo geral, foi identificado que a moda se relaciona de três formas com as identidades de gênero: normalizando a associação do gênero dos indivíduos ao sexo biológico, por intermédio dos códigos de vestir em consonância com os gêneros femininos e masculinos; utilização das roupas como elementos de rupturas das normas binárias de gênero; utilizando a mídia para propagar e comercializar produtos, com um falso viés de quebra de paradigmas e representação da diversidade das identidades dos indivíduos, porém divulgando produtos com identidades de gênero estereotipadas.

Esses resultados evidenciam que a moda e as roupas, por intermédio dos códigos de vestir, agenciam a divisão e normatização dos comportamentos dos gêneros femininos e masculinos seguindo a lógica binária da sociedade ocidental, pois ao vestir os corpos a roupa comunica à sociedade de forma não-verbal o gênero daqueles indivíduos (Arcoverde, 2015).

Contudo, apesar de todas as mudanças e transformações ocorridas nos papéis femininos e masculinos e suas relações sociais, a sociedade ainda tende a fiscalizar os comportamentos e vestimentas das mulheres, condicionando os signos de elegância, beleza, passividade e educação a postura de uma boa moça (Muller & Schmidt, 2018). Enquanto os homens buscam a liberdade de usar saias, com o discurso de equilíbrio entre os gêneros femininos e masculinos, rompendo com os códigos de vestir do gênero masculino. Entretanto, no resultado da pesquisa não foi identificado uma desconstrução do gênero hegemônico masculino, pois as cores das peças continuam sóbrias, as formas da saia são retas e os comportamentos dos participantes ao serem fotografados usando as saias ainda validam sua heterossexualidade e o papel social masculino de força e virilidade (Miranda, Casotti, & Chevitarese, 2019).

Portanto, apesar das roupas traduzirem as subjetividades dos corpos, construindo e expressando as identidades dos indivíduos, esses corpos só se tornam inteligíveis para a sociedade quando vestidos de acordo com as normas sociais de gênero, representando uma identidade de gênero padrão para socialização nos espaços públicos (Oliveira, 2019). Porém, quando os sujeitos afirmam suas identidades de gênero, que não estão conforme o seu sexo biológico, por intermédio de comportamentos ou vestimentas divergentes da norma social dos gêneros hegemônicos, eles tornam-se vítimas de vários tipos de violência, podendo ser exclusão de uma ambiente social, preconceito e discriminação (Jesus & Marteli, 2017; Muller & Schimidt, 2018; Pires & Schemes, 2019).

Sendo relevante a divulgação e representação de comportamentos além dos comportamentos binários de gênero, favorecendo a normalização de múltiplas identidades, diminuindo a marginalização e estigmatização de indivíduos com identidades que não correspondem as normas de gênero hegemônicas (Miranda & Chevitarese, 2019). Portanto, a desconstrução dos códigos de vestir de mulheres e homens também se torna importante na normalização de identidades de gênero diversas, pois a roupa é um elemento que expressa as identidades de gênero (Jesus, Almeida, & Gomes, 2013; Pires & Schemes, 2019). Quando os indivíduos não se identificam com o gênero designado ao seu nascimento, expressam o gênero que se identificam utilizando vestimentas, adornos, perucas, enchimentos, ou até mesmo intervenções cirúrgicas (Oliveira, 2019).

Conclusões

Constatou-se nesta pesquisa que a moda desenvolve produtos para serem consumidos por indivíduos com objetivos de se diferenciarem socialmente de outros indivíduos, sem se preocuparem em saber sobre as lutas ou discursos que suas vestes representam. Não há uma preocupação em representar as diversas identidades e orientações presentes na comunidade LGBTQIA+, a moda apenas se apropria das lutas e demandas dessas identidades e transforma em comercialização de artigos, apresentando ao público identidades estereotipadas da diversidade de gênero que são aceitas socialmente.

Observa-se como fator limitante desta revisão a busca por publicações ter sido realizada unicamente em bases de dados nacionais, sendo importante uma maior amplitude na exploração dessa questão. Ressalta-se que esse estudo foi importante para identificar a relação da moda com as identidades de gênero. Mesmo frente a escassez de publicações acadêmicas, abordando a temática identidade de gênero, foi possível atender ao objetivo do estudo. Acredita-se que é importante dar continuidade a essa análise, por meio de outras revisões incluindo base de dados internacionais.

Assim, esse estudo é relevante para a área da moda e dos estudos de gênero, pois se observa que a roupa é apresentada como um elemento importante na inteligibilidade dos corpos dos indivíduos perante a sociedade, cujos corpos e os papéis de gênero são divididos em concordância com a binaridade de gênero; portanto as roupas ao vestir os corpos tornam-se demarcadores da sexualidade (Oliveira, 2019). Dessa forma, a moda, por meio da estética e das vestimentas, cria signos que repercutem e estruturam os padrões hegemônicos de gênero feminino (Panamby, 2015).

Sugerem-se estudos na área da psicologia, considerando os sentimentos de prazer e de bem-estar causados nos indivíduos trans quando vestidos de acordo com os gêneros que se identificam. É uma forma de alternar com os estudos acadêmicos relacionados aos indivíduos transgêneros, que são associados a patologias, HIV/Aids e violência.

Referências

- Arcoverde, M. (2014). Moda: tecendo outras possibilidades na construção das identidades de gênero. *Revista Periódicus*, 1(2), 263-276.
- Bardin, L. (2021). *Análise de conteúdo*. 4ª edição. Edições 70.

- Barreto, C.(2015). *Moda e aparência como ativismo político: notas introdutórias*. (Trabalho apresentado no XI Encontro de estudos multidisciplinares em cultura). Salvador, BA.
- Bento, B. (2008). *O que é transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Butler, J. P. (2003) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Carvalho, L., & Lisboa Filho, F. F. (2019). Representações LGBTQIA+ e estudos culturais: invisibilidades da diversidade de gênero em audiovisuais publicitários de moda. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 13(3).
- Jesus, A. J. B., & Martelli, A. C.(2017) “Afeminada”: a construção da identidade de sujeitos. *Travessias*, 11(1), 24-38.
- de Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Brasília, DF: Autor.
- Miranda, A. P., Casotti, L. M., & Chevitarese, L. P. (2019). Saia de homem como discurso de poder. *dObra [s]: revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda*, 12(26), 150-166.
- Portela, A., & Brandão, L. (2008). Corpos metamórficos para vestir. *Gênero e Tecnologias, Tecnologias de Gênero: estudos, pesquisas e poéticas interdisciplinares*, 61-66.
- Oliveira, C. M. D. S. (2019). Rendas e Gravatas: moda, identidade e gênero na Imprensa Ilustrada carioca, 1900-1914. *Maracanan*, (20), 292-309.
- Silva, C. N., Almeida, F. Q., & Gomes, I. M. (2013). Imagens da mulher na revista Vida Capichaba (1940-1949). *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 19(2), 227-249.
- França, M. S., & dos Santos, M. R. (2019). Juventude “transada”: tensionamentos das normativas de gênero na moda promovida pela revista Pop (anos 1970). *dObra [s]–revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda*, 12(27), 123-146.
- Hohendoff, J. V.(2014). Como escrever um artigo de revisão de literatura. In Koller, S. H., Couto, M. C. P. P., & Hohendoff, J. V.(Org.), *Manual de produção científica [recurso eletrônico]*(pp.39-54).-Dados eletrônicos.- Porto Alegre: Penso.
- Kastilho, K. (2009). *Moda e linguagem*. São Paulo: Anhembi Morumbi.
- Keller, D., & de Araújo, D. C. (2015). Estéticas de vanguarda na moda masculina: o verniz da transgressão e a complexidade da quebra de paradigmas. *Strategic Design Research Journal*, 8(3).
- Lipovetsky, G.(2009). *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Companhia das Letras.
- Muller, J. W., & Schmidt, S. P. (2018). O manual da boa moça: reflexões sobre o comportamento feminino nos anos dourados e na contemporaneidade. *Revista Ártemis*, 25(1), 113.
- Oliveira, C. M. D. S. (2019). Rendas e Gravatas: moda, identidade e gênero na Imprensa Ilustrada carioca, 1900-1914. *Maracanan*, (20), 292-309.
- Panamby, S. (2015). (H)á pele: textos, tecidos e encarnações em tempos de sexopolítica. In B. F. Pires, C. G. Vicentini, & S. Avelar (Orgs.), *Moda, vestimenta, corpo*. Estação das Letras e Cores.
- Pires, M. R. (2019). Rupturas do vestir: uma análise de “Vestido Nuevo” e a formação da identidade de gênero na infância. *ModaPalavra e-periódico*, 12(25), 61-100.

- Portela, A., & Brandão, L. (2008). Corpos metamórficos para vestir. *Gênero e Tecnologias, Tecnologias de Gênero: estudos, pesquisas e poéticas interdisciplinares*, 61-66.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20(2). Souza & Costa, (2015)
- Souza, M. B. D., & Costa, J. P. R. (2016). Mulheres Transexuais: quando se tornar mulher é um desafio. *Seminário Nacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea*.
- UOL. (2020, October 19). Engenheiro bomba nas redes por compartilhar looks de saia e salto alto [19/10/2020]. [Versão Electrónica] Notícias.uol.com.br. <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/10/19/homem-saia-salto-alto-roupas-alemanha.htm>
- Wilson, E. (1985). *Enfeitada de sonhos*. Edições 70.

FASHION AND GENDER IDENTITY: INTEGRATIVE REVIEW OF BRAZILIAN PRODUCTION

Abstract

This integrative review study aimed to analyze the relationships between fashion and gender identities in Brazilian scientific literature. A search for articles published between 2010 and 2021 was carried out in the BVS-Psi, LILACS, Capes, EBSCO and Oasisbr databases. The descriptors used were fashion, clothing, gender expression and gender identity, resulting in 124 publications. After applying the inclusion and exclusion criteria, 10 articles were selected and analyzed. The results showed predominance in studies that deal with fashion and gender binarity, ruptures in dress norms and fashion media. It is concluded that there are few publications that address the relationship of fashion in the representation and strengthening of LGBTQIA+ identities.

Keywords: Fashion; Clothing; Gender identity; Integrative review.

MATIZES DO ACOLHIMENTO NO ENSINO SUPERIOR: APONTAMENTOS SOBRE O ESTADO DA ARTE

Jéssica Petronilha da Silva²⁹

Lígia Rocha Cavalcante Feitosa³⁰

Denise Cord³¹

Resumo

O campo de conhecimento da psicologia defende que investir no acolhimento no ensino superior podem promover e fortalecer a trajetória da comunidade estudantil. O objetivo desse artigo foi mapear as concepções de acolhimento no ensino superior nos artigos da área da psicologia. Foram identificados 23 estudos que, a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, associam o conceito de acolhimento à permanência e à integração de estudantes. Para futuras pesquisas, defende-se incluir no debate o reconhecimento das universidades como espaços de aprendizagem e de potência da comunidade acadêmica, do papel social que essas instituições possuem e, ainda, das contribuições da Psicologia no desenvolvimento de alianças e redes com os diferentes atores educativos para o fortalecimento das vivências universitárias dos estudantes.

Palavras-chave: acolhimento; ensino superior; psicologia; vivências universitárias.

Considerações iniciais

Há pouco mais de uma década, a educação superior está sendo pautada por políticas públicas voltadas para a expansão das instituições de ensino superior (IES) e para a democratização do acesso de estudantes a cursos de graduação no Brasil. De acordo com dados mais recentes, no ano

²⁹ Graduanda de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

³⁰ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

³¹ Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

de 2019, o ensino superior público teve um crescimento de 33,8% (8.603.824) no número de matrículas no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2020). Com a nova política de acesso e o aumento significativo da entrada de estudantes, jovens oriundos de classes socioeconômicas menos favorecidas ou pertencentes a grupos tidos como minoritários passaram a ocupar o espaço universitário de forma representativa. Diante do desafio da implementação de políticas educacionais que considerem a diversidade da realidade social, educativa e emocional da comunidade acadêmica (Brum & Teixeira, 2020), compreender a heterogeneidade do perfil discente torna-se fundamental para o cumprimento da agenda das políticas de assistência estudantil e de permanência dos alunos nas IES do país.

Nesse contexto, a produção do conhecimento na área da Psicologia tem contribuído com estudos acerca das vivências universitárias, da adaptação universitária e das trajetórias de estudantes no ensino superior sob diferentes aportes teórico-metodológicos (Marinho-Araujo, 2016), discutindo elementos que constituem o percurso de tornar-se um estudante universitário. As rupturas que acompanham a transição de estudantes para o ensino superior, os novos códigos culturais presentes na formação universitária, as expectativas acadêmicas em torno do ingresso nas IES e a perspectiva para intervenção ampliada e institucional de psicólogos(as) na educação superior são exemplos dos principais interesses de pesquisa que fundamentam o processo de integração de estudantes universitários.

No cenário da produção nacional, as pesquisas emergentes acerca da Psicologia no ensino superior têm se aproximado dos estudos internacionais que versam sobre o acompanhamento de estudantes ao longo dessa transição (Casanova, Araújo, & Almeida, 2020; Picard, Trottier, & Doray, 2011). Mesmo que esses estudos apontem para a importância e a necessidade de desenvolver ações institucionais que apoiem o papel e a trajetória de estudantes na graduação, não foi encontrada a proposição do conceito de acolhimento nesse contexto e junto a esses sujeitos.

Para responder a essa lacuna identificada, este artigo tem por objetivo mapear e definir a concepção de acolhimento ao estudante universitário a partir das produções científicas nacionais na área da Psicologia. Entende-se que o debate acerca do fenômeno do acolhimento do estudante no ensino superior se coaduna com o que defende a Psicologia Escolar Crítica sobre a intervenção institucional pautada pela ampliação dos papéis, das responsabilidades e das competências dos psicólogos no ensino superior (Marinho-Araujo, 2016).

Nessa perspectiva, o conjunto das atividades oferecidas são constituídas na e pela promoção do desenvolvimento humano da comunidade acadêmica. Sendo assim, trabalhar com o processo de acolhimento é reconhecer a importância de propor ações que mobilizem intencionalmente

diferentes recursos cognitivos, técnicos, éticos e estéticos junto aos estudantes e demais atores educativos. Por meio dessa mobilização, é possível se aproximar das expectativas que essa comunidade nutre ao se vincular ao percurso acadêmico e profissional em uma IES e promover vivências acolhedoras ao longo dessa trajetória.

A seguir, são abordados o percurso metodológico para a realização do estado da arte acerca do tema. Na sequência, apresentam-se as categorias temáticas oriundas das análises dos artigos selecionados: ações afirmativas, adaptação acadêmica, integração acadêmica e práticas psicológicas no ensino superior.

Metodologia

Este texto tem o objetivo de mapear o estado da arte das produções científicas acerca do acolhimento no ensino superior. Para tanto, buscaram-se artigos nacionais, publicados no intervalo temporal de 2008 a 2020, nas bases de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC).

Para a seleção dos artigos, foram utilizados os seguintes descritores: acolhimento *and* universidade, acolhimento *and* Psicologia, acolhimento *and* ensino superior e Psicologia *and* ensino superior. Mesmo com esses descritores, foram identificados estudos que não apresentavam diálogo no campo da psicologia e processos educacionais.

Ao longo do levantamento, foram excluídos os estudos que não se apresentavam em formato de artigo, os que adotavam uma perspectiva de acolhimento vinculada à área da saúde e os que foram produzidos em realidades internacionais. Na Figura 1, é detalhada a seleção dos artigos abordados neste estudo.

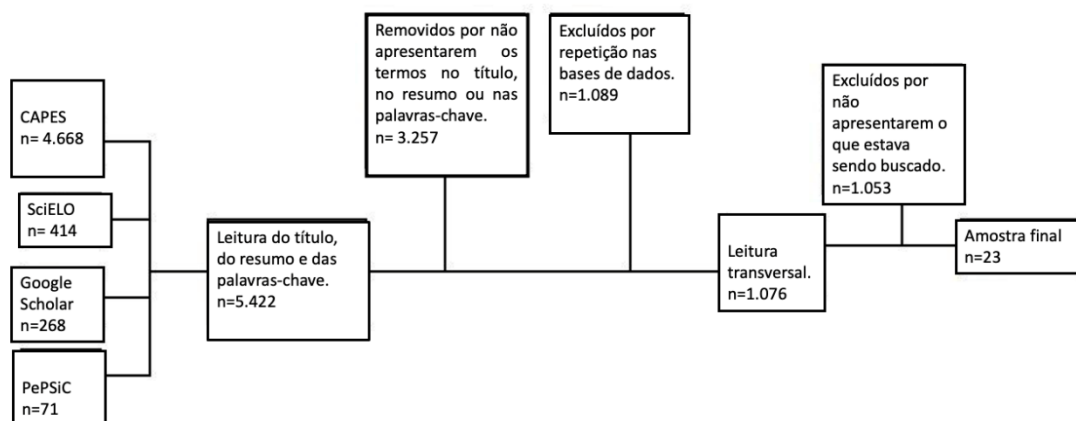


Figura 1. Processo de levantamento de artigos para análise.

Como mostra a Figura 1, na etapa inicial de levantamento foram identificados 5.422 estudos, sendo disponibilizados 4.668 na plataforma CAPES, 414 no SciELO, 268 no Google Scholar e 71 no PePSiC. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 1.076 artigos para leitura transversal. A análise desses trabalhos requereu, inicialmente, uma leitura flutuante, a fim de verificar se estavam presentes em suas fundamentações teóricas concepções de acolhimento no ensino superior. Ao longo desse processo, foi notado que informações acerca do tema deste estudo não estavam contempladas nos resumos de 983 artigos. Posteriormente, a leitura na íntegra de outros 69 artigos evidenciou que seus conteúdos não correspondiam ao objetivo do presente trabalho. Desse modo, para fins de análise e discussão dos resultados, considerou-se a amostra final de 23 artigos.

A partir de uma análise sistematizada dos artigos selecionados, observou-se que estes se dividiam em três principais focos de discussão: estratégias utilizadas na promoção de acolhimento no ensino superior, o contexto do ensino superior e fundamentos e resultados de ações ou projetos de acolhimento no ensino superior. Essa leitura sistematizada, com a finalidade de oportunizar uma melhor análise, tornou possível dividir em categorias analíticas os estudos a respeito das práticas psicológicas oferecidas aos estudantes universitários, bem como da integração e da permanência deles no ensino superior. Nesse sentido, a seguir, serão apresentados os resultados e as principais discussões com base nos seguintes eixos temáticos: ações afirmativas, adaptação acadêmica, integração acadêmica e práticas psicológicas no ensino superior.

Ações afirmativas

A categoria ações afirmativas refere-se à principal temática discutida em quatro artigos identificados nesta pesquisa. Nessas produções, prevaleceu o debate acerca dos principais fundamentos das políticas das ações afirmativas para a garantia do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior.

No estudo de Sousa e Portes (2011), ações afirmativas são definidas como um conjunto de políticas públicas essencialmente reparatórias e compensatórias que objetivam proteger as minorias e promover a ascensão de sujeitos marcados socialmente por determinadas condições históricas a postos de comando. Nesse sentido, o artigo teve por objetivo entender como as políticas e ações afirmativas são implementadas e de que forma viabilizam a permanência dos estudantes ingressantes por essa via. Por meio de uma revisão bibliográfica, o artigo descreve e analisa as propostas e a atenção que as instituições têm oferecido aos seus beneficiários. Os autores consideram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) como essenciais para a democratização do acesso e para a garantia do auxílio aos estudantes para sua permanência e sua continuidade nos estudos.

Na defesa de que seja garantida a permanência dos estudantes que ingressam no ensino superior, os autores Jesus, Mayer e Camargo (2016) ressaltam que a assistência estudantil deve ser reconhecida por meio das ações afirmativas. Nesse artigo, Jesus et al. (2016) discutem elementos da história da educação brasileira que inviabilizaram o acesso, a permanência e a conclusão da graduação em ensino superior para a grande maioria da população brasileira. Com base em pesquisa bibliográfica e documental, apresentam os avanços alcançados na última década, defendendo que tais avanços são consequência direta da pressão dos movimentos sociais vinculados à defesa dos direitos à educação e que somente em outro sistema político haverá, de fato, redução das desigualdades presentes no contexto das IES. Concluem afirmando que é necessário compreender a assistência estudantil como um direito social de acesso à educação, distanciando-se de concepções referentes à ideologia de doação ou favor do Estado.

Nessa mesma direção, Jesus (2013) destaca a importância de espaços de acolhimento aos alunos beneficiados pelas ações afirmativas, como locais de referência à inclusão e espaços reflexivos e criativos, que possibilitem a convivência de diferentes grupos e o enfrentamento de preconceitos. O autor apresenta a experiência da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC) da Universidade de Brasília e analisa os desafios da convivência entre estudantes cotistas e o espaço acadêmico. Por meio de pesquisa qualitativa, discute as limitações e as possibilidades de

intervenção a partir do uso do Centro de Convivência Negra (CCN) e de uma agenda propositiva para a ADAC, com foco na gestão da diversidade na referida instituição de ensino superior.

Barbosa (2015) objetivou compreender, com base na revisão de literatura, se a existência de ações e políticas afirmativas efetivamente contribuem para que as escolhas de indivíduos e grupos possam prevalecer sobre os destinos socialmente desenhados para eles. O pesquisador finaliza indicando a importância de garantir a efetividade das ações afirmativas como forma de combater as desigualdades estruturais vividas pelos grupos sociais considerados minoritários.

A partir da análise dessas produções, depreende-se que as primeiras iniciativas para promoção da permanência e apoio da inserção do estudante na instituição universitária são desdobramentos da Pnaes. O compromisso ético e político dessas iniciativas marca uma mudança de paradigma acerca do papel das IES, bem como da função social das universidades e da democratização do acesso ao ensino superior para muitos (Sampaio, 2009; Ristoff, 2018).

Adaptação acadêmica

A categoria adaptação acadêmica emergiu da análise de oito artigos selecionados para esta pesquisa. Nesses estudos, são discutidas concepções e práticas vinculadas ao processo de adaptação acadêmica de estudantes no ensino superior.

A adaptação acadêmica é entendida como um processo complexo, envolvendo diversos fatores que influenciam sua efetivação. O estudo de Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008) teve por objetivo investigar a experiência de adaptação de jovens calouros à universidade. A partir do delineamento qualitativo fenomenológico, foi possível conhecer estudos de caso nos quais o ingresso na universidade foi definido como uma experiência estressora, e a promoção do acolhimento como uma forma de contribuir para uma melhor adaptação ao ensino superior.

O contexto acadêmico possui características próprias e singulares, como afirmam Oliveira, Dias e Piccoloto (2013) em artigo no qual buscam identificar as principais dificuldades encontradas por estudantes universitários no contexto acadêmico. Partindo de um estudo exploratório, os autores apresentam e discutem técnicas da Terapia Cognitivo-Comportamental utilizadas para auxiliar na adaptação dos discentes.

Teixeira et al. (2008) e Sahão e Kienen (2020) defendem que a integração do indivíduo ao contexto acadêmico e suas expectativas influenciam na sua permanência no ensino superior. Segundo Teixeira et al. (2008, p. 197), “a falta de um maior conhecimento sobre o que é a universidade e o que esperar dela, tanto em termos acadêmicos quanto pessoais, é um fator que

pode concorrer para as dificuldades de adaptação”. De modo complementar, Sahão e Kienen (2020) indicam as dificuldades de adaptação, mostrando o contexto do ensino superior como diferente dos contextos de ensino fundamental e médio. Para as autoras, há uma atmosfera que força o processo de adaptação dos estudantes, porém nem todos têm repertórios para torná-la funcional. Nesse sentido, o estudo consiste em uma revisão bibliográfica cujo objetivo é caracterizar os comportamentos manifestos indicadores de adaptação, por parte dos estudantes, ao contexto universitário de modo produtivo e saudável. Os resultados apontam para a necessidade de se conhecer como as expectativas acadêmicas se relacionam aos propósitos e pretensões dos estudantes na chegada ao ensino superior.

O estudo de Soares, Poubel e Mello (2009) também discute os repertórios exigidos aos estudantes para sua adaptação no contexto universitário. Nessa produção, o objetivo foi identificar as relações entre as habilidades sociais e as vivências acadêmicas requeridas aos estudantes no processo de adaptação ao contexto universitário. Para tanto, fez-se uso de questionários com questões fechadas e direcionadas para os estudantes de Psicologia de universidades públicas e privadas.

Na mesma direção, Soares, Lima, Santos e Silva (2019) tiveram como objetivo identificar as variáveis relacionadas à adaptação acadêmica. Por meio de aplicação de questionário com alunos dos três primeiros períodos do curso de Psicologia, buscaram entender o modo como os estudantes experienciam a universidade. Os resultados encontrados foram úteis para melhor compreender os fatores que estão presentes nesse período inicial de ingresso no ensino superior e como os estudantes de Psicologia os têm vivenciado.

Para Couto e Vicente (2018), a compreensão do processo de adaptação deu-se por meio da análise dos efeitos da psicoterapia de grupo em estudantes no primeiro ano da universidade. O estudo experimental e de delineamento correlacional envolveu a análise da participação engajada desses estudantes em um grupo psicoterápico. O grupo auxiliou esses indivíduos a enfrentar e elaborar seu processo de adaptação acadêmica, bem como a melhorar sua percepção sobre a universidade. Adicionalmente, contribuiu para mostrar a importância de novos estudos com grupos, de modo a elucidar quais as vivências e os modos de interação do estudante com o ambiente da universidade que caracterizariam processos de adaptação acadêmica bem-sucedidos.

No estudo de Brum e Teixeira (2020), as políticas de ações afirmativas e sua relação com a democratização do acesso são apresentadas como fatores que permitem às instituições se apresentarem de modo diferenciado aos seus estudantes e, por conseguinte, promoverem a adaptação acadêmica. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo realizar intervenções grupais de

terapia comunitária, psicodrama e psicologia positiva na promoção da adaptação académica de estudantes universitários.

Outro destaque trazido por Brum e Teixeira (2020) é a forma como a mudança do perfil dos estudantes influenciou para que as IES monitorassem com mais afinco o risco de evasão e o trabalho com adaptação académica. Os autores mostram a importância das relações sociais para a construção do bem-estar psicológico, o qual tem relação direta com a adequação facilitada ao ambiente académico e com a permanência na universidade. Além disso, consideram como fatores determinantes o bom relacionamento com os pais e a forma de transição entre ensino médio e ensino superior.

Acerca da ausência de um modelo para tratar da adaptação académica, Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias (2014) consideram algumas dimensões relevantes para serem consideradas nesse processo, a saber: académica, social, individual/emocional e institucional. De acordo com os autores, todas essas dimensões perpassam pela vida na universidade. Trazem como exemplo a relação entre alunos e professores, sendo considerada uma influência positiva para adaptação académica o fato de docentes constituírem uma possível fonte de apoio e aconselhamento.

Essas reflexões, elaboradas a partir das análises das referidas produções, anunciam que as IES possuem estruturas, pesquisas e intervenções que reconhecem as rupturas capazes de emergir na chegada dos estudantes ao ensino superior. Por conta disso, revelam possibilidades para se aproximar das diferentes realidades estudantis e apoiar a promoção do papel do estudante ao longo de sua trajetória académica. Por outro lado, os estudos apresentados adotam a perspectiva de uma atenção e uma intervenção que são, majoritariamente, centradas na mudança de perspectiva e comportamento dos estudantes diante dos desafios do desenvolvimento das vivências universitárias.

Nesse contexto, reafirma-se que o suporte aos estudantes é válido e necessário no cotidiano das IES. Porém, a compreensão da adaptação como um processo de uma única categoria e embasado em intervenções individualizantes das experiências universitárias pode enfraquecer a potência das relações que os atores educativos manifestam ao longo da formação académica. Ainda, pode prejudicar as vivências que estabelecem com a estrutura, com os processos de ensinar e aprender e com os pares nas diferentes etapas dessa formação.

Integração acadêmica

A categoria integração acadêmica refere-se à relação entre integração e suporte aos estudantes ao longo da vivência acadêmica. Essa categoria foi composta de quatro artigos.

A integração é vista como um processo complexo que é construído no dia a dia do estudante no ensino superior. No estudo de Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010), esse processo é caracterizado pela relação entre o estudante e o que ele pode vivenciar no contexto universitário. Nesse trabalho, os autores tiveram como objetivo analisar a integração de discentes ao ensino superior e possíveis alterações ao longo do primeiro ano de graduação. Por meio da aplicação de instrumento quantitativo direcionado aos estudantes ingressantes, buscaram compreender os elementos favorecedores da promoção do acolhimento deles.

Assim como anunciam Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013), quando há um rompimento no processo de integração universitária, há uma maior probabilidade de insucesso. Nessa direção, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) defendem que o processo de integração precisa ser contínuo e observado de forma mais acentuada no início do curso. Desse modo, à medida que o estudante se vincula e afilia ao contexto universitário, essa atenção à integração é diminuída, especialmente devido ao fato de ser principalmente no momento de ingresso na graduação que se enfrentam desafios capazes de afetar toda a trajetória estudantil.

Além dessas questões, Guerreiro-Casanova e Polydoro (2010) também destacam que a integração acadêmica não se restringe ao bom desempenho acadêmico. Para os autores, é importante também que se invista nas relações universitárias que incluam o desenvolvimento das habilidades e capacidades do estudante em domínios acadêmicos, pessoais, sociais e vocacionais.

Quanto à integração no contexto universitário, para além do percurso formativo e de diplomação, Albanaes, Bardagi, Luca e Girelli (2014) pesquisaram como as atividades de acolhimento aos ingressantes de uma universidade pública federal no Sul do país são oferecidas, considerando os objetivos, os agentes responsáveis e as dificuldades percebidas no desenvolvimento dessas ações. A partir da aplicação de entrevistas e questionário, os autores realizaram um levantamento sistematizado dessas práticas de acolhimento. Os resultados desse estudo evidenciam que os cursos desenvolvem ações de acolhimento de modo independente e cada um ao seu modo. Por outro lado, Albanaes et al. (2014) indicam a relevância da participação do corpo docente para fortalecer a integração dos estudantes. Caberia, portanto, aos professores oferecer apoio às atividades que vão além do currículo, com foco na socialização. Parcerias entre pares e com essa natureza poderiam facilitar o sentimento de pertencimento dos estudantes à universidade.

A participação em atividades extracurriculares e o acompanhamento da trajetória do estudante também se materializa como um elemento importante a se pensar na integração acadêmica. A pesquisa conduzida por Peretta, Oliveira e Lima (2019) buscou apresentar uma estratégia de intervenção psicológica junto aos estudantes universitários que consideraram desistir do curso no qual estavam matriculados. A partir do relato de experiência dos estudantes participantes do estudo, os autores reconheceram aspectos facilitadores das vivências universitárias resultantes do investimento em mais espaços dialógicos no acolhimento das angústias e das expectativas estudantis na graduação. Além disso, houve relatos de estudantes que sinalizavam o quanto as atividades não obrigatórias podem se tornar um diferencial para suas vidas pessoais e profissionais.

Nessa direção, o estudo de Oliveira e Santos (2016) contribuiu para a discussão a respeito dos benefícios de se oferecer oportunidades de atividades extracurriculares aos estudantes da graduação. Conforme os pesquisadores, tais oportunidades podem favorecer um maior envolvimento do corpo discente com o curso superior e um melhor planejamento da sua trajetória acadêmica. Para tanto, buscaram identificar o que faz os estudantes universitários procurarem por atividades extracurriculares, em quais atividades se envolvem e como avaliam seu próprio envolvimento.

Por meio do delineamento qualitativo exploratório, os autores identificaram que a principal motivação para o envolvimento em atividades extracurriculares é o interesse desses participantes em complementar sua formação. Ademais, os estudantes relataram que a falta de domínio de conteúdos e a necessidade de entrar em contato com a profissão são fatores que os fazem participar de atividades dessa natureza ao longo da sua trajetória acadêmica. São propostas pelos estudantes, inclusive, pesquisas com formandos e formados.

A partir do debate acerca da integração acadêmica, conclui-se que promover os processos de acolhida e socialização dos estudantes por meio de práticas acadêmicas e culturais responde aos receios e medos que muitos possuem ao ingressar nas IES. Importa destacar que o investimento de esforços no suporte e no apoio à comunidade acadêmica poderia ser ampliado para todas as demais fases da trajetória estudantil e para todos os diferentes atores educativos que compõem o ensino superior. Ainda, a realização dessas ações poderia ser um princípio basilar de promoção de vivências universitárias exitosas.

Práticas psicológicas no ensino superior

A categoria apresentada nesta seção está presente em sete artigos analisados nesta pesquisa. Ela se refere às modalidades de práticas psicológicas oferecidas aos estudantes universitários para uma melhor vivência acadêmica.

O estudo de Libâneo e Pulino (2018) buscou apresentar uma reflexão teórica sobre a ação profissional do psicólogo escolar. Para as autoras, a ciência psicológica, no decorrer de sua interação histórica com o campo educacional, constituiu saberes que possibilitaram não só pensar sobre o cotidiano das relações institucionais, como também intervir nelas e transformá-las a partir desse contexto e das múltiplas determinações que o compõem. Nessa discussão, são apresentados temas de forma articulada e tensões que permeiam os sentidos e significados de trabalho e criação de psicólogos no ensino superior. Adicionalmente, são problematizadas as atuações normatizadoras e patologizantes que possam vir a produzir fracasso e fragmentar demandas e dificuldades dos estudantes. A postura dialética da intervenção desse profissional no contexto universitário imprime, portanto, seu caráter inventivo e atento às particularidades de seu ofício nesse espaço. Em conclusão, para Libâneo e Pulino (2018, p. 397), espera-se que haja uma “atuação contextualizada, coerente, pertinente, crítica e criativa”.

No trabalho de Cauduro et al. (2020), discute-se o desenvolvimento de um projeto de extensão que visa promover ações de humanização e acolhimento para minimizar agentes estressores no ambiente acadêmico em uma universidade federal do Sul do país. A partir da concepção, da execução e dos resultados de uma oficina fundamentada no Design Thinking (DT), os autores discutiram de que forma o acolhimento acadêmico pode estimular ações colaborativas, participativas e significantes entre os estudantes. Além disso, Cauduro et al. (2020) defendem a importância de potencializar estratégias criativas em Psicologia em favor da saúde dos estudantes. Nesse sentido, as instituições de ensino superior podem contribuir para a promoção do acolhimento e para a melhoria da qualidade de vida acadêmica desses estudantes.

Ainda nessa articulação com o apoio a uma vida acadêmica mais saudável para os estudantes, Ribeiro, Melo e Rocha (2019) apontam para a importância de um serviço de apoio psicopedagógico que possibilite a procura espontânea dos discentes. Para atender a esse objetivo, por meio do acesso ao banco de dados do setor responsável por essa demanda em uma IES, foram analisados os motivos da busca por atendimento dos estudantes ao referido serviço. Ribeiro, Melo e Rocha (2019) igualmente defendem que a oferta de serviços de apoio pedagógico pode agir como um mecanismo facilitador para a adaptação à universidade. De modo análogo, o estudo de Santos,

Souto, Silveira, Perrone e Dias (2015) discute a implementação de serviços de apoio nas instituições de ensino superior, o que influencia diretamente no bem-estar físico e psicológico dos estudantes.

O trabalho de Santos et al. (2015), por sua vez, buscou avaliar a integração e a satisfação acadêmica em universitários e analisar essa relação conforme o curso e a etapa de formação. Por meio de estudo exploratório, foram aplicados dois instrumentos de autorrelato. Ao longo da discussão, os autores observaram que a atuação de psicólogos no ensino superior deve incluir ações voltadas à adaptação acadêmica, ao aconselhamento de carreira e à qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, nessa pesquisa os autores evidenciaram, a partir do debate com outros estudos e bibliografias, a relevância de pesquisar transições no ensino superior, não apenas de ingressantes, mas também dos acadêmicos que estão nos anos finais da graduação. Santos et al. (2015) realizaram uma revisão bibliográfica procurando por produções que refletissem sobre o trabalho desenvolvido por psicólogos no contexto das IES. Com base nas análises dessas produções, os autores destacaram a necessidade de se compreenderem as diversas esferas que compõem a vida universitária desses estudantes. Diante disso, por meio da atuação de psicólogos, seria possível apoiar os estudantes com os programas da assistência estudantil e os processos que constituem as vivências universitárias.

Ainda acerca da atuação de psicólogos no ensino superior, Marinho-Araujo (2016) apresenta os avanços no campo científico e de atuação da Psicologia Escolar. Ao longo do debate, a autora retoma as modalidades de atuação de psicólogos(as) no ensino superior que mais são identificadas nesse contexto e que podem ser enquadradas em práticas individualizadas e em práticas ampliadas. Segundo a pesquisadora, as atuações de caráter clínico no espaço universitário caracterizam um tipo de intervenção reducionista, visto que se compromete em atender, majoritariamente, estudantes em crise em uma perspectiva individualizante. Sendo assim, não se relaciona a demanda trazida por esse estudante com o contexto educativo no qual ele está inserido. Torna-se necessário, então, construir outros modos de intervenção a fim de entender e considerar as potencialidades dos estudantes do ensino superior, oportunizando vivências e processos de conscientização ao longo da experiência universitária.

A respeito dessa defesa por uma atuação de psicólogos no ensino superior de caráter ampliado, o estudo de Ramos et al. (2018) intentou descrever os objetivos e as metodologias identificadas em propostas de intervenções psicológicas com universitários, desenvolvidas nos anos de 2015 a 2017. Além disso, foi discutida a contribuição dessas intervenções para a proposição de outros serviços que atendam às demandas da população universitária. De acordo com os autores,

a atuação de psicólogos visando intervir de maneira a considerar a relação entre o estudante, o contexto e as demandas produzidas ainda ocorre de forma escassa nas IES. Os resultados principais indicam que projetos os quais abordem questões relacionadas à vida acadêmica, à carreira, a relacionamentos e ao bem-estar são do interesse dos estudantes.

De modo geral, as produções analisadas apontam para o diálogo entre as bases e as práticas oferecidas pelos psicólogos no ensino superior à comunidade universitária. Mesmo que essa atuação seja emergente para a construção das pontes com a concepção do acolhimento no ensino superior, é por meio dessas práticas profissionais que se pode oferecer o primeiro contato com esse processo de pertença e inserção no contexto universitário, processo esse que constitui as trajetórias de estudantes e professores. Investir no fortalecimento da atuação de psicólogos no ensino superior é, pois, oportunizar o desenvolvimento de vivências acadêmicas e de possibilidades de mudanças na cultura institucional.

Considerações finais

A expansão e a democratização do ensino superior permitiram que estudantes com perfis diversos adentrassem em boa parte das IES do Brasil. A heterogeneidade desse perfil também fez com que as IES implementassem políticas institucionais de apoio e assistência aos estudantes, de modo a garantir a permanência e o sucesso acadêmico no ensino superior.

Nesse contexto, compreender e acolher essas distintas trajetórias dos estudantes das mais diferentes formas pode minimizar os efeitos das rupturas em seus modos de existir e potencializar a criação dos requisitos necessários ao desenvolvimento de significações de pertencimento ao meio acadêmico. Tais rupturas e as demandas da universidade podem, ainda, constituir barreiras para o desenvolvimento acadêmico e para a formação profissional dos alunos.

Nesse contexto, é necessário que as instituições educacionais brasileiras reconheçam o acolhimento no ensino superior como um importante princípio voltado ao fortalecimento das vivências universitárias, ao desenvolvimento do papel do estudante universitário e à promoção de bem-estar e sucesso acadêmico. Com base nessa perspectiva, o objetivo deste artigo foi mapear e definir a concepção de acolhimento ao estudante universitário a partir das produções científicas nacionais na área da Psicologia.

Com essa busca, pôde-se verificar que os artigos trazem para o debate uma definição polissêmica do acolhimento no ensino superior. De modo geral, há produções que relatam ações voltadas aos estudantes universitários oferecidas de forma pontual e por iniciativas isoladas e/ou

com pequenas articulações institucionais. Entretanto, há uma dificuldade em obter artigos brasileiros que corroboram a defesa do acolhimento no ensino superior vinculado aos processos educacionais. Isso demonstra como essa ainda é uma temática que precisa de maior investimento em pesquisas na área da Psicologia no ensino superior no Brasil. Para contribuir com a expansão desses estudos, é importante também que as ações de acolhimento sejam desenvolvidas como política institucional para receber os estudantes. Desse modo, o acolhimento poderá atuar como um princípio para potencializar o desenvolvimento dos estudantes e contribuir para o sucesso acadêmico deles.

Algumas lacunas foram percebidas na construção desse levantamento do estado da arte. A dificuldade em definir os descritores dos artigos e o delineamento teórico-metodológico a ser priorizado nessa busca conduziu a artigos que não apresentavam um diálogo entre a Psicologia e os processos educacionais. Diante disso, como agenda para futuras pesquisas, ressalta-se a necessidade de abordar o conceito de acolhimento, com vistas a uma melhor compreensão teórico-conceitual sobre a temática, bem como a construção e a implementação de estratégias de acolhimento no ensino superior. Além disso, destacam-se as possíveis contribuições ao campo da Psicologia das pesquisas cujas bases estejam na perspectiva do estudante universitário e de suas vivências. Entende-se que esses estudos podem embasar a criação, a compreensão e a análise das diferentes trajetórias estudantis, que são possíveis aos jovens universitários e precisam se fazer presentes nas estratégias de acolhimento no ensino superior.

Financiamento

Este trabalho foi financiado pelo Edital de Bolsas de Iniciação Científica (2020-2022) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Referências

- Albanaes, P., Bardagi, M. P., Luca, G. G., & Girelli, S. (2014). Do trote à mentoria: levantamento das possibilidades de acolhimento ao estudante universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(2), 143–152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203040852005.pdf>
- Barbosa, M. L. O. (2015). Destinos, escolhas e democratização do ensino superior. *Política & Sociedade*, 14(31), 256–282. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p256/31533>
- Brum, E. H. M., & Teixeira, M. A. P. (2020). Adaptação acadêmica de alunos de psicologia ao ensino superior: proposta de intervenção e avaliação. *Revista Psicologia & Saberes*, 9(14), 41–58. Recuperado de <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1095>

- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1 ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165–181. Recuperado de <https://artigos.revistaepsi.com/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Cauduro, F. L. F., Oliveira, V. B. C. A., Kalinowski, C. E., Lourenço, R. G., Santos, I. Z., Kuchler, M. L., Mastey, N. J., & Massedo, R. R. (2020). Design Thinking na construção de ações de humanização e acolhimento no ambiente académico: relato de experiência. *Revista Extensão em Foco*, 21, 116–126. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/69462>
- Couto, D. B., & Vicente, C. C. (2018). Psicoterapia em grupo com foco na adaptação académica: um experimento com estudantes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(3), 812–830. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000300006
- Guerreiro-Casanova, D. C.; Polydoro, S. A. J. (2010) Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(2), 85–96. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v1n2/v1n2a08.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep. Recuperado de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf
- Jesus, J. G. (2013). O desafio da convivência: Assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 222–233. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a17.pdf>
- Jesus, L. N., Mayer, A. L. M., & Camargo, P. L. T. (2016). Programa Nacional de Assistência Estudantil: do protagonismo da une aos avanços da luta por direitos, promovidos pelo FONAPRECE (PNAES: da UNE a FONAPRECE). *Acta Scientiarum Education*, 38(3), 247–257. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26417>
- Libâneo, L. C., & Pulino, L. H. C. Z. (2018). A atividade criadora do psicólogo na educação superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 395–401. doi:10.1590/2175-35392018021706
- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199–211. doi.org/10.1590/1982-02752016000200003
- Oliveira, C. T., Dias, A. C., & Piccoloto, N. M. (2013). Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação académica. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 9(1), 10–18. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872013000100003&lng=pt&nrm=iso
- Oliveira, C. T., & Santos, A. S. (2016). Percepções de estudantes universitários sobre a realização de atividades extracurriculares na graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), 864–876. doi.org/10.1590/1982-3703003052015
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239–246. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182739
- Peretta, A. A. C. S., Oliveira, I. W. M., & Lima, L. M. (2019). Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1–4. doi:10.1590/2175-35392019016484
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours à l'enseignement supérieur. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 40(3), 2–16. doi:10.4000/osp.3531

- Ramos, F. P., Andrade, A. L., Jardim, A. P., Ramalhete, J. N. L., Pirola, G. P., & Egert, C. (2018). Intervenções psicológicas com universitários em serviços de apoio ao estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 221–232. doi:10.26707/1984-7270/2019v19n2p221
- Ribeiro, M. M. F., Melo, J. D. C., & Rocha, A. M. C. (2019). Avaliação da Demanda Preliminar de Atendimento Dirigida pelo Aluno ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante da Faculdade de Medicina (Napem) da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(1), 91–97. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500091&lang=pt
- Sahão, F. T., & Kienen, N. (2020). Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, 22(1), 1–28. doi:10.5565/rev/qpsicologia.1612
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 780–793. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400002&lang=pt
- Soares, A., Lima, C. A., Santos, G., & Silva, I. (2019). Diferenças de adaptação acadêmica entre estudantes do curso de psicologia. *Psicologia em Pesquisa*, 13(3), 93–118. doi:10.34019/1982-1247.2019.v13.27231
- Soares, A. B., Poubel, L. N., & Mello, T. V. S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. *Aletheia*, 29, 27–42. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942009000100004&lng=pt&nrm=iso
- Sousa, L. P., & Portes, E. A. (2011). As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*, 92(232), 516–541. Recuperado de http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inpe_artigo_2011_LPSousa_EAPortes.pdf
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 185–202. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100013&lang=pt

HUES OF RECEPTION IN HIGHER EDUCATION: NOTES ON THE STATE OF THE ART

Abstract

The field of knowledge of psychology argues that investing in reception in higher education can promote and strengthen the trajectory of the student community. The objective of this article was to map the conceptions of reception in higher education in articles in the field of psychology. There are 23 studies that, from different theoretical and methodological perspectives, associate the concept of reception with the permanence and integration of students. It is defended to include in the debate the recognition of universities as spaces of learning and power of the academic community, of the social role that these institutions have and the contributions of Psychology in the development of alliances and networks with the different actors to strengthen the university experiences.

Keywords: reception; University education; psychology; university experiences.

FATORES PROTETIVOS PRÓ SOCIAIS E DE POSITIVIDADE PARA A SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA

Leonardo de Oliveira Barros³²

Maali Brito Lopes³³

Ana Paula Porto Noronha³⁴

Bruno Bonfá-Araújo³⁵

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo verificar o potencial explicativo de variáveis positivas (i.e., comportamento pró-social e orientação positiva) nos níveis de sintomatologia depressiva, bem como analisar as relações entre os construtos e os níveis de sintomatologia depressiva em um grupo de adultos brasileiros. A amostra foi composta por 157 participantes, com idades entre 18 e 67 anos que responderam a Escala de Tríade Luminosa, a Escala Baptista de Depressão (versão adulto) e a Escala Multidimensional de Orientação Positiva. Os resultados indicaram que o bom desenvolvimento de aspectos positivos na vida das pessoas tende a estar associadas negativamente aos níveis de sintomatologia depressiva.

Palavras-chave: Psicologia Positiva; Fatores protetivos; Depressão;

³² Doutor em Psicologia. Professor Adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: leonardobarros_lob@hotmail.com

³³ Psicóloga, mestranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: maalilopes@gmail.com

³⁴ Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco. Bolsista produtividade CNPq - 1A. E-mail: ana.noronha8@gmail.com

³⁵ Psicólogo, mestre e doutorando em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica pela Universidade São Francisco. E-mail: brunobonffa@outlook.com

Endereço para correspondência: Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia – Rua Aristides Novis, 197, Estrada de São Lázaro, 40210-730, Salvador/Bahia – Brasil.

Introdução

Estima-se que a depressão, enquanto transtorno mental, atinja cerca de 350 milhões de pessoas no mundo em diferentes faixas etárias (Souza Júnior et al., 2022). Uma pesquisa sobre saúde mental, realizada em 17 países, verificou que uma a cada cinco pessoas desenvolveu um distúrbio depressivo importante em algum momento de seu ciclo de vida (Lampert & Ferreira, 2018). No Brasil, esse transtorno afeta por volta de 16,3 milhões de pessoas, com maior incidência nas regiões sul (15,2%) e sudeste (11,5%), bem como na população acima de 18 anos. O perfil geral do país aponta que a prevalência desta doença são pessoas do sexo feminino (14,7% contra 5,1% dos homens), com nível de escolaridade superior completo (12,2%), pessoas brancas (12,5%) e na faixa etária de 60 a 64 anos de idade (13,2%; Brasil, 2019; Sampaio et al., 2020; *World Health Organization* [WHO], 2017).

Os transtornos depressivos são caracterizados por humor rebaixado ou perda de capacidade de experimentar prazer, acompanhada de outros sintomas cognitivos, comportamentais e neurovegetativos que afetam significativamente a capacidade funcional do indivíduo (WHO, 2017). Vale ressaltar que sua manifestação se diferencia das oscilações de humor e das reações emocionais que ocorrem nas situações do dia a dia, de modo que geralmente é acompanhada de tristeza profunda e desesperança, assim como visões negativas do mundo e de si. Se o transtorno se apresenta em um período de longa duração e com intensidade moderada ou grave, pode se tornar uma crítica condição de saúde (Organização Pan Americana de Saúde, 2021).

Destarte, os impactos da depressão não acontecem apenas a níveis físicos e mentais, já que tal transtorno reflete em diferentes áreas da vida do sujeito tais quais familiar, comunitária e assistencial (Souza Júnior et al., 2022). A doença implica diretamente no desenvolvimento e manutenção de relações sociais, seja pelo estigma ainda presente em torno deste transtorno, seja pelos efeitos deletérios de seus sintomas (Zanonato et al., 2021). Além disso, a depressão também pode ser responsável pela queda da produtividade, desempenho em múltiplas atividades como o trabalho, qualidade de vida e saúde do indivíduo. Diante disso, é possível afirmar que a depressão também representa uma questão de ordem econômica, uma vez que ocupa a 15ª posição em gastos para a Saúde Pública, estando associada com o aumento da utilização de serviços de saúde e hospitalização e afastamentos laborais pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS; Meneguci et al., 2019).

Ainda que os estudos dos fatores de risco para o desenvolvimento da depressão sejam predominantes, atualmente, um olhar para os fatores protetivos da doença começa a ganhar destaque. A mudança de perspectiva surge a partir do entendimento de que características

virtuosas ou positivas podem predizer a saúde física e mental ajudando as pessoas a lidarem com doenças e a aderirem a processos terapêuticos (Kwok et al., 2016; Rashid, 2015). Assim, pode-se compreender os fatores protetivos como características que diminuem a vulnerabilidade das pessoas aos riscos e a má adaptação as situações do dia a dia (Cardoso et al., 2018).

Neste sentido, o comportamento pró-social, definido como atos positivos em relação ao outro ou sociedade que promovam ou que tenham a intenção de bem-estar (Pfattheicher et al., 2022), pode apresentar efeitos positivos nas dimensões físicas e emocionais dos sujeitos e, consequentemente, atuar como um fator protetivo para a ocorrência de transtornos mentais como a depressão (Miles et al., 2021). Dentre os diversos comportamentos que favorecem a pró-sociabilidade, encontra-se a tríade luminosa da personalidade (Kaufman et al., 2019). Trata-se de uma perspectiva de orientação benéfica (Gerymski & Krok, 2019) e que representa o relacionamento genuíno entre as pessoas (Kantianismo), o entendimento da dignidade da pessoa humana (Humanismo) e a crença na essência bondosa das pessoas (Fé na Humanidade; Barros et al., 2022; Kaufman et al., 2019).

Outra variável que se apresenta como um potencial fator protetivo para o adoecimento mental é a positividade. Esta, pode ser definida como a propensão a avaliação individual positiva dos diferentes aspectos da vida do sujeito (Borsa et al., 2016). Diante disso, esse construto interfere na relação entre o comportamento pessoal e as reações a eventos estressores, bem como, as crenças no que diz respeito ao seu próprio futuro (Fredrickson, 2009). A positividade apresenta correlações negativas com afetos negativos e depressão ao passo que está positivamente correlacionada com o bem-estar, autoeficácia, resiliência, comportamento pró-social e indicadores de saúde (Borsa et al., 2015).

Conforme indicado, os estudos contemplando fatores protetivos tornam-se importantes tanto para a mudança de perspectiva de estudos em Psicologia (Noronha & Almeida, 2022; Seligman, 2002), como para o desenvolvimento de intervenções e o controle dos adoecimentos a longo prazo (Santos-Vitti et al., 2020). De tal maneira, o presente estudo teve por objetivo verificar o potencial explicativo de variáveis positivas (i.e., comportamento pró-social e orientação positiva) nos níveis de sintomatologia depressiva. De modo específico, buscou-se também analisar as relações entre os construtos e os níveis de sintomatologia depressiva em um grupo de adultos brasileiros.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 157 pessoas, dos quais 87,3% ($n = 137$) eram mulheres e 12,7% ($n = 20$) eram homens, com idades variando de 18 até 67 anos ($M = 27,43$; $DP = 11,64$). Os participantes foram oriundos das cinco regiões brasileiras, mas com maior concentração na região sudeste ($n = 78$; 49,7%) e em menor na região norte ($n = 5$; 3,2%). A escolaridade da amostra variou entre Ensino Fundamental II ($n = 11$; 7%), Ensino Médio ($n = 102$; 65%), Ensino Superior ($n = 24$; 15,3%) e pós-graduação ($n = 20$; 12,7%). Em relação ao estado civil, a maior parte da amostra foi composta por solteiros ($n = 104$; 66,2%), seguidos por aqueles que se declararam casados ($n = 47$; 29,9%), separados ($n = 5$; 3,2%) e viúvos ($n = 1$; 0,6%). A situação trabalhista dos participantes variou entre aqueles que estavam desempregados ($n = 68$; 43,3%), trabalhando formalmente por CLT ou concurso ($n = 22$; 14% em cada), autônomos ($n = 20$; 12,7%). Houve ainda aqueles que se declararam aposentados ($n = 5$; 3,2%), bolsistas de pesquisa ($n = 10$; 6,4%) ou que estavam atuando em trabalhos intermitentes ($n = 10$; 6,4%).

Instrumentos

Escala de Tríade Luminosa – ETL (Kaufman et al., 2019 versão brasileira Barros et al., 2022). O instrumento tem por objetivo avaliar comportamentos pró-sociais por meio dos fatores de orientação benevolente, a saber: Kantianismo (relacionamento respeitoso e sem intenção de obter vantagens); Humanismo (compreensão acerca do valor e dignidade da pessoa humana) e Fé na Humanidade (crença de que todas as pessoas são essencialmente boas). A escala é composta por 12 itens que são respondidos em escala Likert variando entre 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*). Os índices de precisão da versão brasileira foram satisfatórios para os três Fatores: Kantianismo ($\alpha = 0,74$), Humanismo ($\alpha = 0,83$) e Fé na Humanidade ($\alpha = 0,73$).

Escala Baptista de Depressão – versão adulto (EBADEP-A; Baptista, 2012). Instrumento composto por 45 itens com duas frases cada (uma em polo negativo e outra em positivo) para avaliação de sintomatologia depressiva para populações clínicas e não-clínicas. A escala é respondida por escolha forçada em formato tipo-Likert de quatro pontos que variam de zero a três. A pontuação varia de zero a 135, sendo que menor pontuação indica menor sintomatologia. Além da pontuação geral, a EBADEP-A permite a avaliação das sintomatologias específicas por meio das dimensões social, humor, aspectos cognitivos, vegetativos/sintomáticos, irritabilidade e ansiedade.

No estudo de normatização, o instrumento apresentou índice de confiabilidade excelente ($\alpha = 0,95$).

Escala Multidimensional de Orientação Positiva (Damásio & Borsa, 2020). A escala é composta por 22 itens, respondidos em formato Likert variando entre 1 (*discordo fortemente*) a 5 (*concordo fortemente*) e que avaliam a disposição em adotar uma postura positiva frente à vida. A escala é composta por quatro fatores: Orientação para si mesmo (avalia a atitude do indivíduo em relação a si mesmo com ênfase em suas qualidades pessoais); Orientação para o futuro (disposição cognitiva para observar a perspectiva temporal da vida de forma estável e com ênfase na experiência emocional para o futuro); Orientação para os outros (disposição em ter relações estáveis com as pessoas com ênfase na confiança e expectativas depositadas nas redes sociais); Positividade (disposição latente de positividade que avalia simultaneamente a orientação ao futuro, a própria vida e a relação com os outros).

Questionário demográfico (elaborado para esta pesquisa). Continha questões fechadas para caracterização da amostra, tais como sexo biológico, idade, escolaridade, estado civil e situação trabalhista.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 14771019.6.0000.5514). A coleta de dados ocorreu de forma online, sendo que os instrumentos foram alocados na plataforma *Google Forms* e o *link* foi divulgado nas redes sociais dos pesquisadores e grupos de pesquisa. Para terem acesso aos instrumentos, os participantes deveriam aceitar as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como indicar que possuíam idade de 18 anos ou mais. O protocolo continha um questionário demográfico, a ETL, a EBADEP-A e a Escala Multidimensional de Orientação Positiva.

Análise de dados

Os dados foram organizados e analisados por meio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS – versão 26). Inicialmente foram empregadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra e níveis nos construtos. No intuito de verificar a normalidade dos dados, foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov. As correlações entre os construtos foram analisadas por meio de correlação de Pearson, sendo que para correção da ausência de normalidade, utilizou-se o *bootstrap* (1000 reamostragens; 95% IC BCa). A *path analysis* foi realizada no *software* MPlus

8 (Muthén & Muthén, 2011) tendo como estimador o *Maximum Likelihood* Robusto (MLR). Em relação aos índices de ajustes, adotaram-se os seguintes critérios: *Confirmatory Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI) iguais ou superiores a 0,95 e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) igual ou menor do que 0,08 (Hu & Bentler, 1999).

Resultados

Inicialmente buscou-se analisar as estatísticas descritivas das pontuações nos fatores, bem como, a classificação do nível de sintomatologia depressiva dos participantes. Na sequência, por meio do teste de Kolmogorov-Smirnov, foi analisado se as variáveis atendiam ao pressuposto de normalidade. Os resultados são apresentados na

Tabela 1. Estatísticas descritiva e teste de normalidade dos fatores de tríade luminosa, sintomatologia depressiva e positividade

	M	DP	K-S	<i>p</i>
Fé na humanidade ¹	12,49	3,19	0,098	0,00
Humanismo ¹	16,26	2,61	0,123	0,00
Kantianismo ¹	15,55	2,73	0,083	0,00
Orientação para o futuro ²	15,95	5,06	0,070	0,06
Orientação para o outro ²	14,96	4,27	0,091	0,00
Orientação para si ²	14,64	5,17	0,065	0,20
Positividade ²	11,68	4,21	0,072	0,04
Sintomas Sociais ³	20,47	10,41	0,055	0,20
Sintomas do Humor ³	21,46	10,00	0,076	0,02
Sintomas Cognitivos ³	18,06	8,97	0,083	0,01
Sintomas Somáticos ³	13,74	5,75	0,111	0,00
Sintomas Motores ³	3,43	1,81	0,196	0,00
Sintomas de Irritabilidade ³	4,00	1,97	0,195	0,00
Sintomas de Ansiedade ³	,63	1,03	0,398	0,00
Sintomatologia Geral ³	70,11	30,03	0,081	0,00
Classificação da sintomatologia		F	%	
Sem sintomatologia		58	36,9%	
Sintomatologia depressiva leve		24	15,3%	
Sintomatologia depressiva moderada		62	39,5%	
Sintomatologia depressiva severa		13	8,3%	

Nota. ¹Escala de Tríade Luminosa; ²Escala de Positividade; ³Escala Baptista de Depressão; *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; K-S = Kolmogorov-Smirnov.

Apenas o fator de sintomas sociais e de orientação positiva para o eu apresentaram distribuições normais. Os demais fatores de sintomatologia depressiva, tríade luminosa e

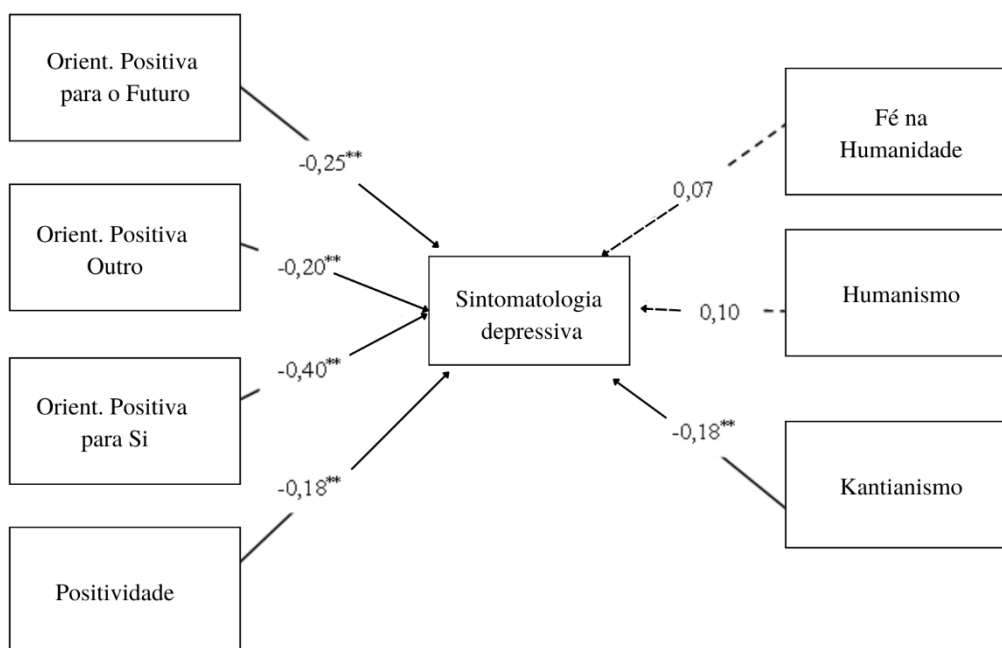
positividade não atenderam ao pressuposto. Na sequência buscou-se verificar as correlações entre os fatores do instrumento via correlação de Pearson com permutação aleatória dos dados para correção dos desvios de normalidade. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre os fatores positivos e a sintomatologia depressiva

	Fé na humanidade	Humanismo	Kantianismo	Orientação positiva para o futuro	Orientação positiva para os outros	Positividade	Orientação positiva para o eu
Sintomas sociais	-0,29**	-0,17*	-0,19*	-0,60**	-0,40**	-0,69**	-0,57**
Sintomas do humor	-0,28**	-0,12	-0,16*	-0,70**	-0,39**	-0,76**	-0,66**
Sintomas cognitivos	-0,32**	-0,19*	-0,12	-0,72**	-0,40**	-0,74**	-0,65**
Sintomas somáticos	-0,12	-0,05	-0,17*	-0,54**	-0,25**	-0,59**	-0,53**
Sintomas motores	-0,13	0,08	-0,04	-0,44**	-0,25**	-0,44**	-0,33**
Sintomas de irritabilidade	-0,25**	-0,17*	-0,24**	-0,44**	-0,35**	-0,52**	-0,47**
Sintomas de ansiedade	-0,05	0,06	-0,03	-0,15*	-0,24**	-0,16*	-0,12
Sintomatologia geral	-0,28**	-0,14	-0,19*	-0,69**	-0,41**	-0,75**	-0,65**

Nota. ** $p < 0,001$; * $p < 0,05$.

As correlações foram em sua maioria estatisticamente significativas e variaram de magnitude fraca a forte. Os fatores de tríade luminosa correlacionaram-se negativamente com as sintomatologias sociais e de irritabilidade. Os fatores de orientação positiva apresentaram correlações negativas e significativas com todos os fatores de sintomatologia depressiva. No que se refere ao fator geral de sintomatologia depressiva, as correlações foram fracas com a tríade luminosa, bem como moderadas e fortes com os fatores de positividade. Por fim, visando a identificar o potencial explicativo das variáveis positivas sobre a depressão, foi realizada uma *path analysis* e os resultados são apresentados na Figura 1.



Nota. ** $p < 0,001$.

Figura 1. Modelo explicativo das variáveis positivas em relação a sintomatologia depressiva.

Observa-se que os fatores de orientação positiva explicaram a sintomatologia depressiva em direção negativa e de maneira estatisticamente significativa. Em relação a tríade luminosa, apenas o fator Kantianismo obteve significância estatística explicando negativamente a sintomatologia depressiva. Os índices de ajuste obtidos a partir do modelo foram excelentes: CFI = 1,00; TLI = 1,00; RMSEA = 0,00. No que se refere à variância explicada (R^2), o modelo explicou em 68,3% a sintomatologia depressiva.

Discussão

A depressão atinge cerca de 5% dos adultos em todo mundo, acarretando prejuízos em várias facetas da vida, incluindo aspectos psicossociais, emocionais e financeiros. Dessa forma, é importante compreender quais são possíveis fatores protetivos a fim de desenvolver intervenções adequadas e controlar os adoecimentos a longo prazo. O objetivo principal desse estudo foi verificar o potencial explicativo de variáveis positivas nos níveis de sintomatologia depressiva, bem como, a relação entre esses construtos, os quais podem estabelecer indicativos de proteção à depressão.

De acordo com a classificação da EBADEP-A, verificou-se a prevalência de sintomatologia depressiva leve, moderada e grave na amostra, sendo representadas por 15,3%, 39,5% e 8,3% respectivamente. Essas porcentagens podem acender um estado de alerta, visto que a prevalência da população geral brasileira é de 5,8% (WHO, 2017). No entanto, vale destacar, que níveis elevados de depressão têm aparecido em estudos nos últimos anos, mesmo com diferentes instrumentos de avaliação e tipos de amostra. um fator que pode exercer uma possível influência nesse cenário são as coletas de dados feito no período pandêmico da COVID-19, haja vista que os casos de depressão, ansiedade e estresse tiveram considerável aumento em diversos países (Guilland et al., 2021). Por exemplo, em uma pesquisa realizada com 45.161 adultos e idosos brasileiros 40,4% destes relataram que se sentiram frequentemente tristes ou deprimidos em determinado período temporal (Barros et al., 2020). Outras pesquisas, em populações específicas, que corroboram com os resultados aqui obtidos encontraram 31% de prevalência de sintomatologia depressiva moderada e severa em pós-graduandos (Barros et al., 2021) e sintomas depressivos em 50% dos professores brasileiros participantes (Freitas et al., 2021).

No que se refere as correlações da sintomatologia depressiva com os demais construtos, pode-se perceber que seu fator geral se correlacionou negativamente com os fatores da tríade luminosa, corroborando a importância de comportamentos pró-sociais na manutenção e/ou fomento de melhor bem-estar, saúde física e mental (Krieger, 2016). Mais especificamente, os fatores da sintomatologia sociais e de irritabilidade, estiveram negativamente correlacionados com todos os fatores da tríade luminosa, indicando que quanto maior a expressão de comportamentos voluntários e intencionais a fim de beneficiar o outro, menor a correspondência com a sintomatologia aqui estudada. Assim, há evidências que corroboram estudos anteriores nos quais tais comportamentos são preditores da promoção com a satisfação com a vida e de afetos positivos (Kahana et al., 2013).

Por conseguinte, todas as correlações entre sintomatologia depressiva e orientação positiva foram significativas e, como esperado, negativas. Esses resultados indicam que altos escores nas variáveis positivas da orientação possivelmente indicaria baixos escores nas variáveis negativas, relacionadas a doenças como àquelas presentes nesse estudo. Tais achados condizem com a literatura existente na área, na qual pode-se inferir que a disposição geral do indivíduo avaliar positivamente os aspectos da vida, de si mesmo, do outro e de futuro, estaria associada negativamente a depressão e afetos negativos (Borsa et al., 2016).

No tocante ao modelo explicativo obtido para a depressão, foi possível constatar que as variáveis positivas tanto da orientação positiva, quanto do Kantianismo da tríade luminosa foram

preditores significativos, de forma negativa, da condição de sintomatologia depressiva. Desse modo, tais variáveis diminuem a probabilidade de um sujeito apresentar sintomas característicos de um transtorno depressivo, visto que, os aspectos positivos ligados aos comportamentos pró-sociais, estão associados fortemente a níveis ótimos de satisfação com vida, qualidade de vida e bem-estar (Borsa et al., 2016; Kauffman et al., 2019).

Nesse sentido, o modelo sugere que um bom desenvolvimento das variáveis supracitadas apresentaria menor risco de desenvolver sintomas depressivos. Em termos de entendimento deste transtorno, é sabido que pessoas afetadas por ele têm uma visão negativa de si e do mundo, assim como prejuízo nas suas relações interpessoais, comportamentos pró sociais tendem a aliviar esse julgamento, desviando o foco do eu para o outro, bem como, promover integração social e estabelecimento de vínculos com outrem (Miles, 2021). Assim, como base no modelo explicativo, pode-se inferir que intervenções baseadas no aumento das variáveis positivas podem estar associadas ao bem-estar emocional e saúde mental das pessoas.

Considerações finais

Os principais achados do estudo indicam que o bom desenvolvimento de aspectos positivos na vida das pessoas tende a estar associadas negativamente aos níveis de sintomatologia depressiva. De modo específico, a adoção de uma postura positiva frente à vida e a capacidade de estabelecer relações genuínas com outras pessoas, apareceram como os fatores que mais impactam na redução de sintomas depressivos. Assim, tal achado reforça a importância da promoção de variáveis individuais, bem como de boas estratégias de suporte social como mecanismos de auxiliar indivíduos que possam estar vivenciando altos níveis de sintomatologia depressiva ou até mesmo do próprio transtorno.

Apesar das contribuições, é importante ponderar que a pesquisa apresenta limitações especificamente em relação à composição de sua amostra. A distribuição não homogênea dos participantes nas variáveis demográficas impediu a realização de comparações entre grupos para identificar se tanto a sintomatologia como o comportamento pró-social e a positividade podem também ter sido impactados por condições externas às variáveis analisadas. Assim, sugere-se que novos estudos tenham melhor controle na composição amostral de modo a investigar o impacto de questões sociais e demográficas nos fenômenos analisados. Além disso, seriam importantes estudos de intervenção que permitissem verificar os desfechos encontrados em situação real de manipulação das variáveis.

Referências

- Barros, L. O., Bonfá-Araujo, B., & Noronha, A. P. P. (2022). *Light Triad Scale*: Propriedades psicométricas da versão português-brasileira e a relação com aspectos positivos. *Psicologia em Pesquisa*, 16(1), e31427. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31427>
- Barros, L. O., Ambiel, R. A. M., & Baptista, M. N. (2021). Sintomatologia depressiva em estudantes brasileiros de pós-graduação stricto sensu. *Psico*, 52(4), e36161-e36161. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.36161>
- Barros, M. B. D. A., Lima, M. G., Malta, D. C., Szwarcwald, C. L., Azevedo, R. C. S. D., Romero, D., ... & Gracie, R. (2020). Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29, e2020427. <https://doi.org/10.1590/S1679-49742020000400018>
- Baptista, M. N. (2012). *Manual técnico da Escala Baptista de Depressão em Adultos (EBADEP-A)*. São Paulo: Vetor.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., Souza, D. S., Koller, S. H., & Caprara, G. V. (2015). Psychometric properties of the positivity scale - Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 61-67. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528107>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Koller, S. H. (2016). Escala de Positividade (EP): Novas evidências de validade no contexto brasileiro. *Psico-USF*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210101>
- Brasil. (2019). *Depressão: causas, sintomas, tratamentos, diagnóstico e prevenção* Brasília: Ministério da Saúde. Recuperado em 22 de outubro de 2020, de <https://saude.gov.br/saude-de-a-z/depressao>
- Damásio, B. F., & Borsa, J. G. (2020). *Escala de Positividade*. Manual Técnico não publicado.
- Freitas, C. P. P. (2016). *Relação das características pessoais positivas com o bem-estar*. (Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147072>
- Freitas, R. F., Ramos, D. S., Freitas, T. F., Souza, G. R. D., Pereira, É. J., & Lessa, A. D. C. (2021). Prevalência e fatores associados aos sintomas de depressão, ansiedade e estresse em professores universitários durante a pandemia da COVID-19. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 70, 283-292. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000348>
- Gerymski, R., & Krok, D. (2019). Psychometrics properties and validation of the Polish adaptation of the Light Triad Scale. *Current Issue in Personality Psychology*, 7(4), 341-354. <https://doi.org/10.5114/cipp.2019.92960>
- Gouveia, V. V., Oliveira, I. C. V., Grangeiro, A. S. D. M., Monteiro, R. P., & Coelho, G. L. H. (2021). The bright side of the human personality: Evidence of a measure of prosocial traits. *Journal of Happiness Studies*, 22(3), 1459-1480. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00280-2>
- Guilland, R., Klokner, S. G. M., Knapik, J., Croce-Carlotto, P. A., Ródio-Trevisan, K. R., Zimath, S. C., & Cruz, R. M. (2022). Prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em trabalhadores durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, 20.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Kahana, E., Bhatta, T., Lovegreen, L. D., Kahana, B., & Midlarsky, E. (2013). Altruism, helping, and volunteering: Pathways to well-being in late life. *Journal of Aging and Health*, 25(1), 159-187. <https://doi.org/10.1177%2F0898264312469665>
- Krieger, S. (2016). *Explorando as relações entre altruísmo, bem-estar subjetivo e esquemas iniciais desadaptativos*. Universidade do Rio de Janeiro [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital, UERJ.
- Lampert, C. D. T., & Ferreira, V. R. T. (2018). Factores asociados a sintomatología depresiva en ancianos. *Avaliação Psicológica*, 17(2), 205-212. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1702.14022.06>
- Meneguci, J., Meneguci, C. A. G., Moreira, M. M., Pereira, K. R., Tribess, S., Sasaki, J. E. & Virtuoso Júnior, J. S. (2019). Prevalência de sintomatologia depressiva em idosos brasileiros: uma revisão sistemática com metanálise. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria [online]* v. 68, n. 4 pp. 221-230. ISSN 1982-0208. <https://doi.org/10.1590/0047-2085000000250>.
- Miles, A., Andiappan, M., Upenieks, L., & Orfanidis, C. (2021). Using prosocial behavior to safeguard mental health and foster emotional well-being during the COVID-19 pandemic: A registered report protocol for a randomized trial. *PloS one*, 16(1), e0245865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245865>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2011). *MPlus user's guide. Sixth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Noronha, A. P., & Almeida, L. S. (2022). A Construção e estudos psicométricos da escala de avaliação da garra: versão internacional em língua portuguesa (EAGrIt-LP). *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(1), 8-23
- Organização Pan Americana de Saúde; Organização Mundial da Saúde (2021). *Depressão, folha informativa*. Recuperado em: <https://www.paho.org/pt/topicos/depressao> Acesso em: 20 mar. 2022
- Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current Opinion in Psychology*, 44, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>
- Sampaio, L. R., Oliveira, L. C., & Pires, M. F. D. N. (2020). Empatia, depressão, ansiedade e estresse em profissionais de saúde brasileiros. *Ciências Psicológicas*, 14(2), e2215. <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v14i2.2215>
- Santos-Vitti, L., Faro, A., & Baptista, M. N. (2020). Fatores de risco e proteção e sintomas de depressão na adolescência. *Psico*, 51(4), e34353-e34353. <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2020.4.34353>
- Souza Júnior, E. V., Cruz, D. P., Silva, C. D. S., Rosa, R. S., Peloso-Carvalho, B. D. M., & Sawada, N. O. (2022). Implicaciones de la depresión en la calidad de vida del anciano: estudio seccional. *Enfermería Global*, 21, 433-472. <https://doi.org/10.6018/eglobal.485981>
- World Health Organization – WHO. (2017). *Depression and other common mental disorders: global health estimates* Geneva: WHO. Recuperado em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/254610/1/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf>
- Zanonato, E. R., Costa, A. B. & Aosani, T. R. (2021). Precisamos falar sobre a depressão: Estigma com relação a este sofrimento psíquico na contemporaneidade. *Brazilian Journal of Development*, 7(1). <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-748>

PRO-SOCIAL AND POSITIVITY PROTECTIVE FACTORS FOR DEPRESSIVE SYMPTOMATOLOGY

Abstract

This research aimed to verify the explanatory potential of positive variables (i.e., pro social behavior and positive orientation) in the levels of depressive symptomatology, as well as to analyze the relationships between the constructs and the levels of depressive symptomatology in a group of Brazilian adults. The sample was composed of 157 participants, aged between 18 and 67 years old who answered the Escala de Tríade Luminosa, the Escala Baptista de Depressão (adult version) and the Escala Multidimensional de Orientação Positiva.. The results indicated that the good development of positive aspects in people's lives tends to be negatively associated with depressive symptomatology levels.

Keywords: Positive Psychology; Protective Factors; Depression;

EXPECTATIVAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA SOBRE PSICÓLOGAS(OS) NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: O CASO DA LEI 13.935

Fauston Negreiros³⁶

Cátia Batista Lima³⁷

Isadora Silveira Mota

Maycon Campos de Almeida

Samara Eduarda Martins

Thayná Costa Santos

Resumo

A Lei 13.935/2019 marca a história da Psicologia Escolar e Educacional/PEE no Brasil. Objetiva-se compreender os sentidos atribuídos pela sociedade diante da inserção de psicólogas(os) na educação básica das redes públicas de ensino brasileiro. Realizou-se pesquisa qualitativa, com 989 participantes, via questionário composto por itens sociodemográficos e perguntas abertas. Para análise utilizou-se o software IRAMUTEQ e os pressupostos da Psicologia Escolar Crítica. Assim, emergiram quatro classes: *PEE e práticas libertadoras* (33,61%); *PEE a serviço da produtividade escolar* (27,37%); *Atuação multidimensional do PEE* (19,93%); e, *PEE e ajustamento psicoemocional* (19,09%). Os resultados revelam que a maioria dos participantes aspiram criticidade acerca da atuação do PEE, enquanto os demais, expectam a atuação profissional ainda marcada por uma perspectiva clínico-individualizante.

Palavras-chave: Psicologia Escolar e Educacional; Rede Pública de Ensino; Lei nº 13.935; Brasil.

³⁶ Pós-Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professor Associado II da Universidade de Brasília/UnB. E-mail: fnegreiros@unb.br

³⁷ Estudantes de Psicologia da Universidade Federal do Piauí/UFPI. Integrantes do *Núcleo de Pesquisa e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar (PSIQUED)*

Introdução

A Lei nº 13.935, aprovada em 11 de dezembro de 2019, representa um marco na história da Psicologia Escolar e Educacional/PEE, diante de um processo de lutas, pelas classes de psicólogas(os), no qual persistiram pela sua inserção na rede pública de ensino (BRASIL, 2020). A Lei propõe um trabalho multiprofissional na construção dos projetos político-pedagógicos, concomitante com uma atuação inclusiva, junto à comunidade, como forma de potencializar os processos de ensino e aprendizagem, articulando todos os atores sociais presentes no âmbito escolar (BRASIL, 2019), haja vista que, a participação da equipe multiprofissional é de suma importância para corroborar com a desvinculação da psicologia escolar de um olhar clínico, a partir de um trabalho interdisciplinar, reverberando no desenvolvimento de uma perspectiva crítica e ampla.

Entretanto, apesar da conquista após 19 anos de luta, a atuação da(o) Psicóloga(o) Escolar por muito tempo escorou-se em um modelo clínico, que tinha como foco principal solucionar problemas de forma individualizada, além de mensurar potencialidades e fragilidades (Barbosa e Marinho-Araújo, 2010; Negreiros, 2021), o que pode ser explicado, em partes, através da própria formação inicial, que carecia de uma visão ampliada e múltipla da Psicologia (Lopes & Silva, 2018). Além disso, apesar de hoje a escola ter como função promover cidadania e universalização do saber, ao longo da história percebe-se também seu papel de suprir as necessidades de adequação produzidas pela sociedade (Antunes, 2008), valendo-se dos saberes psicológicos para tal prática.

Dessa forma, na obra "A produção do Fracasso escolar", Patto (1999) detalhou a construção histórica por trás do fracasso escolar, criticando as suas características elitistas e de desigualdade social e racial. Esse fenômeno é conceituado por alguns autores como uma série de eventos que seguem o aluno durante o período escolar e compreendem a reprovação, dificuldade de aprendizagem, a evasão, entre outros processos comumente considerados uma falha na trajetória educacional desses indivíduos (Damasceno e Negreiros, 2018; Pezzi e Marin, 2017).

Não obstante, Bauchspiess (2019) aponta que as mudanças políticas e sociais que ocorreram ao longo da história refletiram no ambiente escolar, destacando um aumento de questões ligadas à aprendizagem, indisciplina, abandono e evasão. Visto que a escola não pode ser compreendida de forma isolada do contexto em que se insere, faz-se necessário que essas problemáticas sejam analisadas considerando diversos fatores, internos e externos (de Sá. et al, 2020).

Nesse sentido, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em 2019, lançou a segunda edição do documento "Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica" que foi

elaborado na esfera do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), para embasar e nortear a atuação profissional. O documento norteador aborda sobre direcionamentos para uma atuação ampla e crítica da(o) psicóloga(o), na educação básica, a partir de referências técnicas. As Referências Técnicas estão organizadas em quatro eixos: Eixo 1 - Dimensão Ético-política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 2 – A Psicologia e a Escola; Eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; Eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica.

As Referências Técnicas colocam alguns pontos importantes para que essa atuação seja qualificada, visto o papel social e político atrelado ao profissional psicólogo. Faz-se indispensável levar em conta todos os agentes que participam da comunidade escolar, pontuando a dimensão subjetiva do processo de ensino-aprendizagem, e valorizando os sujeitos envolvidos no mesmo. Ponto que conversa diretamente com o projeto emancipador de Pentead e Guzzo (2010), o qual “considera o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético do processo educativo” (p. 05). Além disso, analisar também o contexto educacional no qual se está inserida(o) e perceber as demandas emergentes, dedicando-se assim a áreas de intervenção mais específicas, visando toda a comunidade escolar e levando em conta o segmento da coletividade, sem descartar o bem-estar de todas e todos envolvidos.

Não obstante, no que tange o projeto político-pedagógico, existem algumas possibilidades de atuação da(o) psicóloga(o), elencadas pelas próprias Referências Técnicas, a saber: A intervenção no processo de ensino-aprendizagem; Trabalho na formação de educadores e na Educação Inclusiva; além do Trabalho com grupos de alunos. Segundo uma pesquisa sobre Psicologia Escolar e Educação Inclusiva feita em 2018, é perceptível pelos professores os benefícios da presença da(o) psicóloga(o) no âmbito escolar, como a evolução do aluno público-alvo da Educação Especial, a compreensão e sensibilização do professor em relação à especificidade do aluno, a maior utilização de estratégias, como adaptação de avaliações de aprendizagem e de atividades educativas, a segurança e a autonomia do professor no desenvolvimento de atividades junto ao aluno, além da diminuição das demandas no decorrer do ano letivo (Fonseca et al., 2018).

Assim, de acordo com o que é listado nas atribuições do psicólogo(a) escolar e educacional, percebe-se ações de inclusão social, adaptação, acessibilidade, programas que incluem toda a comunidade escolar, participação ativa da família no que diz respeito a estigmas que dificultam a aprendizagem do aluno e dentre outras funções de suma importância. Para isso, faz-se necessário o conhecimento em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem para atender às características peculiares de cada um (BRASIL, 2019).

Assim, a vigência da Lei 13.935/2019 promove a possibilidade de ampliação dos olhares acerca do que é a escola, a partir de um trabalho interdisciplinar, reverberando ainda em novas construções de vínculos entre os atores da comunidade escolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem e garantindo debates abrangentes e inclusivos (Silva, 2021).

A partir disso, o presente estudo tem como foco compreender de que forma a sociedade brasileira tem atribuído sentidos à inserção da(o) psicóloga(o) escolar na educação. Compreende-se ainda a relevância da pesquisa tanto para o contexto escolar, auxiliando no desenvolvimento de ações para ampliar as perspectivas acerca da atuação da(o) profissional da psicologia, quanto para que as(os) próprias(os) profissionais inseridos nos contextos educacionais no Brasil, em especial das redes públicas de ensino, possam observar de que forma sua atuação tem reverberado na sociedade atual, desenvolver mecanismos para uma ressignificação constantes do ideário clínico, na escola e reconhecer as conquistas pelas lutas travadas até aqui.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo *ex post facto* utilizando dados transversais. A seleção da amostra foi não probabilística, por conveniência. Contou com 989 participantes, de ambos os sexos, com idade superior a 18 anos ($M = 27,30$; $DP = 9,615$), contemplando as cinco diferentes regiões do Brasil; e foi caracterizado, em sua maioria, por participantes mulheres (65,3%).

No que diz respeito aos procedimentos de coleta dos dados, utilizou-se questionário sociodemográfico, com o intuito de realizar a caracterização dos participantes, por meio de questões sobre: idade, gênero, escolarização, renda familiar, cidade e estado brasileiro onde residem; seguido por um questionário semiestruturado, inspirado em estudos prévios de Negreiros (2021); Negreiros & Ferreira (2021), abordando as seguintes questões: “*Em sua cidade, existe um Psicólogo Escolar na Secretaria de Educação?*”, “*Conhece algo sobre o Projeto de Lei 3688/2000 que versa sobre a inserção de psicólogos na rede pública de ensino?*” e “*Quais práticas você espera que o psicólogo possa desenvolver nas escolas públicas mediante aprovação da Lei?*”.

A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/CEP da instituição Universidade Federal do Piauí, com número de aprovação 2.708.244. Os dados foram coletados via formulário *Google Docs*, com acesso de forma virtual. O convite aos participantes para a composição da pesquisa foi por meio das redes sociais e e-mail.

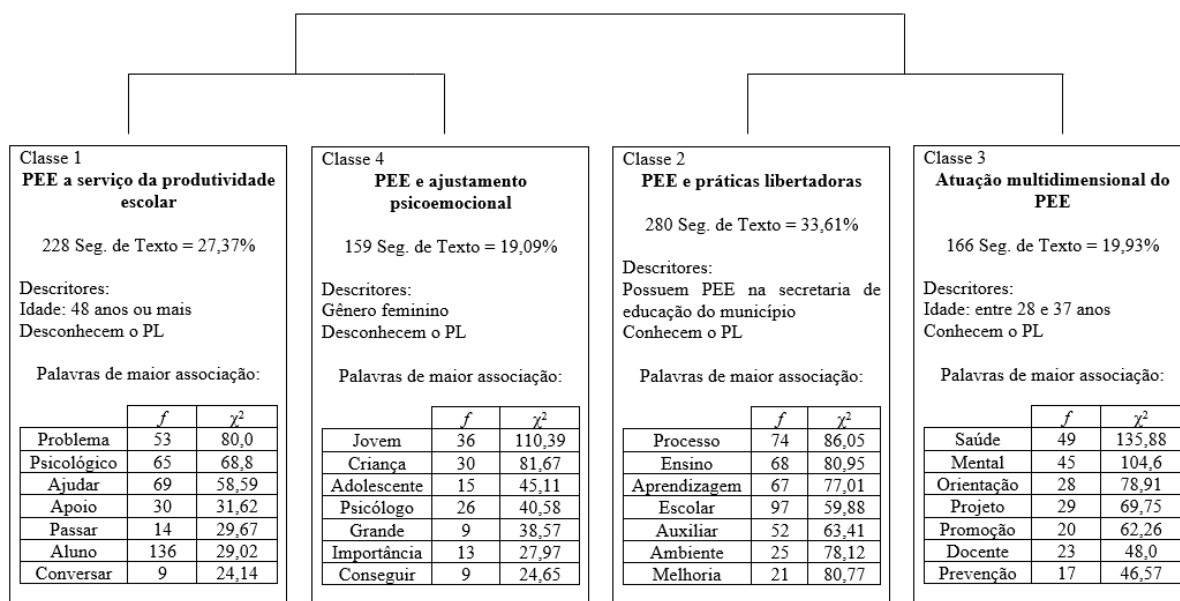
Para análise dos dados, utilizou-se o software IRAMUTEQ - Interface de R Pour Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (Nascimento & Menandro, 2006; Ratinaud, 2009; Camargo & Justo, 2013), que é compilado a partir do software R (R Development Core Team, 2011), que analisou o *corpus* geral sobre a percepção da população geral acerca do papel do psicólogo escolar a partir da subdivisão dos 989 textos (entrevistas) em 1.056 segmentos de textos (ST). As análises descritivas foram feitas a partir do software IBM SPSS Statistic 21. Nas análises, o *corpus* geral foi organizado em dendrogramas que mostraram a segmentação deste em quatro classes e dois subcorpus bastante polarizados.

Resultados e discussão

O *corpus* geral sobre o sentido atribuído da população geral acerca do papel do psicólogo escolar foi constituído de 989 textos (entrevistas), os quais foram subdivididos pelo Iramuteq em 1.056 Segmentos de texto (ST). Verificou-se a presença de 2.261 palavras distintas, sendo que o *corpus* apresentou uma frequência total de 17.376 palavras. Além disso, cada segmento de texto apresentou um tamanho médio de 16,45 palavras.

Destarte, o *corpus* geral segmentou-se em quatro classes, apresentando uma retenção de 833 ST, o que significa um aproveitamento de 78,88%, considerado dentro dos parâmetros recomendados por Camargo e Justo (2016). Ao observar o dendrograma constata-se que o *corpus* geral se dividiu em dois *subcorpus* bastante polarizados; de um lado o *subcorpus* A, formado pelas classes 1 e 4; e no lado oposto o *subcorpus* B, constituído pelas classes 2 e 3 (ver Figura 1).

Figura 1 – Dendrograma sobre os sentidos da população acerca do papel da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional/PEE na rede pública de ensino brasileira



Fonte: Autores e autoras.

Para uma compreensão maior das classes apresentadas, no dendrograma estão apresentadas as principais palavras de cada classe, de acordo com o nível de significância estatística, bem como a quantidade de segmentos de texto (ST) na classe em que cada palavra aparece (f), seus respectivos qui-quadrados (χ^2), e as variáveis que apresentaram associação, assim como a quantidade ST retidos em cada classe (ver Figura 1).

A seguir serão descritas as classes a partir da relação de sentido e de proximidade entre cada classe entre si, a fim de possibilitar uma compreensão mais didática acerca dos sentidos atribuídos pela população sobre o papel da(o) PEE. Desse modo, foram selecionados alguns segmentos de texto, a partir do escore obtido mediante à soma dos qui-quadrados de cada palavra das classes. Assim, os excertos foram selecionados de forma objetiva, respeitando a ordem do *score* apresentado pelo Iramuteq, bem como sua representatividade frente aos sentidos atribuídos pela população investigada.

Classe 2 – PEE e práticas libertadoras (33,61%)

A atual classe foi a que apresentou maior retenção de ST (33,61%), o que sugere uma maior representatividade dentro do *corpus* acerca dos sentidos atribuídos sobre o papel da(o)

Psicóloga(o) Escolar Educacional. Diferente das demais, a presente classe apresentou um conteúdo mais amplo acerca da prática do PEE nos contextos educacionais, pautada sob o viés da psicologia escolar crítica.

Desse modo, foi evidenciado sobre a atuação do PEE, uma perspectiva mais emancipadora e co-participante, a qual envolve todos os atores sociais, incluindo a família e toda comunidade no processo de ensino e aprendizagem, a fim de promover uma melhor relação entre todos no ambiente escolar e atuando de forma ampla e com meta na formação humana, apontando que esse bem-estar dos estudantes carece de intervenções também no chão da escola e na comunidade escolar, não se reduzindo apenas na intervenção do aluno, como se pode observar nos trechos subsequentes.

Tais aspectos podem ser observados nos seguintes trechos:

“Contribuir com o processo de ensino aprendizagem, com o desenvolvimento humano e com as relações interpessoais no contexto escolar, por meio de diferentes estratégias junto aos professores, alunos, famílias e gestão escolar” (Participante 709, gênero feminino, 36 anos, não possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Auxiliar para um melhor relacionamento entre os membros da comunidade escolar, trabalhar com a comunidade escolar na busca pela melhoria na qualidade de vida de todos e nos aspectos relacionados à indisciplina, aprendizagem e questões pessoais dos envolvidos no processo, as quais possam estar interferindo no bom desenvolvimento dos discentes” (Participante 769, gênero feminino, 32 anos, não possui PEE na cidade, desconhece a Lei).

“Todas as práticas referentes à atuação do PEE preventivas, de inclusão, facilitação do processo de ensino aprendizagem, fortalecimento da instituição escolar como ambiente favorável à aprendizagem e assim por diante” (Participante 734, gênero feminino, 32 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Com isso, observa-se a expectativa dos participantes pautada em um ideal que se aproxima do que a Lei 13.935/2019 propõe, aproximando-se de uma atuação que aborda a queixa escolar com um olhar amplo, desvincilhando-se de uma prática individualizante e culpabilizadora, que coloca o aluno como único protagonista do cenário escolar. Assim, tendo como base as implicações das relações de professores, alunos e demais agentes da comunidade que fazem parte dos processos educacionais, exigindo do profissional da psicologia conhecimentos acerca do que se passa no ambiente escolar como todo (Bertasso, 2022).

Um dado importante é que a presente classe se revelou estatisticamente significativa entre os participantes que possuem PEE lotados nas secretarias de educação dos municípios onde residem, e entre aqueles que relataram ter algum conhecimento sobre a Lei nº 13.935, que torna uma política pública a inserção de profissionais da psicologia na rede pública de ensino brasileira.

Logo, afirma-se que a aprovação da Lei em questão potencializa os conhecimentos acerca da atuação destas(es) profissionais no ambiente escolar, colocando a comunidade como atuante de forma conjunta (Silva, 2021)

Com efeito, o fato de os participantes possuírem conhecimento prévio acerca da legislação sobre a inserção do PEE, bem como por possivelmente terem tido algum contato com PEE em seus territórios implica em um conhecimento mais próximo do campo de atuação deste profissional. Outrossim, a classe em questão é de suma importância por evidenciar o fenômeno pesquisado. Mostra-se a relação intrínseca entre os trechos mencionados pelos participantes e a expectativa pautada em seus conhecimentos prévios sobre a atuação e função do PEE.

Classe 3 – Atuação multidimensional do PEE (19,93%)

A classe atual, apesar de ter apresentado uma baixa retenção de ST (19,93%), merece destaque, dado que apresenta sentido semelhante ao da classe anterior, tendo em vista a atuação abrangente de diversos atores no processo de ensino e aprendizado, o que corrobora com a divergência de representatividade entre as respectivas classes. Os sentidos atribuídos pelos voluntários dessa classe possuem uma compreensão abrangente acerca do campo de atuação do PEE, não se restringindo somente a questões voltadas para o processo de ensino e aprendizagem ou psicoemocionais dos alunos.

Assim, percebe-se sentido atribuído de uma prática multidimensional do PEE por parte dos participantes, de modo que, para estes, o PEE atua promovendo discussões sobre temas que envolvem a escola e a comunidade, incluindo todos os atores sociais no que se refere ao âmbito escolar. Ademais, como propõe a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), o PEE participa efetivamente da elaboração de projetos pedagógicos, utilizando de seus conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem no intuito de promover o aprendizado de todos os alunos, considerando as características peculiares de cada um dentro de um trabalho multiprofissional.

Nas atribuições mencionadas pela ABRAPEE, a participação do PEE no que diz respeito a orientação das equipes da educação em prol de ações que facilitem a integração familiar, do educando e da escola na superação de estigmas sobre desempenho escolar. Observa-se o conteúdo mencionado no trecho a seguir:

“Discussões acerca de gênero e sexualidade, álcool e outras drogas, deficiência, medicalização da infância, planejamento pedagógico junto a gestão, espaços de promoção

à saúde mental” (Participante 315, gênero feminino, 21 anos, não possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Suporte aos professores a respeito das dificuldades com os alunos, orientação sobre metodologias, discussão das relações na escola, atuação preventiva, promoção da saúde mental” (Participante 874, gênero feminino, 46 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Atuar junto aos demais trabalhadores, família e discente de forma a promover saúde mental. Podem ser realizadas ações para desenvolver habilidades socioemocionais, divulgar noções de desenvolvimento humano, promoção de saúde e prevenção, entre outras” (Participante 385, gênero feminino, 31 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Convém destacar que se observou uma associação entre os ST retidos pela referida classe e os participantes com idades entre 28 e 37 anos, e entre aqueles que relataram conhecer algo sobre a Lei 13.935 de 2019 acerca da inserção do PEE nas escolas. Esses achados corroboram os resultados apresentados na classe anterior, o que denota que o conhecimento acerca dos dispositivos legais que regem a atuação do PEE pode implicar em um sentido mais acurado sobre a prática do PEE.

Conforme podem revelar os resultados, a Classe 2 apresentou maior retenção de ST, apontando uma representatividade considerável dentro do *corpus*. Os participantes selecionados nesta classe mostram um conhecimento mais detalhado e crítico acerca do serviço do PEE, como mencionado nos trechos a seguir:

“Contribuir com o processo de ensino aprendizagem” (Participante 709, gênero feminino, 36 anos, não possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Auxiliar para um melhor relacionamento entre os membros da comunidade escolar” (Participante 769, gênero feminino, 32 anos, não possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Facilitação do processo de ensino aprendizagem, fortalecimento da instituição escolar como ambiente favorável à aprendizagem” (Participante 734, gênero feminino, 32 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Assim, percebe-se que os participantes desta classe evidenciam a importância das ações do PEE voltadas para as questões sócio-histórica-cultural de cada um, promovendo a participação ativa frente a interface da psicologia, escola, família e políticas públicas de educação. O seguinte trecho evidencia tal afirmação:

Uma prática contextualizada por pressupostos que permitam uma compreensão dialética da relação entre indivíduos, enquanto sujeitos de sua história, e o contexto sociocultural. (Participante 748, gênero feminino, 35 anos, não sabe se possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Percebe-se também, nos participantes dessa classe, o conhecimento sobre a Lei nº 13.935 de 2019, de inserção do PEE nas escolas, aliado a presença dos mesmos nas secretarias de educação. Como observado no seguinte trecho:

Articulação com outros setores; apoio à formação continuada de educadores; suporte às demandas colocadas para a SMS quanto à saúde mental das estudantes; e outras. (Participante 682, 23 anos, não sabe se possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Assim, é essencial para a representação desses participantes como pessoas que reproduzem posicionamentos sob uma perspectiva crítica acerca das questões escolares, que busca superar o reducionismo entre a psicologia e a educação e se distanciar da visão tradicional centrada em processos de avaliação e diagnóstico que limita a atuação do PEE ao atendimento clínico tradicional, marcado pela aplicação de testes psicológicos e psicoterapia ancorada no modelo médico clínico com atendimento individual que muitas vezes descarta a realidade social, histórica e cultural dos envolvidos (Firbida & Vasconcelos, 2018).

Tal questão é evidenciado no trecho a seguir:

“Atuar frente às queixas escolares e demandas escolares junto ao aluno, família, professores, administrativo e sociedade. Por intermédio de práticas contextualizadas baseadas na psicologia educacional e escolar crítica.” (Participante 9, gênero feminino, 41 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Como pôde-se identificar, a atual classe apontou uma baixa retenção de ST apesar de apresentar considerável semelhança com a classe anterior. Nesta percebe-se também uma visão ampliada por parte dos participantes acerca da atuação do PEE que por sua vez, é caracterizada por uma prática multidimensional que não reduz a intervenção do mesmo apenas nas problemáticas do aluno, mas também a todos atores sociais que atuam direta ou indiretamente no âmbito escolar, como menciona os seguintes participantes:

“Discussões acerca da medicalização da infância, planejamento pedagógico junto a gestão” (Participante 315, gênero feminino, 21 anos, não possui PEE na cidade, conhece a Lei).

“Atuar junto aos demais trabalhadores, família e discentes de forma a promover saúde mental” (Participante 385, gênero feminino, 31 anos, possui PEE na cidade, conhece a Lei).

Ademais, identifica-se uma relação entre os ST retidos em tal classe e a idade entre 28 e 37 anos dos participantes e, também, observa-se que na mesma faixa etária há participantes que relataram ter conhecimento sobre a Lei nº13.935 de 2019, que versa sobre a inserção do PEE nas escolas. Tal achado é de suma importância pelo fato de corroborar com os resultados apresentados

na classe anterior, demonstrando que o conhecimento acerca dos dispositivos legais que regem a atuação do PEE pode implicar em uma compreensão e gerar pensamento crítico sobre a prática do PEE.

Outrossim, as classes dois e três surgem como forma de enfatizar que o conhecimento e convívio com as práticas do PEE podem contribuir para desconstruir a perspectiva clínica dentro do âmbito escolar. A partir da apreciação dos dados coletados na pesquisa, vemos que o sentido atribuído acerca do papel do psicólogo escolar, especialmente nas escolas públicas, está diretamente relacionado com o contato que a população geral tem com os profissionais da psicologia nas áreas educacional e consequentemente com o conhecimento sobre a Lei nº 13.935, que versa sobre a inserção de psicólogos na rede pública de ensino.

Dessa forma, percebe-se porquê de mesmo a classe 2 - PEE e as práticas libertadoras, com maior retenção de ST, ter uma familiaridade maior com a prática da psicologia escolar ainda é pautada sob um viés reducionista que reproduz a necessidade de uma atuação clínica dentro das escolas, ao passo que a classe 3 - Atuação multidimensional do PEE mesmo apresentando baixa retenção ST, apresenta uma compreensão ampla acerca do campo e forma de atuação do PEE, uma vez que os participantes demonstram conhecimento sobre a necessidade de intervenção sobre diferentes óticas com toda a comunidade escolar, família, alunos, professores, gestão, funcionários gerais e comunidade, sem descartar o cuidado e bem-estar coletivo.

Classe 1 – PEE a serviço da produtividade escolar (27,37%)

A referida classe foi a que apresentou a segunda maior retenção de ST do *corpus* sobre os sentidos atribuídos da população acerca do papel do PEE. O seu conteúdo aponta a prática dos profissionais centrada nas demandas psicológicas dos discentes, sendo estes responsáveis por resolver os “problemas” dos alunos e ajustá-los ao padrão de comportamentos ideais exigidos pela sociedade neoliberal, que dita a forma de produzir as práticas sociais e consequentemente as escolares.

Percebe-se nessa classe, uma preocupação dos participantes com as implicações escolares dos “problemas” dos alunos, ou seja, as demandas psicológicas destes podem interferir no rendimento escolar, assim como podem implicar no abandono dos estudos, e, portanto, o PEE deve atuar ajustando o aluno para que esteja condizente com o que se espera do sistema educacional, como se verifica nos seguintes relatos:

“Acompanhamento dos alunos que precisam do apoio de algum profissional na área. Muitos alunos passam por problemas que vão além das capacidades do professor que não demanda de tempo também para ajudar todos os alunos, e um psicólogo ajudaria nesse sentido” (Participante 797, gênero masculino, 27 anos, não sabe opinar se tem PEE na cidade, conhece a Lei).

“Ajudar alunos que passam por problemas psicológicos e de alguma forma acaba interferindo no rendimento escolar” (Participante 493, gênero feminino, 23 anos, possui PEE na cidade, desconhece a Lei).

“Que ajude os alunos com os seus problemas diversos existentes e que faça com que eles não desistam de estudar com o apoio psicológico e da coordenação escolar” (Participante 340, gênero feminino, 19 anos, não sabe opinar se tem PEE na cidade, desconhece a Lei).

A preocupação relatada pelos participantes desta classe, é em relação às implicações escolares dos “problemas” dos alunos, o que pontua algum aspecto de origem orgânica, geralmente destinado a uma função cerebral mal realizada. Contudo, o processo de aprendizagem é realizado de múltiplas formas, ou seja, depende de vários fatores para ser construído, como as condições institucionais, sociais, políticas e econômicas nas quais a sociedade está inserida.

Por esse motivo, é importante analisar todos os fatores, para não determinar que os “problemas” dos alunos sejam algo somente orgânico ou de saúde mental. Assim o olhar do profissional, tanto da área da educação como da saúde, não deve ser o de focar imediatamente na medicalização, mais sim observar todo o processo do discente e se perguntar o que gerou o problema, onde ele se encontra e como resolver da melhor maneira sem partir para o olhar medicalizante (CFP, 2015; Scarin & Souza, 2020).

Entretanto, ao analisar grades curriculares, observa-se o quanto a formação em psicologia é defasada nessa temática, pois as disciplinas que destinam-se a PEE, e temas transversais, são poucas em relação as demais, além de contarem com uma grande quantidade de conteúdos e tempo curto para conclusão, ressoando no foco em um objetivo final da disciplina, correndo riscos de os discentes não ressignificarem, de fato, os manejos e as práticas psicológicas nas especificidades do ambiente escolar (Santos, 2022).

Ademais, vale ressaltar que se constatou uma considerável relação entre esta classe e os participantes com idade igual ou superior a 48 anos e entre aqueles que desconhecem sobre a Lei, evidenciando a associação existente entre o desconhecimento desta com posicionamentos regados de discursos medicalizantes e reforçadores de estigmas perpassados ao longo das gerações.

Classe 4 – PEE e ajustamento psicoemocional (19,09%)

A presente classe, embora tenha apresentado menor retenção de ST do *corpus*, foi a que apresentou maior variedade de palavras classificadas. Em seu conteúdo percebe-se que os sentidos atribuídos dos participantes acerca do papel do PEE se alicerçam no imaginário social acerca do psicólogo tradicional, ou seja, do psicólogo clínico.

Desse modo, para os voluntários o papel do PEE na escola é o de atender às demandas psicoemocionais dos discentes, objetivando o ajustamento e com isso melhorar a relação entre aluno e escola, o que caracteriza uma perspectiva medicalizante, como se observa nos discursos a seguir:

“Ajudando a criança, jovem, ou até mesmo o adulto no seu psicológico, que muito das vezes ficam abalados por conta do estudo na escola, casa, ajudando no relacionamento do aluno com professor” (Participante 452, gênero feminino, 22 anos, possui PEE na cidade, desconhece a Lei).

“Práticas construtivas para desenvolver uma maior força mental dos nossos adolescentes e idosos, visto que essa é uma das maiores mudanças de fases da vida que torna o jovem um adulto e o adulto um idoso, e em muitos casos dando depressão e suicídio” (Participante 534, gênero masculino, 19 anos, não possui PEE na cidade, desconhece a Lei).

“Acompanhar, ajudar nas áreas emocionais, onde crianças, jovens, adolescentes enfrentam hoje em dia tantas situações, tanto na família, na escola, na cidade no meio em que vive” (Participante 264, gênero feminino, 56 anos, não possui PEE na cidade, desconhece a Lei).

Cabe destacar que se verificou uma associação estatística entre essa classe e as participantes do gênero feminino e entre aqueles que desconhecem sobre a Lei nº 13.935, que versa sobre a inserção de profissionais da psicologia na rede pública de ensino. É interessante notar que justamente os discursos medicalizantes foram mais presentes entre aqueles que a desconhecem, o que sugere que o fato de não conhecer sobre as disposições legais acerca da atuação do PEE implique em sentidos atribuídos do senso comum acerca da figura do psicólogo, como um profissional responsável por ajustar o aluno dentro de moldes sociais pré-estabelecidos.

Esse juízo do senso comum, onde o PEE ainda é caracterizado por uma atuação de maneira tradicional, ou seja, de psicólogo clínico, pode ser compreendido através da construção da Psicologia Escolar brasileira que, conforme apresentado por Dias, Patias e Abaid (2014; Souza, et al., 2020)) às atividades desenvolvidas pelos psicólogos escolares até a década de 1980, eram voltadas ao reducionismo do diagnóstico clínico e ao olhar psicopatologizante sobre os alunos e seus processos de aprendizagem. Após esse período iniciaram-se sérios questionamentos de como essa atuação refletia no processo de ensino e aprendizagem e na produção do fracasso escolar (Patto, 2004; Negreiros, 2021).

Ademais, a classe 4 - PEE e ajustamento psicoemocional, aponta um sentido ao PEE centrado nas demandas psicológicas dos alunos, no qual o profissional precisa agir solucionando-os, descartando a importância de se saber a origem de todos os imbrólios que afetam o desempenho deles e não somente tentar ajustar o aluno no sistema educacional. Porém, acredita-se que ainda há muito que debater sobre a atuação do psicólogo escolar, pois a falta de conhecimento popular acerca da prática profissional, corrobora para que exista ainda uma predominância no estereótipo de que também se realiza práticas clínicas e individualizantes no ambiente escolar. (Dias, Patias & Abaid, 2014)

Por conseguinte, foi possível detectar a correlação que existe entre esta classe e o olhar da medicalização da educação e da sociedade, pela sua tendência em reduzir questões de ordem social, política, institucional, pedagógicas à ordem médica, psicologizante (Santos & Toassa, 2021). Com isso, pode-se compreender que a falta de conhecimento não somente a respeito da Lei, mas também o desconhecimento sobre como funciona o processo educacional e os processos que o compõem, fazem com que, de certa forma, o enquadramento dos alunos que possuem divergências com o padrão admitido socialmente, seja naturalizado de tal forma que essa medicalização não seja problematizada, mas sim considerada como uma forma de adequar o estudante ao sistema, visto que essa perspectiva tem origens no movimento higienista brasileiro responsável por intervir nos processos de educação com o auxílio dos setores de saúde (Beltrame, Gesser & Souza, 2019).

O *subcorpus* A, formados pelas Classes 1 e 4, além de possuírem relação por revelarem sentidos mais reducionistas e individualizantes em termos de expectativas sobre a atuação da psicologia em contextos educacionais, ainda se aproximam pelo fato de ambas as classes serem compostas por participantes que desconhecem a Lei nº 13.935, de 2019. No entanto, os participantes da Classe 1 - PEE serviço da produtividade escolar, tem idade igual ou superior a 48 anos, e não houve destaque quanto ao gênero dos participantes, como foi visto na Classe 4 - PEE e o ajustamento psicoemocional, que havia mais participantes mulheres; tendo sido produzida, assim, por participantes de todos os gêneros.

Embora os resultados destas classes indiquem que as atividades do PEE devem ser voltadas para a redução de “problemas” que comprometam o rendimento e a produtividade escolar dos alunos além de serem individualizadas e mais próximas do que se realiza na psicologia clínica, a atuação do PEE é norteadada por um conjunto de recomendações que estão presentes nas “Referências Técnicas para Atuação de psicólogas (os) na Educação Básica”, elaboradas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) e pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) publicadas em 2013 e revisadas em 2019.

Com isso, a prática profissional além de ser pautada na democratização dos saberes da Psicologia que possam agregar de forma efetiva no sistema de educação, para que com isso aconteça principalmente a consolidação de uma gestão educacional que seja democrática e que se atente a todos os agentes que fazem parte do corpo escolar como um todo, e também de maneiras factuais de orientação no processo de escolarização, também deve-se lutar por implementações de políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais (CFP, 2019).

Considerações finais

Assim, o presente estudo teve como objetivo compreender a forma como a sociedade brasileira tem atribuído sentidos à inserção de profissionais da Psicologia na educação básica nas redes públicas de ensino a partir da Lei 13.935/2019, bem como observar a existência de conhecimento prévio desta, que se tornou um marco importante da história da Psicologia Escolar e Educacional/PEE no país. A partir dos resultados analisados, constatou-se que o corpus geral se dividiu em quatro classes, denominadas de: Classe 1 - *PEE a serviço da produtividade escolar*; Classe 2 - *PEE e práticas libertadoras*; Classe 3 - *Atuação multidimensional do PEE*; e Classe 4 - *PEE e ajustamento psicoemocional*.

O corpus geral, segmentado nas quatro classes citadas, se dividiu em dois subcorpus bastante polarizados; de um lado o subcorpus B, pautado expectativas de atuação profissional sob o viés da psicologia escolar crítica, formado pela Classe 2 - PEE e práticas libertadoras e a Classe 3 - Atuação multidimensional do PEE, que juntas correspondem a maior parte dos depoimentos, com 53,34%, revelando uma compreensão abrangente referente ao campo e as práticas de atuação do PEE, não se restringindo a questões voltadas para o processo de ensino e aprendizagem ou psicoemocionais dos alunos, mas também a vasta possibilidade de intervenções capazes de promover saúde, cuidado e bem-estar para toda comunidade escolar (estudantes, professores, familiares, gestores, etc). Tais questões podem indicar que as ações realizadas desde a década de 1980 têm sido significativas para a sociedade ter acesso e criticidade frente à compreensão sobre o modelo de atuação dos profissionais da psicologia em contextos educacionais.

Apesar disso, tiveram depoimentos que ainda versam sobre uma perspectiva ajustatória, individualizante e reducionista, pautados no modelo clínico tradicional como visto no subcorpus A, formado pela Classe 1 - PEE a serviço da produtividade escolar e a Classe 4 - PEE e ajustamento psicoemocional, que juntas correspondem a 46,46% dos depoimentos e evidenciam que os sentidos atribuídos pelos participantes acerca do papel do PEE estão enraizados no imaginário social acerca do psicólogo como responsável por solucionar “problemas”, o que também pode revelar a

necessidade de ampliar e intensificar a compreensão da comunidade escolar e sociedade geral sobre a atuação desse profissional como mais um(a) trabalhador(a) da educação que vai atuar cooperativamente com outros(as) profissionais para que a escola cumpra seu papel social.

Em síntese, observa-se que a resignificação acerca das funções da psicologia escolar educacional na educação básica pública já existe para uma parcela significativa da sociedade, entretanto ainda é considerável a predominância de sentidos relacionados a um modelo de psicologia tradicional, clínico-terapêutico e que desconsideram o contextos histórico-culturais. Vale ressaltar que mesmo com todas considerações obtidas com esse estudo ele possui suas limitações, uma vez que descreve um recorte temporal específico de depoimentos de pessoas sobre uma Lei que foi recentemente aprovada, em dezembro de 2019.

Por isso, ressalta-se como indispensável a continuação de pesquisas na área, bem como futuros estudos que fossem ir além deste, envolvendo temáticas afins, com perfil de participantes específicos, não contemplados nesta pesquisa, como estudantes do Ensino Fundamental e Médio, com intuito de expandir essa discussão e promover a formação de uma sociedade consciente, uma vez que o próprio usuário compreendendo o papel do profissional da psicologia na educação pode exigir que este seja cumprido de forma efetiva. Ademais, fundamentar políticas públicas que tencionam comunidades escolares, secretarias de educação, conselhos de classes profissionais, universidades e poderes executivo e legislativo frente às operacionalizações éticas, democráticas e com responsabilidade, envolvendo a inserção desses profissionais em contextos educacionais públicos.

Referências

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>.
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) (2021). *Nota técnica sobre as atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*. https://abrapee.files.wordpress.com/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf.
- Beltrame, R. L., Gesser, M., Souza, S. V. (2019) Diálogos sobre medicalização da infância e educação: Uma revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*. v. 24. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>.
- Bertasso, M. L. L. (2022). *Uma análise crítica da Lei nº 13.935/2019 sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de educação básica*. 89 f. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade do Oeste Paulista, Presidente.

- Brasil. (2019). *Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm.
- Camargo, B. V., Justo, A. M. (2013). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. *Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS)*. <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2015). Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. *Grupo de trabalho Educação e Saúde*. Reimpressão da 1ª Edição. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2ed. CFP. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf.
- Conselho Federal de Psicologia. (2021). A(o) psicólogo(a) e a(o) assistente social na rede pública de educação básica: orientação para regulamentação da Lei n.º 13.935, de 2019. 1ed. CFP. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/psicologas-os-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica.pdf>.
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18, 105-111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>.
- Negreiros, F. (org.). (2021). *Palavras-chave em psicologia escolar e educacional*. Alínea.
- Negreiros, F., Oliveira, B. O. F. (2021). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* Pimenta Cultural.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar*. Casa do Psicólogo.
- Santos, G. S. da, & Toassa, G. (2021). Produzindo medicalização: uma revisão bibliográfica sobre encaminhamentos da educação escolar à saúde. *Psicologia da Educação*, (52), 54-63. <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p54-63>.
- Scarin, A. C. C. F., Souza, M. P. R. D. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>.
- Nunes, E. S. (2022). A escola e a reprodução do fracasso escolar: uma formação para romper ciclos. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 1171-1191. <http://foi.org/10.34117/bjdv8n1-075>.
- Silva, A. L. D. (2021). *Projeto de Lei Educação: os caminhos até a Lei 13.935/2019 e suas perspectivas para o Serviço Social no Brasil*. [Tese de Doutorado]. Universidade de Coimbra.
- Souza, M. P. R., SILVA, S. M. C., Checchia, A. K. A., Ramos, C. J. M., Toassa, G., Brasileiro, T. S. A. (Org.). (2020). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar*. 1ed. CRV.
- Silva, N. L. P., Andrade, J. F. C. M., Crolman, S. R., Meija, C. F. (2017). O papel do psicólogo escolar: Concepções de professores e gestores. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 21, n. 3, 407-415. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311165>.

EXPECTATIONS OF THE BRAZILIAN SOCIETY ABOUT PSYCHOLOGISTS IN THE PUBLIC EDUCATION NETWORK: THE CASE OF LAW 13.935

Abstract

Law 13.935/2019 marks the history of School and Educational Psychology/PEE in Brazil. The objective is to understand the meanings attributed by society to the insertion of psychologists in basic education in public schools in Brazil. Qualitative research was carried out, with 989 participants, using a questionnaire composed of sociodemographic items and open questions. The IRAMUTEQ software and the assumptions of Critical School Psychology were used for analysis. Thus, four classes emerged: PEE and liberating practices (33.61%); PEE at the service of school productivity (27.37%); Multidimensional performance of the PEE (19.93%); and, PEE and psycho-emotional adjustment (19.09%). The results reveal that most participants aspire to be critical of the performance of the PEE, while the others expect professional performance still marked by a clinical-individualizing perspective.

Keywords: School and Educational Psychology; Public Education Network; Law No. 13.935; Brazil.