

DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA

ESCOLAR E EDUCACIONAL

ORGANIZADORES

NATALIA RODOVALHO G. MENESCAL

MARIA AUREA PEREIRA SILVA

RAMON LUIS DE SANTANA ALCANTARA

ROSANE DE SOUSA MIRANDA



EDUFMA



Universidade Federal do Maranhão

Reitor *Prof. Dr. Natalino Salgado Filho*

Vice-Reitor *Prof. Dr. Marcos Fábio Belo Matos*



EDUFMA

Editora da UFMA

Diretor *Prof. Dr. Sanatiel de Jesus Pereira*

Conselho Editorial *Prof. Dr. Luís Henrique Serra*
Prof. Dr. Elídio Armando Exposto Guarçoni
Prof. Dr. André da Silva Freires
Prof. Dr. Jadir Machado Lessa
Prof^a. Dra. Diana Rocha da Silva
Prof^a. Dra. Gisélia Brito dos Santos
Prof. Dr. Marcus Túlio Borowiski Lavarda
Prof. Dr. Marcos Nicolau Santos da Silva
Prof. Dr. Márcio James Soares Guimarães
Prof^a. Dra. Rosane Cláudia Rodrigues
Prof. Dr. João Batista Garcia
Prof. Dr. Flávio Luiz de Castro Freitas
Bibliotecária Suênia Oliveira Mendes
Prof. Dr. José Ribamar Ferreira Junior



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

**NATALIA RODOVALHO GARCIA MENESCAL
MARIA AUREA PEREIRA SILVA
RAMON LUIS DE SANTANA ALCANTARA
ROSANE DE SOUSA MIRANDA
(ORGANIZADORES)**

DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

SÃO LUÍS



EDUFMA

2021

Copyright © 2021 by EDUFMA

Capa *Maria Luiza de Oliveira Castro*
Projeto Gráfico *Maria Luiza de Oliveira Castro e Daniele Garcia*
Revisão *Organizadores*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diálogos em psicologia escolar e educacional [recurso eletrônico] / Natália Rodovalho Garcia Menescal... [et al.]. — São Luís: EDUFMA, 2021.
128 p.; il.
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-89823-82-7

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Psicologia educacional-bullying I. Menescal, Natália Rodovalho Garcia. II. Silva, Maria Aurea Pereira. III. Alcântara, Ramon Luis de Santana. IV. Miranda, Rosane de Sousa.

CDD 37.015.3

CDU 370.15

Elaborada pela bibliotecária Luciana Palácio de Moraes CRB 13 / 585

Impresso no Brasil [2021]

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microimagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

EDUFMA | Editora da UFMA

Av. dos Portugueses, 1966 – Vila Bacanga
CEP: 65080-805 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 3272-8157 www.edufma.ufma.br |
edufma@ufma.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
FATORES RELACIONADOS À REOPÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR	7
UNIVERSIDADE E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ENTRE MULHERES NEGRAS	22
MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ESCOLAR	39
AS QUEIXAS ESCOLARES A PARTIR DOS CONSTRUTOS SOCIOCOGNITIVOS	50
MARCOS HISTÓRICOS E A FORMAÇÃO DA PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO	66
O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS: UM RECORTE DA REALIDADE BRASILEIRA	81
AS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS CAUSADAS PELO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO	112

PREFÁCIO

O convite para escrever esse Prefácio inundou o meu coração de alegria, dado o meu interesse constante pelas relações entre a Psicologia e a Educação. Desde a Graduação me chamou atenção a importância e as possíveis contribuições do psicólogo no contexto educacional, uma vez que ter acesso a uma Educação de qualidade é o requisito mais importante para garantir um futuro melhor, mais feliz, para as pessoas e para o mundo em que vivemos. Além disso, o presente trabalho tem um significado especial para mim, pois é fruto da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), um projeto construído por estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, juntamente com o grupo de professores do qual tenho um imenso prazer de fazer parte.

A LAPEE tem como objetivo geral atender aos princípios do tripé acadêmico de Ensino, Pesquisa e Extensão, com enfoque na área da Psicologia Escolar e Educacional em caráter multidisciplinar. E como objetivos específicos: oportunizar estudos teóricos na área da Psicologia Escolar e Educacional aos universitários, auxiliando no aprimoramento da formação acadêmica; apoiar e subsidiar pesquisas científicas na área, assim como instrumentalizar e preparar para a atuação prática, com vistas à realização de trabalho com excelência; e buscar soluções para problemáticas científicas e sociais por meio da pesquisa, integralizando os avanços em espaços científicos. Em síntese, a proposta visa a oferecer oportunidades para ampliação do conhecimento à formação básica em Psicologia e transpor os muros da universidade, unindo o espaço onde o saber é produzido com a realidade da prática.

Toda pesquisa e toda ciência têm como finalidade melhorar a qualidade de vida dos seres humanos de hoje e de amanhã, proporcionando-lhes o conhecimento necessário para isso. No entanto, nem sempre a população consegue recorrer a esses conhecimentos para solucionar suas dúvidas a respeito de seus problemas no desenvolvimento, nos aspectos psicológicos e sociais. Assim, este livro representa muito. Por meio dele, inauguramos um sonho, em nome de todos os membros da LAPEE. Sonho de poder discutir e apresentar possibilidades de caminhos a seguir, como parte de uma formação e atuação crítica da Psicologia Escolar e Educacional. Além disso, representa o sonho de fazer chegar os conhecimentos produzidos pela comunidade científica e profissional a uma outra comunidade composta por leigos que são usuários do conhecimento psicológico.



Os autores uniram esforços em favor da comunicação e da publicação de parte significativa de seus estudos mais recentes, acreditando na necessidade intrínseca ao conhecimento de se ampliar e disseminar, sempre. Os capítulos que serão apresentados nesse livro tratam desde o desempenho escolar no Ensino Fundamental e do acesso ao Ensino Superior, até assuntos relativos ao *bullying*, questões raciais, socioeconômicas e os papéis da mulher na sociedade. É uma demonstração real da variabilidade e da abrangência dos trabalhos sobre a Psicologia Escolar e Educacional que podem ser compreendidos na formação dos profissionais e disponibilizados para a população.

Temos feito outras atividades para ampliar e chegar perto de toda a comunidade. Produzimos conteúdo em redes sociais, participamos de entrevistas e realizamos projetos de intervenção. Portanto, leitor, nos encontraremos mais vezes.

Boa leitura!

Natália Rodvalho Garcia Menescal

FATORES RELACIONADOS À REOPÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR¹

Karoline Andrade Pereira²
Rosane de Sousa Miranda³

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SENADO FEDERAL, 2017) estabelecem a educação básica de modo obrigatório e gratuito. No entanto, a oferta do ensino superior não consta no rol de obrigações do Estado para com seu povo.

O acesso ao ensino superior público no Brasil teve seu processo seletivo regulamentado em 1911. Inicialmente eram realizados testes de aptidão, sem delimitar número de vagas. No entanto, dada a parca expansão da universidade pública acompanhada pelo aumento de demanda por escolarização, o processo seletivo para o ensino superior vai ganhando os contornos que tem hoje, onde é ofertado um número reduzido de vagas, as quais não contemplam toda a população. Em consequência, a rede privada se expande e a partir dos anos 1970, consolida sua primazia em relação ao número de instituições e de matrículas de alunos (BARROS, 2014). Em 2018, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 88 % dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil faziam parte da rede privada (INEP, 2020).

Todavia, ainda que insuficientes, programas governamentais foram criados a fim de possibilitar tal inserção, tais como o Programa Universidade para Todos - PROUNI que concede bolsas de estudos integrais e parciais para pessoas de baixa renda, em instituições privadas de Ensino Superior, e o Programa de Financiamento Estudantil - FIES. Houve ainda a expansão do Ensino Superior Público por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (LEDA; MANCEBO, 2009).

Nesse cenário, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ocorre desde 1998, é atualmente a principal porta de entrada para instituições de Ensino Superior

¹ O presente texto teve sua origem em uma versão revisada do trabalho de conclusão de curso defendido em 2019 pela primeira autora sob orientação da co-autora.

² Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão.

³ Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão.

públicas e privadas do país. O exame é feito para avaliar os alunos do Ensino Médio e, desde 2009, utilizado como meio de seleção para as instituições de Ensino Superior (BLOWER, 2018).

A gratuidade do ensino nas instituições públicas não consiste em uma garantia de que o aluno irá terminar o seu curso, conforme mostram os índices de evasão dos últimos anos. Em 2009, a taxa de evasão no Ensino Superior correspondeu a 20,9% (NOGUEIRA, 2011). Quanto aos ingressantes no ensino público do ano de 2010, metade abandonou ou trocou de curso. No Nordeste, o índice de desistência – saída do curso antes de sua conclusão em virtude, por exemplo, da troca de turno, da mudança de instituição ou mesmo de curso - foi de 52,8% (CASAES, 2018). Estudos apontam que o abandono ou a troca de curso tem ocorrido por situações financeiras, não identificação com o curso, expectativas frustradas, relação com a instituição, alto índice de reprovações nas disciplinas, relações familiares, desconhecimento sobre o mercado de trabalho, entre outras questões (CAMPOS; SEHNEM, 2015; MALKI, 2015; SILVA FILHO et al., 2007).

Assim, um fenômeno emerge nesse contexto: a reopção de curso de graduação. Conceituada por Ristoff (1995 apud BRASIL, 1996) como mobilidade, o fenômeno não implica abandono do Ensino Superior. Contudo, suscita reflexões quanto à escolha anteriormente realizada que, posteriormente, é avaliada como equivocada, assim como acarreta interrupção do investimento emocional feito no curso, quebra de idealizações de seu futuro, podendo levar o indivíduo à insegurança na tomada de decisões, ao sentimento de fracasso, de incompetência, impactando a sua autoimagem (BARLEM et. al, 2012; MOURA; MENEZES, 2004).

Outro ponto a ser destacado diz respeito à mudança de curso não configurar-se como garantia de que o aluno concluirá essa nova opção de graduação, visto que a reopção, no caso do SISU, é realizada em um período inferior a seis meses após a entrada, onde, muitas vezes, o jovem lança mão dos mesmos critérios utilizados para a primeira escolha. O aluno pode ainda estar desconsiderando uma gama de fatores diretamente relacionados à conclusão, tais como econômicos, emocionais, familiares, sociais, entre outras questões que podem levar o indivíduo a um ciclo de recomeços, e posterior abandono do Ensino Superior.

Diante do exposto o presente trabalho tem como escopo analisar a produção científica brasileira, publicada no período de 2004 a 2019 sobre a reopção de curso no Ensino Superior. Para isso, identificou-se o perfil das publicações quanto à autoria e fonte

dos artigos. Por fim, foram sistematizados os aspectos envolvidos na reopção de curso de graduação abordados pelos autores, sendo eles: familiares, institucionais e pessoais.

MÉTODO

Adotou-se neste trabalho o percurso metodológico da pesquisa bibliográfica, entendida como aquela que é realizada a partir do conhecimento já produzido e publicado (SEVERINO, 2007).

Seguindo as indicações de Vosgerau e Romanowski (2014) para a realização de pesquisas do tipo estado da arte, realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando os descritores: reopção de curso, mobilidade estudantil, orientação profissional, re-escolha⁴ profissional e redirecionamento de carreira, a fim de entrar em contato com as produções acerca do tema. As fontes utilizadas na pesquisa foram as bases de dados Scielo, Pepsic, Portal de Periódicos CAPES e o Google Acadêmico.

Os critérios de inclusão utilizados foram: textos publicados entre 2004 e 2019; trabalhos em português; disponibilização do texto completo; e artigos científicos que possuíam como tema principal a reopção de curso no Ensino Superior. Não foram incluídos artigos de revisão, sendo esse o único critério de exclusão.

A busca resultou, preliminarmente, em 29 documentos que tiveram seus resumos, objetivos e resultados e/ou discussões lidos pela pesquisadora, a fim de identificar se as produções atendiam aos critérios que delimitam o estudo. Após essa análise, vinte trabalhos foram desconsiderados devido a: textos duplicados; o foco não estar na reopção, sendo, o fenômeno, apenas mencionado em alguns deles; por tratarem da evasão em outras modalidades de ensino como na Educação Básica, cursos técnicos ou na modalidade de Educação a Distância (EAD). Assim, essa etapa da pesquisa resultou em nove trabalhos, os quais serão expostos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As informações extraídas dos textos foram organizadas em uma tabela. Em seguida, elas foram agrupadas, resultando em quadros. Contudo, para o presente artigo, serão apresentados o quadro geral (QUADRO 1) que diz respeito às referências dos

⁴ O termo “re-escolha” sofreu alteração em virtude da reforma ortográfica, entretanto, as produções analisadas foram publicadas em período anterior à reforma. Por isso, os termos foram mantidos conforme constam nos documentos originais

textos, bem como destaca a base de dados onde foram encontrados e os autores; e o quadro que registra os principais aspectos abordados nas publicações (QUADRO 2).

Quadro 1 – Autores, títulos dos trabalhos e bases de dados.

N	Autores e ano da publicação	Título/Periódico ou Evento	Base de dados
1	MOURA; MENEZES, 2004	Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional / Revista Brasileira de Orientação Profissional.	PEPSIC/ ABOP
2	BARDAGI; HUTZ, 2008	Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário / Revista Brasileira de Orientação Profissional.	PEPSIC/ ABOP
3	BARDAGI; HUTZ, 2009	"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior/ Psico - USF	Google Acadêmico
4	VALORE; FERRARIN, 2010	Escolha e identidade profissional: desafios e possibilidades na formação universitária / International Journal of Developmental and Educational Psychology.	Google Acadêmico
5	BARDAGI; HUTZ, 2012	Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária / Psico	Google Acadêmico
6	PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014	Evasão nos cursos de engenharia do CEFET-MG e mobilidade entre as instituições de ensino superior/ Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia.	Google Acadêmico
7	CAMPOS; SE HNEM, 2015	'Não era aquilo que eu queria...': um estudo com universitários que vivenciaram a re-escolha de curso/ Revista Pesquisa em Psicologia	Google Acadêmico/ ABOP
8	NEVES; ALLAIN, 2017	Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas/ XI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências	Google Acadêmico
9	CAMPOS; MAIA; ALVES, 2018	A reescolha profissional: Um estudo com universitários em sua reopção de curso/ Investigação e práticas em orientação de carreira.	ABOP

Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as publicações, quatro são editadas pela Associação Brasileira de Orientação Profissional (ABOP). A Associação é amplamente reconhecida pela atuação

no campo da Orientação Profissional (O.P) através da divulgação e fomento de formação na área, por meio de encontros bienais, publicações de pesquisas e oferta/divulgação de cursos (MELO-SILVA; LASSANCE; SOARES, 2004; AMBIEL; CAMPOS, 2017).

O surgimento da revista da ABOP, publicada a partir da década de 1990, é relacionada pela literatura ao aumento das publicações sobre Orientação Profissional no mesmo período (LASSANCE; SPARTA, 2003 apud AMBIEL; CAMPOS, 2017). Entretanto, neste trabalho, o número restrito de manuscritos abordando a reopção de curso pode ser relacionado ao fato de o fenômeno surgir, de forma mais incisiva, apenas nos últimos anos.

A possibilidade de realizar uma mudança rápida de curso – período inferior a um ano – foi disseminada a partir da abertura do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Além disso, em cada abertura, o sistema permite a indicação de duas opções de curso, configurando ambiente fértil para a mobilidade, o que não era possível durante a vigência dos chamados “vestibulares tradicionais”. Dessa forma, essas mudanças nos processos de entrada no Ensino Superior possibilitaram um aumento expressivo no fenômeno da reopção de curso. (BRASIL, 1996; SILVA FILHO et. al, 2007).

Outro aspecto analisado versou sobre a autoria das publicações. Dos nove trabalhos analisados, sete possuem, como primeiro autor, profissionais da Psicologia (BARDAGI; HUTZ, 2008; BARDAGI; HUTZ, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; CAMPOS; MAIA; ALVES, 2018; CAMPOS; SEHNEM, 2015; MOURA; MENEZES, 2004; VALORE; FERRARINI, 2010). As demais produções possuem, entre seus autores, graduados em Pedagogia e Engenharia (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014) e em Ciências Biológicas (NEVES; ALLAIN, 2017).

O predomínio de profissionais da Psicologia pode ser entendido pelo fato de a reopção suscitar questões de escolha profissional, campo que implica em discussões identitárias, emocionais, familiares e de desenvolvimento humano, amplamente discutidos no âmbito da psicologia, apesar de a orientação profissional não ser restrita a ela (SOARES, 2002). Contudo, é importante observar o envolvimento de profissionais de diversas áreas na discussão da temática. Isso evidencia a multiplicidade de análises que podem ser realizadas acerca do fenômeno. A seguir serão expostos os três principais fatores relacionados à reopção de curso de acordo com as publicações pesquisadas.

Principais aspectos abordados

A literatura sobre evasão universitária evidencia a complexidade do fenômeno que se inicia no aspecto conceitual, ou seja, na sua definição, bem como nas suas subdivisões; no cálculo utilizado na sua investigação; nos aspectos institucionais envolvidos; suas relações com a exclusão; o nível de envolvimento do aluno com a universidade; e o impacto dessa relação no processo de evasão, entre outras temáticas que podem emergir e contribuir para a compreensão da evasão no ensino superior (SANTOS JÚNIOR; REAL, 2017).

Quanto ao fenômeno da reopção de curso, uma modalidade específica de evasão, o que não necessariamente torna mais simples seu entendimento, os trabalhos abordam diversas de suas facetas – aspectos familiares, relações interpessoais estabelecidas, ausência de informações, de comportamento exploratório e, conseqüentemente, preparação para a escolha, evidenciando-o como um campo fértil para investigações científicas (BARDAGI; HUTZ, 2008; BARDAGI; HUTZ, 2009; MOURA; MENEZES, 2004).

A partir da análise dos trabalhos encontrados sobre o tema, considerando critérios estabelecidos para delimitar o universo da pesquisa, os aspectos semelhantes foram agrupados em três categorias a fim de facilitar a discussão desses elementos, são eles: aspectos familiares; institucionais; e pessoais. O Quadro 2 detalha cada aspecto e a seguir cada fator é discutido.

Quadro 2 – Principais aspectos abordados

PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS	
Familiares	Figura dos pais e dos irmãos; pressão no processo de escolha e de abandono do curso; investimentos financeiros; medo de decepcionar essas figuras de referência.
Institucionais	Funcionamento do curso universitário; relações estabelecidas com pares e com docentes; qualidade da estrutura, dos materiais e dos conteúdos abordados; programas e serviços de apoio estudantil.
Pessoais	Reprovações em disciplinas; desconhecimento de si, da futura profissão e do mercado de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora

Aspectos familiares

A família, pilar importante na constituição do sujeito, seja ela formada a partir de laços consanguíneos ou por escolhas, aparece nos textos analisados na figura dos pais e dos irmãos. Tanto comparecem como referências profissionais, incentivadores da trajetória acadêmica, bem como fonte de pressão no processo de escolha e/ou de abandono do curso - nesse momento são citadas preocupações com investimentos financeiros realizados pelos responsáveis. Além disso, o medo de decepcionar os familiares também é citado (BARDAGI; HUTZ, 2008; CAMPOS; SEHNEM, 2015; MOURA; MENEZES, 2004).

O ambiente familiar é o primeiro círculo social do qual o ser humano faz parte, exerce grande influência ao longo da vida do sujeito, sendo importante fator no processo de escolha profissional (SOUSA, 2005). Nas famílias das classes trabalhadoras a relação com o trabalho é um elemento presente nas rotinas e padrões de vida. Desde pequenos nos acostumamos a horários específicos com a presença dos pais. Esse tempo, que costuma ser diminuto, é ditado pela jornada de trabalho dos mesmos, assim como as vivências dentro e fora do lar são estabelecidas pela condição econômica da família, ou seja, pelo valor recebido pelos provedores – mesmo que nos anos iniciais da vida não nos demos conta dessa relação.

Contudo, com o passar do tempo, presenciamos cada vez mais comentários dos familiares acerca das funções que desempenham, sejam falas felizes advindas de promoções ou elogios, sejam comentários com teor de frustração, arrependimento ou insatisfação com a remuneração, colegas de trabalho, chefes, entre outros elementos (STANK; ROTH; MONTEIRO; MAFFEI, 2014).

No mesmo sentido, o desemprego no seio familiar também constitui variável importante no processo de escolha profissional. Sujeitos que convivem nesse contexto podem ter sentimentos como insegurança, incapacidade e medo relacionado ao mercado de trabalho, planejamento de carreira e aspirações profissionais (LEVENFUS, 2015). O estudo de Farias (2013 apud LEVENFUS, 2015) constatou a presença de crenças negativas sobre o mercado de trabalho em filhos de pais desempregados, se comparados aos filhos de pais empregados. Percebeu-se também impactos no comportamento exploratório, expectativas e aumento da “indecisão vocacional”.

Além dos aspectos emocionais desdobrados pelas condições materiais de vida perpassadas pelo trabalho, as influências familiares compareceram nos estudos na relação que pais e filhos têm com os significados e projeções que permeiam o futuro profissional dos jovens (LEVENFUS; SOARES, 2010; OLIVEIRA; DIAS, 2013; SOARES, 2002).

Por parte dos pais, a partir da idealização do futuro dos filhos, o que costuma ocorrer desde a gestação; e quanto aos filhos, que se veem divididos entre escolher o que gostam ou aquilo que os possibilitem continuar os trabalhos da família ou mesmo realizar as idealizações dos pais (SOARES, 2002).

A influência familiar constitui, portanto, elemento fundamental no processo da primeira escolha, que culmina com a entrada no Ensino Superior e, conseqüentemente, envolve sentimentos como alegria, orgulho e satisfação por parte do (a) aluno (a) e de seus pais. Dessa forma, no processo de reescolha, a influência do núcleo familiar ganha contornos ainda mais acentuados visto que o indivíduo – que já viveu a euforia inicial – se vê amedrontado diante da possibilidade de desapontar seus familiares. Esse sentimento ocasiona um período de ruminação antes do graduando externar sua insatisfação com o curso (BARDAGI; HUTZ, 2008)

Diante disso, os autores pontuam a surpresa sentida pelos estudantes ao receberem apoio no momento da evasão ou da reescolha. É destacada a falta de diálogo sistemático acerca das vivências universitárias, o que causa a sensação de isolamento e favorece a criação de crenças negativas sobre reação dos pais. Assim, os autores recomendam a criação de espaços de discussão, tanto no âmbito familiar quanto no universitário, sobre as experiências vividas no curso (BARDAGI; HUTZ, 2008).

A partir do exposto, percebe-se que a família continua exercendo forte influência na vida de seus integrantes, contudo, ela divide espaços com novos elementos no que diz respeito à escolha profissional. Todavia, o papel da família nesse processo, bem como no da re-escolha, permanece fundamental, tanto no que diz respeito a ser fonte de informação quanto como potencial fonte de aceitação e apoio. Assim, tem-se a importância de envolver a família nos processos de orientação, ou reorientação, profissional.

Aspectos institucionais

Aspectos institucionais relacionados ao funcionamento do curso universitário – como a articulação teoria-prática, a figura docente, os cursos no período noturno (BARDAGI; HUTZ, 2005; BARDAGI; HUTZ, 2012; MOURA; MENEZES, 2004; VALORE; FERRARINI, 2010), o estágio tardio (NEVES; ALLAIN, 2017; VALORE; FERRARINI, 2010) e a existência ou não de programas e serviços voltados para o público estudantil (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014) – compareceram na maioria dos artigos analisados.

Quanto à relação teoria-prática, esse foi um aspecto apontado no estudo de Moura e Menezes (2004) como motivador para a desistência do curso. A esse respeito, Neves e Allain (2017, p. 8), apresentam a fala de um estudante de curso de licenciatura:

“Falta de docentes, grade curricular muito fora da realidade. Penso que já que o curso é Licenciatura, seria melhor o contato com a Escola desde o primeiro período, pois, quem não quiser a profissão sairá a tempo. Não espere chegar ao 7º período para estágio.”

Valore e Ferrarini (2010, p. 394), ao questionarem seus entrevistados sobre o que causava dúvidas em relação ao curso, obtiveram informações como:

“(...) Então, eu queria estagiar esse ano, eu queria é ter alguma vivência prática, porque eu senti que faltou assim tipo eu tinha bastante, algum tempo livre e eu podia tá estagiando porque...tipo tomar contato com a prática mesmo que eu senti falta no semestre passado...assim, né...no primeiro ano. (Aluno de Psicologia, 2o ano).

Eu também vejo um pouco de falta de interesse dos professores com relação ao curso assim...eles não dão muita importância não... na aula de anatomia, por exemplo, o professor dá aula teórica, daí ele sai da sala e a gente vai pra prática e ele deixa os monitores dando aula... então isso pra mim não é interessante... porque eu não aprendo nada, você simplesmente tá com um cadáver ali na sua frente você olha pra ele e fala ah acho que esse é o músculo tal... e se chegar um dia uma pessoa pra você atender você vai dizer pra ela eu acho que é tal músculo? Tem que ter uma certeza do que você faz... não é baseado em suposições, você tem que ter certeza, tem que ter um professor ali do seu lado! (Aluna de Enfermagem, 1º ano)”

Os cursos noturnos compareceram como alternativa à evasão e possibilidade de inclusão dos indivíduos que necessitam exercer atividade remunerada concomitante à realização do curso universitário (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014). As autoras concluem que no caso da instituição analisada, os alunos matriculados em cursos integrais e que precisam trabalhar, não tem alternativa a não ser abandonar a graduação, pois não há a oferta deste mesmo curso no turno noturno. “Os cursos do CEFET-MG apesar da qualidade são excludentes, pois apenas quem não trabalha pode ficar um dia inteiro na instituição” (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014, p.6).

Neves e Allain (2017, p.4) apresentam outro aspecto interessante: o uso da aprovação em um curso menos concorrido como trampolim para atingir o curso desejado: “Entrei no curso de Ciências Biológicas já pensando em pedir transferência, no segundo período, para o curso de Odontologia. “Esse aspecto compareceu de forma significativa em seus resultados (29%), ou seja, a relação do aluno com o curso ocorreu de forma estratégica, visando o processo de transferência interna. Esse ponto, também, foi encontrado no estudo de Pinheiro e Oliveira (2014) que sugerem investigações acerca das

chamadas vagas ociosas, visto que mesmo quando preenchidas geram novas vagas ociosas, sendo classificadas pelos autores como “vagas viciosas”.

Pinheiro e Oliveira (2014), quanto aos serviços de apoio institucional, relataram que esse foi um aspecto pontuado pela maioria dos seus entrevistados como um fator institucional com potencial para evitar a evasão. Dessa forma, compreende-se que tão importante quanto à relação professor-aluno é o acolhimento institucional. Esse fator, que pode ser decisivo na permanência dos estudantes no ambiente educativo, não se resume aos serviços assistenciais. As relações estabelecidas com colegas de turma, com professores e coordenadores, bem como a grade curricular do curso contribuem para a sensação de pertencimento sentida pelo graduando, assim como para sua permanência (BARDAGI; HUTZ, 2012; OLIVEIRA et. al, 2014; PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Aspectos pessoais

Nesta categoria, inserem-se questões relacionadas às reprovações em disciplinas do curso, desconhecimento de si, da futura profissão e do mercado de trabalho. Esses aspectos compareceram em todos os artigos analisados (BARDAGI; HUTZ, 2009; CAMPOS; SEHNEM, 2015; CAMPOS; MAIA; ALVES, 2018; MOURA; MENEZES, 2004; NEVES; ALLAIN, 2017; PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014; VALORE; FERRARINI, 2010).

Quanto às reprovações, Araújo e Ciloni (2003) realizaram uma pesquisa em um curso de engenharia elétrica, objetivando compreender a relação entre as representações sociais sobre as reprovações nesse curso e suas repercussões nas interações aluno-professor, bem como no processo de ensino e de aprendizagem. Os autores pontuaram, a partir dos depoimentos coletados, que a frustração, o desestímulo e o descontentamento com o curso são alguns dos impactos resultantes das repetidas reprovações, assim como a evasão.

Nesse sentido, Bardagi e Hutz (2009) investigaram a percepção de alunos evadidos acerca dos motivos que os levaram a tomar essa decisão. Os pesquisadores verificaram a fragilidade na escolha inicial, fruto de escassa atividade exploratória, resultando em tomadas de decisões baseadas em concepções pouco realistas sobre as profissões e a decisão de evadir tomada de forma precipitada. Os resultados obtidos quanto às expectativas irrealistas e o despreparo dos graduandos para adentrar no Ensino Superior foram consoantes aos demais estudos consultados (CAMPOS; SEHNEM, 2015;

MAGALHÃES; REDIVO, 1998; MOURA; MENEZES, 2004; VALORE; FERRARINI, 2010).

Moura e Menezes (2004, p. 135) em seu estudo sobre a reopção de curso, apresentaram falas de seus entrevistados que ilustram o desconhecimento quanto aos cursos escolhidos:

“Eu esperava que fosse um pouco mais “fácil”, mas ele é um curso bem focado na área de Elétrica, é muita conta, é muito cálculo, e eu acho que isso não é uma coisa pra mim. É, não era aquilo que eu esperava mesmo. (S1).

Eu achei que era totalmente diferente, daí comecei a primeira fase e a gente não trabalhava, por exemplo, de você ver alguma coisa naquilo que você escolheu, era só cálculo, cálculo e você não conseguia ver nada de prático [...] daí eu já não queria mais nessa área, já via que não era aquilo que eu queria. (S4).

Um sonho era ser jogador de futebol, daí eu tendo o curso de Educação Física achei que podia crescer nessa área, tendo conhecimentos, conhecer pessoas que podiam me levar até um clube [...] (S5). (informações verbais)” (MOURA; MENEZES, 2004, p. 135).

As falas dos entrevistados por Dias e Soares (2012, p. 276) seguem o mesmo perfil acerca das escassas informações que embasam as escolhas dos entrevistados:

ANA: – Quando eu entrei no curso, eu não fazia ideia do que era o serviço social.

BIA: – Porque a minha prima fazia, e eu... meio que gostei do nome assim...

Ou ainda BARA: – Eu tinha optado por... na verdade... eu não sabia o que eu queria, até o terceiro ano.

BONO: – ... Quando eu entrei no curso, eu não fazia ideia do que era.

A partir do exposto, percebe-se a falta de informação, o desconhecimento de si e a baixa tolerância à frustração como elementos encontrados pelas pesquisas na área da reopção (CAMPOS; SEHNEM, 2015; MOURA; MENEZES, 2004; PINHEIRO; OLIVEIRA, 2014; VALORE; FERRARINI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, foi possível identificar nas publicações aspectos macro – institucionais – que demandam mudanças estruturais no funcionamento das instituições educativas. Esse ponto é condizente com o fenômeno em questão, visto que ele impacta financeiramente o país. Ainda nesse âmbito, as relações estabelecidas entre os atores presentes no contexto acadêmico também foram evidenciadas, considerando seu potencial para favorecer ou não o processo de reopção. O papel dos docentes enquanto

representantes da profissão almejada e as questões didáticas, relacionadas à condução das atividades acadêmicas destacaram-se dentre os aspectos institucionais que influenciaram os discentes em relação à reopção de curso.

A implementação de serviços de apoio ao estudante foi apontada como possível ação institucional para o suporte no processo de reopção de curso. A Orientação Profissional e de Carreira possui amplo arcabouço teórico e metodológico que pode direcionar e orientar a criação de tais serviços (BARDAGI; HUTZ, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; VALORE; FERRARINI, 2010).

A importância do núcleo familiar no processo de escolha e, especificamente, da reescolha, também, foi observada. A família constitui fundamental fonte de apoio e acolhimento, contudo, também, pode ser fonte de pressão diante do abandono de um curso. A dinâmica familiar pode impactar negativamente nesse processo, pois se observou que o processo de reopção é envolto pelo medo de decepcionar as figuras de referência, pais e irmãos.

A terceira e última, categoria analisada abordou aspectos pessoais – o desconhecimento de si, da profissão e do mercado de trabalho, aspectos relacionados à baixa tolerância à frustração, ausência de preparo para momento decisivos, bem como baixo estímulo ao comportamento exploratório.

As três categorias analisadas podem evidenciar, dentre outros aspectos, uma lacuna no sistema de ensino, sinalizando a reopção de curso como terreno fértil para investigações e elaboração de projetos que busquem desenvolver competências necessárias para a tomada de decisão. Destaca-se que a democratização do ensino não se encerra apenas na ampliação do acesso, sendo necessário também propiciar condições de permanência ao alunado (ZAGO, 2006).

REFERÊNCIAS

- AMBIEL, R.A.M; CAMPOS, M.I. Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. **Psico - USF**, v. 22, n. 1, p. 133-145, 2017.
- BARDAZI, M. P.; HUTZ, C.S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.9, n.2, p. 31-44, 2008.
- BARDAZI, M. P; HUTZ, C. S. "Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico - USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.
- BARDAZI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: Impacto na evasão universitária. **Psico (PUCRS. Impresso)**, v. 43, p. 174-184, 2012.
- BARLEM, J.G.T; LUNARDI, V.L; BORDIGNON, S.S; BARLEM, E.L.D; FILHO, W.D.L; SILVEIRA, R.S; ZACARIAS, C.C. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v.33 n. 2, p.132-138, 2012.
- BARROS, A. S. X. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 22, n. 85, p. 1057-1090, 2014.
- BLOWER, A.P. Enem: confira universidades no exterior que aceitam o exame na admissão. **O Globo**. São Paulo, 13 set. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diplomação, Retenção e Evasão no Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**, 1996.
- CAMPOS, D. M.; MAIA, J.H. M.; ALVES, S.C.A. A reescolha profissional: um estudo com universitários em sua reopção de curso. In: Maria Célia Pacheco Lassance & Rodolfo A. Mateo Ambiel. (Org.). **Investigação e Práticas em Orientação de Carreira: cenário 2018**. 1ed. Porto Alegre: ABOP, v. 1, p. 299-306, 2018
- CAMPOS, C. A.; SEHNEM, S. B. 'Não era aquilo que eu queria...': um estudo com universitários que vivenciaram a reescolha de curso. **Pesquisa em Psicologia**, v. 1, p. 131-142, 2015.
- CASAES, V. Índice de troca ou abandono de curso em faculdades equivale à metade dos ingressantes. **Educamais**: 2018. Disponível em: < <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/indice-de-troca-ou-abandono-de-curso-em-faculdades-equivale-a-metade-dos-ingressantes> > Acesso em: 01 out. 2020.
- ARAÚJO, L. S. A.; CILONI, A.D. **Práticas e Representações Sociais sobre reprovação: um estudo no curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia**. XXXI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Rio de Janeiro - RJ, 2003.

DIAS, M. S. L.; SOARES, D. H. P. A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. **Psicol. cienc. prof.**, v. 32, n. 2, p. 272-283, 2012.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LEDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia, precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 49-64, 2009.

LEVENFUS, R. S. **Orientação Vocacional e de Carreira em Contextos Clínicos e Educativos**. 1ª ed. Grupo A - Artmed. 2015

LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. et al, (org). **Orientação Vocacional Ocupacional** - 2. Ed. – Porto Alegre: Artemed, 2010.

MAGALHÃES, M.; REDIVO, A. Re-opção de curso e maturidade vocacional. **Revista Semestral Da Associação Brasileira De Orientadores Profissionais**. v.2, n.2, p. 7-28, 1998.

MALKI, Y. **A crise com o curso superior na realidade brasileira contemporânea: análise das demandas trazidas ao Núcleo de Orientação Profissional da USP**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MELO-SILVA, L. L.; LASSANCE, M. C. P.; SOARES, D. H. P. A orientação profissional no contexto da educação e trabalho. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.5, n.2, p. 31-52, 2004.

MOURA, C.B; MENEZES, M.V. Mudando de Opinião: Análise de um Grupo de Pessoas em Condição de Re-escolha Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 5, n.1, p. 29-45, 2004.

NEVES, G. S., ALLAIN, L. R. Traçando as redes da evasão: identidade docente de egressos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: XI ENPEC: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2017 **Anais...** Florianópolis, 2017 p. 1-8.

NOGUEIRA, F. País perde R\$ 9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador. **G1**. São Paulo, fev. 2011. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evacao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>> Acesso em: 26 set. 2020.

OLIVEIRA, C. T; DIAS, A.C.G. Percepções parentais sobre sua participação no desenvolvimento profissional dos filhos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, vol. 14, n. 1, p. 61-72, 2013.

PINHEIRO, I. P.; OLIVEIRA, N.H. Evasão nos cursos de engenharia do CEFET-MG e mobilidade entre as instituições de ensino superior. In: engenharia: múltiplos saberes e atuações. **CONBENGE.**, p.1-12, 2014

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n.132, p. 641-659, 2007.

SOARES, D. H. P. A escolha profissional do jovem ao adulto. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, D. H. P.; KRAWULSKI, E.; DIAS, M. S. L. D'AVILA, G. Orientação profissional em contexto coletivo: uma experiência em pré-vestibular popular. **Psicologia, Ciência & Profissão**, v. 27, n. 4, p. 746-759, 2007.

SOUSA, E. M. C. **Orientação Profissional nos Cursos de Graduação**: Contribuições e Limites. 2005. 68 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005.

SPARTA, M. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Revista brasileira de orientação profissional**. v.4, n.1, p. 1-11, 2003

STANK; ROTH; MONTEIRO; MAFFEI, 2014. Influências Familiares na Escolha Profissional. In: II Congresso de Pesquisa e Extensão da FSG, n. 2, 2014. Caxias do Sul – RS. **Anais...** Caxias do Sul: FSG, 2014. p 455-463

SENADO FEDERAL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

VALORE, L. A.; FERRARINI, N. L. Escolha e identidade profissional: desafios e possibilidades na formação universitária. **Revista de Psicologia**, n.1, 2010.

VOSGERAU, D. S.A. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. v. 14, n. 41, 2014.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

UNIVERSIDADE E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL ENTRE MULHERES NEGRAS

*Neide de Sousa Santos⁵
Ramon Luis de Santana Alcântara⁶*

INTRODUÇÃO

Este texto se insere em uma necessária discussão pertinente à Psicologia na Educação: as questões étnico-raciais. Notadamente leva as formulações da Psicologia Social acerca do processo de construção de identidades a um contexto educacional específico, a saber, a universidade. Desta forma, analisa especificamente o processo de construção de identidade étnico-racial entre mulheres negras universitárias, buscando localizar a importância do ambiente institucional de formação no empoderamento desses sujeitos.

As considerações feitas aqui são produtos de uma pesquisa, realizada no ano de 2019, com estudantes e concluintes de cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Maranhão. Utilizou-se como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada, inspirando-se na perspectiva de histórias de vida. Foram seis participantes, localizadas nos penúltimos e últimos anos de formação, bem como recém-formadas.

O objetivo da pesquisa foi analisar a importância da universidade na afirmação da identidade negra entre essas mulheres. Nesse interim, discutem-se trajetórias familiares e da educação básica como elementos constituintes de um processo que é problematizado no espaço acadêmico universitário. Com isso, pomos em pauta a necessidade do debate étnico-racial na formação escolar, em todos os níveis, e destacadamente, a inserção da Psicologia na produção de saberes e práticas acerca dessa questão.

HISTÓRIA DE RESISTÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Abordar sobre a história da mulher negra no Brasil é adentrar no universo de quem vivenciou a experiência de ter tido sua identidade invisibilizada. Ter sido sujeitada a violência. Contudo, compreende-se que em meio a um sistema opressor, as mulheres negras, colocadas como inferiores, tanto por ser mulher, como por ser negra e, também

⁵ Professora licenciada em Ciências Humanas/Geografia pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: neidedesousa14@gmail.com

⁶ Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: ramon.lsa@ufma.br

escrava, lutou acerca dessas opressões impostas sobre elas, fazendo com que espaço e poder social que lhes foram absolutamente fechados, pudessem ser reconstruídos através de resistência às forças dominantes.

Nessa perspectiva, a escrava não esteve em um lugar somente de subalterna, mas também de sujeito histórico ativo, lutando contra a realidade de uma sociedade escravocrata e patriarcal, de modo a desconstruir a visão de que era apenas uma propriedade, sem vontades próprias. No entanto, o que permaneceu foi a luta, resistência e reivindicações após “o fim da escravidão”. Pois as manchas da escravidão permaneceram. Estereótipos de inferioridade atribuídos à pessoa negra foram legitimados, fazendo com que estas sejam estigmatizadas como um indivíduo subalterno e disponível à servidão.

Cabe aqui destacar a trajetória de luta e resistência em que as mulheres negras estiveram presentes. Estas contribuíram na atuação dos movimentos sociais negros, tendo como objetivo as reivindicações sociais, particularmente no movimento de mulheres negras, estando frente à luta na desconstrução do imaginário social de inferioridade, sendo estas mobilizações que colocaram em evidência a necessidade de problematizar os fatores que levam também às desigualdades atribuídas à raça e gênero.

A trajetória das mulheres negras no centro do movimento feminista mostra a insuficiente política do feminismo para inserir as diferentes manifestações de sociedades multirraciais. É o que se pode compreender como o início de “enegrecer no feminismo”, pautado nas reivindicações acerca da inexistência do debate racial que as mulheres negras conseguiram estar inseridas no movimento feminista. Como pontuam Santos e col (2010 p. 449) “as mulheres negras tiveram que ‘enegrecer’ a agenda do movimento feminista e ‘sexualizar’ a do movimento negro, promovendo uma diversificação das concepções e práticas políticas em uma dupla perspectiva”.

O movimento de mulheres negras ao unificar as reflexões e lutas contra o racismo e o machismo que constituiu a história de construção desse país, oferece um seio de resistência a essa dupla opressora estrutural da sociedade brasileira. Assim, reivindicações e comprometimento com a luta pela equidade contribuíram para que outros grupos de mulheres negras refletissem e se conscientizassem sobre situações de opressão ou dominação, de modo a estimular o empoderamento, e assim, fomentar a participação social e política, como sujeitos ativos de mudanças.

Acerca do conceito de empoderamento, uma das teorias mais recentes nos estudos de gênero, entende-se a partir de Berth (2019, p. 23) que este “[...] não visa retirar poder

de um para dar a outro a ponto de se inverter o polo de opressão, e sim de uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de experiências em sociedade”. Nesse sentido, para mulheres negras, empoderar-se é pensar a transformação das bases machistas e racistas da sociedade brasileira. É um processo individual, como um recurso da construção da identidade étnico-racial, mas acima de tudo, um movimento coletivo que unifica e fortalece as lutas das mulheres negras em toda sociedade. Por isso, é um conceito operacional para entender de que maneira a universidade funciona como um espaço social que possibilita esse processo de empoderamento.

A construção da identidade étnico-racial negra

Falar de identidade é remeter-se a um processo que está em constante transformação. Mudanças essas que vêm sempre relacionadas a mudanças de referências e a novas realidades construídas por parte dos indivíduos, definidas por meio de sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial, usando a concepção de Camargo e Ferreira (2008). Para os autores supracitados:

[...]a categoria identidade, além de pessoal, deve ser considerada fundamentalmente social e política. É aqui entendida como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto-reconhece e se constitui, construída a partir de sua relação com o outro e em constante transformação. (CAMARGO E FERREIRA, 2008, p. 187)

De acordo com Ciampa (1984) ao se questionar, "quem sou eu?" é uma indagação que remete à identidade, e a narração da resposta pelo sujeito é feita de modo em que ele é autor e personagem da história. Havendo discursos embutidos na identidade que são dele e dos outros, de modo que a identidade do outro reflete de maneira recíproca.

Assim, conforme Ciampa (1984) a identidade não é algo pronto, acabado como muitos julgam ser, e sim, algo que está em processo contínuo, de modo que não é fixa e imutável, mas possíveis de mudança. Para ele "identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose" (CIAMPA, 1984, p.74). Ademais, compreender como se desenvolve a identidade, é fundamental para a problemática pesquisada. Visto que a mulher negra está inserida num contexto social que interfere diretamente na construção de uma identidade negra. Pois existem padrões, valores, crenças e símbolos que estão vinculados a sociedade onde são reproduzidos e, faz com que busquem se aproximar do aceitável socialmente. De modo a negar sua negritude.

Bento (2014, p.27) coloca em questão que "[...] mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. "Assim, o fato de rejeição ou não pertencimento são conflitos vivenciados por nós, negros e negras, sendo isso, a dificuldade nas afirmações identitárias.

Mulheres negras: relações étnicas e de gênero

A identidade étnico-racial é um construto social. Entretanto, para além do pertencimento étnico que compõe o sujeito, há outras facetas que o mesmo utiliza para se subjetivar, como gênero, sexualidade, religião, entre outras. Assim, para que se possa seguir a esta linha de entendimento das identidades afirmadas entre mulheres negras, essa discussão faz-se necessária.

Pesquisas mais recente com base na PNAD Contínua, demonstra que as mulheres negras são 50% mais vulneráveis ao desemprego. Nesse estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revela que as mulheres negras sofrem um aumento de 1,5 ponto percentual em média a cada 1 ponto a mais na taxa de desemprego, sendo de 1,3 p.p para as mulheres brancas. A análise faz uso de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) entre 2012 e 2018 (PNAD, 2019).

Essa é uma realidade que se repete em diversos setores da sociedade. Como é demonstrada pelas “Estatísticas de gênero” do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Revela que o percentual de mulheres negras que completam o ensino superior é de 10,4% sendo 2,3 vezes menor em relação ao percentual de mulheres brancas (IBGE, 2019). Essas e outras pesquisas nos alerta para a necessidade de se pensar como as identidades das mulheres negras foram construídas nesses contextos. O quão foram e são construídas associada ao seu corpo, objetificada como um outro negativo.

Para explicitar como a inseparabilidade estrutural dos produtores identitários atingem repetidas vezes mulheres negras, o conceito de interseccionalidade se torna indispensável. Crenshaw (2002, p. 177) aponta que

[...] interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Assim, a interseccionalidade nos permite criticidade a fim de entender como os marcadores gênero e raça estão conectados para afirmar que mulheres negras são simultaneamente discriminadas, tal cruzamento e sobreposição opressora elegem quem deve ter voz, e quem deve ser sujeito. Um tecnológico dispositivo colonial.

O papel da universidade na construção da identidade da mulher negra

Desde a construção da sociedade brasileira, existe uma situação de desigualdade vivida pelo negro. As oportunidades nunca se deram de modo igualitário entre negros e brancos, e isso refletiu igualmente na realidade educacional. E atualmente, o ambiente da universidade pública, é onde esta realidade se manifesta com maior intensidade.

Partindo desse pressuposto, muitas universidades, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no campus de Grajaú, lugar desta pesquisa, implementaram o sistema de cotas, sendo esta, uma estratégia para diminuir a dificuldade que os negros enfrentam para ter acesso ao espaço universitário público. Esse modelo de política de ações afirmativas foi conquistado em meio a lutas, através de mobilizações dos negros.

Embora importante, somente a cota como estratégia pode ser insuficiente. Pois após o ingresso na universidade, existem questões que devem ser refletidas. Tais quais: a insuficiente preparação do ensino escolar, discriminação racial, inexistência de símbolos, como professores/as e alunos/as negros/as, de modo a estarmos sub-representados.

É certo que as opressões que ocorrem nos espaços sociais, também ocorrem dentro da universidade. E esse lugar de poder, onde majoritariamente é composto por brancos, também é um lugar da existência de uma ciência com características específicas e com discursos de uma cultura dominante, que ao invés de aproximar deste meio, distância. Contudo, a universidade é um lugar empoderador, onde através de projetos que aborda principalmente sobre as questões das relações étnico-raciais, torna-se um elemento diferenciador na construção de uma identidade.

Com isso, percebe-se que a universidade como um espaço específico, dar instrumentalidade que possibilita mulheres negras que não tiveram acesso antes a essas discussões, a saírem de uma posição de dificuldade nas afirmações identitárias para terem consciência de seu pertencimento étnico-racial, e assim expressarem suas identidades como forma de reivindicação perante os obstáculos que são impostos.

Uma pesquisa mais próxima desta, realizada por Silva (2016) sobre processo de construção das identidades de mulheres negras, a partir da experiência universitária, a autora busca entender como as estudantes universitárias e negras podem construir suas

identidades no âmbito da Universidade Federal de Goiás (UFG). O recorte selecionado para a pesquisa toma como referencial as políticas de ações afirmativas. Selecionando o Programa de Políticas de Ações Afirmativas e acompanhamento acadêmico da UFG e o Espaço de Convivência, como o universo empírico da pesquisa.

De acordo com a pesquisa, foi constatado que:

Para as estudantes as ações afirmativas são importantes para uma inclusão possível por meio desse instrumento legal. O Espaço de Convivência, por sua vez, é um mecanismo que colabora com a permanência de estudantes cotistas na universidade. Na percepção das estudantes é importante por promover a interação entre os estudantes. Sem contar que as ações empreendidas pela Coordenação de Inclusão e Permanência e as parcerias formadas também podem interferir no processo de construção das identidades (SILVA, 2016, p.57).

Destarte, usando a percepção de Silva (2016) as políticas de ações afirmativas bem como a universidade é um mecanismo que possibilita mulheres negras a reconstruírem suas identidades.

TORNAR-SE NEGRA

A construção da identidade da mulher negra faz parte dos processos históricos, culturais e políticos da sociedade. No Brasil, o “ser negra” é diferenciado pelos traços físicos, como cor de pele e textura do cabelo. Nesse processo identitário o corpo serve como definição dos processos históricos, bem como a representação simbólica que estabelece a posição que se ocupa na sociedade.

Assim, o corpo, como marcador identitário, contribui para uma construção de desvalorização que carrega as mulheres negras. Desse modo, o “ser negra” ao longo do tempo foi associado como sendo algo negativo, e que o branco advindo de uma cultura considerada superior, tem sua imagem expressa como “padrão” determinado a ser seguido.

Nisso, para “tornar-se negra” é necessário atravessar um processo de reflexão a subjetivação da construção do “eu” negra. E essa busca por uma identidade negra lhe possibilita entender quem é no mundo e que lugar ocupa. Dessa forma, a categoria identidade aqui demarcada trata-se de um recurso potencializador que entrecruzado a aceitação de subjetividades se torna um dispositivo de mudança política.

No contexto desse trabalho, identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que é estruturada pelo racismo e machismo. É também vista partindo não apenas do olhar do próprio negro sobre si e seu corpo, como também do olhar de fora, do olhar do outro.

Desse modo, a construção de identidade é um processo que ocorre no contato, diálogo e negociação com o outro, tornando assim uma troca. Como fala Neusa Santos Souza (1990, p. 77), “ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro”. Nesse sentido, ter uma identidade negra está para além de possuir características negras, é vir a ter consciência dos discursos ideológicos que o aprisiona em outra imagem. Portanto, “tornar-se negra” é ter essa consciência.

Tornando-se negra na universidade

Para dar visibilidade aos processos identitários, analisou-se as narrativas e trajetórias das estudantes negras da Universidade Federal do Maranhão, no campus de Grajaú. A partir de suas falas buscamos compreender como se deu o processo de construção de suas identidades e, como os espaços os quais transitavam bem como, o contexto familiar, a escola e universidade interferiram nos processos que consolidaram suas identidades.

O diálogo estabelecido com as universitárias permite enxergar como elas anunciavam suas identidades a partir de momentos como infância e adolescência – família e escola. E como o espaço universitário foi potente para afirmarem as suas identidades. Tais narrativas flexionam para duas dimensões relevantes para o estabelecimento de suas identidades: o passado e presente.

Das seis mulheres negras que foram entrevistadas, todas se identificam como negras. Estão na faixa etária dos vinte e um aos vinte nove anos. Tiveram o seu nome mantido em anônimo, o qual para cada uma delas foi atribuído um codinome, sendo feito a escolha de homenageá-las com nomes de escritoras negras brasileiras.

Identidade e família

As mulheres negras que foram entrevistadas, inicialmente informaram sobre o pertencimento racial dos seus pais. Das seis entrevistadas, todas possuem pais negros. Indagadas sobre o relacionamento com os familiares, em sua maioria afirmaram ter um bom relacionamento, porém conflituoso em relação à questão racial, como ressalta Djamila, uma das entrevistadas.

Djamila: [...] o racismo que eu sofri, principalmente foi dentro da família, então, eu acho que a minha identidade foi muito difícil ser construída ao longo do período. E o preconceito que eu sofri, pra mim era uma brincadeira, aquele momento de me chamar de

negrinha, de me chamar de ovo de jumento, que é preto, dizer que só me enxergava no escuro se eu usasse branco.

Esse cenário pontuado por Djamila expressa como o preconceito racial atravessa as situações diárias o qual, vistas simples, são característicos da sociedade brasileira. E tais acontecimentos cotidianos que ocorrem principalmente na família, como a interlocutora nos revela, podem interferir na construção da identidade. Esse cenário nos ajuda a refletir acerca dos adjetivos pejorativos associados à imagem da pessoa negra em relação às características fenotípicas. Os autores Ferreira e Camargo (2011), nos ensinam que

Isso se dá nas situações mais comuns e favorece a valorização da estética de pessoas de pele branca e cabelo liso como o padrão considerado belo. Desse modo, o indivíduo negro tende a desqualificar as especificidades de sua negritude e partir em busca incessante de reprodução do modelo socialmente considerado ideal (FERREIRA E CAMARGO, 2011, p. 07)

Essa narrativa torna-se comum em todas as histórias aqui registrada. Como as situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação racial permitem que desde a infância sejam socializadas a se silenciarem. Os fatores étnico-raciais, conseqüentemente, são desaparecidos, por meio do silêncio, passando a procurar elementos de identificação em símbolos do grupo social dominante. Como afirma Bock e cols. (2001), “a construção no nível individual do mundo simbólico [...] é social” (p. 22-23).

Lélia a partir de suas vivências também relata suas experiências e quais estratégias utilizavam para fugir da ideia de ser negra:

Lélia: eu sempre neguei minha negritude, eu acho que isso acontece com todas as meninas negras, porque quando tu começa a sofrer em casa, e em todos os ambientes por ser negra, por ter o cabelo crespo, aí que tu pensa, cara, não dar pra ser assim, então tu passa a se negar, tu passa a não se ver como negra, mesmo tendo a pele negra. Essa é a primeira coisa que acontece, não tem como tu tirar a tua pele, aí tu começa a alisar teu cabelo, pra isso foi um meio de negar, de me sentir mais próxima, de estar mais perto dos grupos.

Na nossa sociedade, a cor e o cabelo são os marcadores mais significativos nesse processo de construção de identidade. Estes são amplamente utilizados para apontar quem é negro e quem é branco em nosso país. Por isso, o recurso utilizado pelas mulheres negras dessa pesquisa, como alisar o cabelo, mostra-se como um mecanismo de negação de sua

negritude, forma de proteção para não serem atingidas pelo racismo e assim aproximarem do modelo considerado ideal.

Nesse sentido, considerando a construção histórica do racismo e machismo, o principal conflito racial vivenciado pelas mulheres negras na sociedade brasileira é expresso através do cabelo. Sobre isso Gomes (2002) descreve que:

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. (GOMES, 2002, p. 03).

Dessa forma, é importante ressaltar como a estratégia de lidar com o preconceito racial desde a socialização primária, negando-se enquanto negra e se submetendo a um modo “padrão” de ser, é desenvolver de certa forma uma integração de valores impostos por uma sociedade colonial que, concomitantemente, desqualifica suas qualidades e valores étnicos construídos. O embranquecimento é uma estratégia colonial (e atual) de submissão fortificada após o fim da escravidão e a libertação do povo negro.

Ademais, é interessante ressaltar como o silêncio das famílias diante tais situações pode ser problemática e marcar as subjetividades. Silêncio que alimenta um discurso legitimado socialmente deixa de vir a transformar as inquietações atravessadas pela discriminação em liberdade.

Sobre isso Ferreira e Camargo (2001, p.7) vão dizer que as famílias entendem tais situações, porém se omitem: “sabe-se da discriminação, mas não se fala a respeito”. Essa omissão faz com que inexista uma base sólida, um lugar de apoio, consequentemente, o que se tem é uma obrigatoriedade de aprender a lidar sozinha, o que repercute em um silêncio opressor.

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO PESSOAL

A universidade é uma etapa de ensino de fundamental importância para a formação humana, não somente no que se refere às questões de formação teórica e técnica, mas abrange outros aspectos significativos ligados à construção do sujeito, bem como, seu modo de pensar e perceber o mundo à sua volta.

A universidade para além da absolvição de saberes de cunho científico desenvolve no sujeito discursos e concepções que o molda ao longo de sua trajetória na universidade. Nesta direção, podemos pensar em vários sujeitos que adentra a universidade e que formam novos discursos, carregados de novos olhares e perspectivas. Podemos, assim,

pensar a mulher negra, que como qualquer outro sujeito, constrói criticamente um novo modo de perceber o mundo e a si mesma. Assim, a universidade para a mulher negra aparece como um instrumento possibilitador, a partir do conhecimento, de desconstrução de pensamentos que a confina a localizações subalternas.

Da educação básica a universidade

A escola é uma importante instituição formadora não apenas de saberes escolares como, também, culturais e sociais. Com essa compreensão, atualmente alguns estudiosos têm discutido e destacado como a cultura escolar tem importância no processo de construção das identidades. Espaço em que aprendemos e compartilhamos crenças, valores, preconceitos de classes, raciais e de gênero.

Em uma pesquisa realizada por Gomes (2003) sobre os processos educativos escolares e formação de professores/as, a pensadora vai nos dizer que:

Quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p. 171-172)

A partir das vozes das entrevistadas, entendemos como ocorrem as experiências no ambiente escolar, bem como compreendemos o complexo caminho de formação de identidade negra. Para as depoentes, este ambiente aparece em suas lembranças como um local negativo para suas identidades.

Partindo desse pressuposto, de que desde a educação básica a pessoa negra é educada a está num lugar de silêncio, este trabalho evidencia como a escola reage diante disso. Para essa compreensão teremos que recorrer às experiências narradas pelas mulheres negras desta pesquisa. Questionadas se já haviam passado por alguma situação de racismo na escola, foram unânimes ao narrar suas experiências, e que esse espaço foi onde o racismo marcou de forma mais intensa suas vidas.

Conceição: sim, já passei por situação de racismo. Hoje eu entendo, mas a pessoa via como brincadeira ao chamar de “carvãozinho”, “cabelo ruim”. [...] Fui musa de composições ofensivas, onde diziam que meu “cabelo era de Bombril”, “cabelo oriente, não entra água e nem pente”. Então, eu me sentia um verdadeiro patinho feio.

Experiências como essa vivenciada na escola por efeito das características negroides, como o cabelo, cor de pele, tal qual o estranhamento e agressividade em que as estudantes passaram expressa como a mulher negra é exposta ao racismo desde cedo.

Entendemos que é resultante de um ideal de branqueamento internalizado na sociedade brasileira. Lembra o que diz o sociólogo Oracy Nogueira (2006) ao afirmar que no Brasil o preconceito é de “marca”, é estético, são os traços das mulheres negras que são expressas de forma negativa pelo viés do racismo.

Tais questões o qual deveriam ser consideradas com seriedade pelos educadores e educadoras. Sobre isso, Gomes (2003) contribui destacando que:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória. (GOMES, 2003, p 173)

Questionadas acerca do posicionamento e papel desempenhado pela instituição escolar, acerca das questões étnico-raciais, elas nos trazem que nunca presenciaram intervenções ou discussões sobre a temática, tanto na prática desenvolvida pelos docentes quanto pela escola. Vejamos.

Joice: Nas escolas que estudei, nunca teve, não teve. Porque isso já veio de agora essa questão de você falar, da escola falar sobre as raças, sobre as etnias, sobre essa questão. Na minha época não se discutia sobre isso, é como se não tivesse nada acontecendo, então não tinha necessidade de falar de um problema que não existia. Nem livros eu não lembro disso.

Isso só demonstra o quanto a escola tem dificuldade em lidar com o racismo. Essa ausência de discussões sobre essas questões só reforça as representações negativas vivenciadas pelas pessoas negras. E, de certa maneira, naturalizando o preconceito racial. Assim como no contexto familiar o mesmo acontece na instituição escolar, utilizando a maneira mais comum de lidar com o racismo, o silêncio.

Porém, vale destacar que o preconceito racial, praticado no ambiente escolar não é fruto da escola, mas sim dos processos sociais primários. De acordo com Albuquerque (2011, p. 203) “a desigualdade racial é uma construção social e epistemológica em torno da qual se estrutura um sistema de poder socioeconômico, de exclusão e de exploração”.

Partindo desse entendimento, o espaço escolar no qual está intrinsecamente ligado com a sociedade é uma conexão de colaboração, reprodução, reforço e manifestação do

racismo, com isso, se torna desafiador e até impossível se construir uma identidade negra positiva, na infância e adolescência principalmente, em territórios marcados pelo racismo e representações de inferioridade acerca do corpo negro.

Nesse sentido, através das narrativas, entende-se a relevância para que haja nas escolas práticas pedagógicas que valorize a história do negro. A Lei nº 10.639, sancionada em 2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da cultura afrodescendente. Tal lei funciona como instrumento que pode ser utilizada pelas instituições escolares para construir uma nova narrativa sobre esse ambiente, uma educação antirracista no sentido de fortalecer as identidades negras. Tal prática não apenas possibilita uma socialização mais pertinente para as pessoas negras, como também alcança a todos de modo integral.

Trajetórias na Universidade

A construção da identidade negra é um processo complexo, oscilante e plural. Mesmo com as marcas negativas deixadas pelas vivências do racismo, as mulheres negras se ressignificam positivamente. Contudo, este processo não se dar de forma isolada, diferentes espaços e negociadores interferem de maneira significativa na ressignificação identitária, tal qual a universidade.

Através das narrativas percebeu-se que houve um conflito e dificuldade na construção de suas identidades, onde a estética é colocada como central nesse processo, principalmente o cabelo. Situações que marcaram a infância e adolescência fizeram com que se distanciassem de uma identidade negra positiva.

Todas as universitárias negras ao narrarem sobre sua percepção enquanto negras colocam a universidade como central nesse processo de construção de identidade positiva e de empoderamento. De acordo com as interlocutoras, essa ruptura foi possível a partir do acesso ao conhecimento, pelas trocas culturais entre discentes, por inspiração de professores negros e professoras negras. Assim, o meio acadêmico foi um espaço de construção para as participantes.

Silva (2017, p. 59) coaduna com esses dados, quando apresenta o processo de construção das identidades de mulheres negras, a partir da experiência universitária, constatando que “[...] as identidades só se consolidam quando encontram outros espaços, mais favoráveis a negociações, tais quais a universidade”.

Tendo em vista isso, para evidenciar como ocorreu o entendimento de si enquanto negras e qual a interferência da universidade em suas identidades, partiremos para as falas das mulheres negras desta pesquisa.

Djamila: Depois que eu entrei na universidade eu comecei a me identificar, porque até então eu não tinha nenhuma referência enquanto algum pertencimento étnico, aí depois que eu tive conhecimento eu comecei a me identificar enquanto negra, mas até então eu não sabia, não sabia de nada sobre o que seria etnia, como eu iria me identificar, se alguém me perguntasse eu não sabia me identificar. [...] então quando eu cheguei à universidade eu fui perceber, a minha é negra, então o meu pertencimento étnico, minha identidade enquanto mulher, mulher negra é essa.

A partir do depoimento acima, vemos como a universidade pode provocar uma nova postura em relação à identidade negra. Pela narrativa, percebe-se uma ruptura de uma relação complexa de si, constituindo-se num processo de empoderamento ao ressignificar suas identidades negras de forma positiva. Nesse sentido, a universidade se caracteriza como sendo um território que demanda poder por meio do saber, que consequentemente possibilita o rompimento de um discurso hegemônico.

Reis (2007) coloca a universidade como sendo um espaço de empoderamento para jovens negros. Segundo a autora

Muitos destes, por sua história familiar ou do seu grupo social, não se veem como negros ou negras. Isto é uma descoberta propiciada pela construção de uma autoestima positiva, conhecimentos teóricos sobre a questão racial, laços afetivos e contatos com professores e intelectuais negros. Esta interlocução e o debate é que poderão promover a reflexão e até mesmo a mudança. (REIS, 2007, p. 50)

Dessa forma, a universidade se constituiu num lugar específico de compreensão do universo cultural, social e, sobretudo, da diversidade étnico-racial, elemento diferenciador no processo de construção de identidade negra. Percebe-se a partir das falas das estudantes que ao frequentar este espaço, o qual teve acesso a novas narrativas, novos contatos, como com professores, a história do negro sendo discutidas de forma positiva, suas percepções sobre si também passaram a ser positivas. É o que Lélia nos diz em seu depoimento.

Lélia: o grupo Educares me ajudou muito, foi através do conhecimento, a palavra-chave, antes de eu entrar aqui eu era uma pessoa, e hoje depois de eu entrar sou outra, porque antes eu andava de cabelo amarrado, não me aceitava, eu falava que era morena, não sou negra. O cabelo é muito importante porque

algo muito visual, porque não tem como tu mudar tua pele, mas o cabelo tem como, então a gente acaba negando e alisando, aqui na universidade não, foi o espaço onde eu aprendi a aceitar meu cabelo, aceitar minha pele, a me ver como mulher e ser, porque independente de eu dizer quem eu sou, as pessoas me veem, mas é muito bom quando você fala, eu sou negra, eu sou mulher negra, eu tenho cabelo crespo, e pronto nada me abala. Empoderada.

Um ponto em comum entre as mulheres negras analisadas diz respeito ao processo de aceitação de seus traços físicos, como por exemplo, o cabelo. Todas as informantes que relataram sobre a relação conflituosa que enfrentaram acerca do cabelo, discorrem que essa ruptura de uma não aceitação também aconteceu a partir do contato com a universidade. Berth (2019) reflete que

[...] não é possível passar por um processo de empoderamento produtivo se não nos fortalecermos e nos encontrarmos dentro da nossa própria pele [...] isso é resultado de um fortalecimento gradual de nossa admiração por nós mesmos e não estará dissociado de uma carga mínima que seja de informação histórica. Esse fortalecimento também será pautado pela representatividade, pois a medida que nos vemos de maneira positiva nos espaços mais diversos é que podemos reconhecer e assimilar a possibilidade de nossa própria imagem como positiva também. (BERTH, 2019, p. 20-24)

Frente a esse apontamento, essa ruptura narrada pelas universitárias mostra-se fundamental para a deslocação de uma ideia hegemônica acerca de nossos corpos, movimento que quebra estereótipos consolidados da mulher negra. Como coloca Silva (2017, p.35).

Deixar o cabelo natural implica em “enegrecer-se”. Se elas passaram por esse processo de retomar o uso do cabelo natural para enegrecer-se, a forma como usavam o cabelo anteriormente, quando elas alisavam, indica uma tentativa de “embranquecer-se”.

Nesse sentido, ao observar a menção de Berth (2019), nota-se que tal estratégia de empoderamento é uma forma de combate perante todos os mecanismos de negação sobre a legitimação de sua aparência. Nesse contexto, percebe-se como a dinâmica universitária pode ser entendida como processos de um movimento da identidade negra, e neles, o conhecimento como instrumento para a compreensão e reconstrução de suas identidades. Deste modo, a universidade é um ambiente que se constitui empoderador no sentido de levar um debate que provoca reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que as dificuldades de identificação encontradas pelas mulheres negras universitárias aqui tratadas não é apenas uma realidade específica do grupo pesquisado, mas se apresenta de maneira ainda muito forte entre as mulheres negras da sociedade como um todo.

Tratamos acerca da dificuldade de identificação encontrada pela mulher negra, que por meio da universidade, passou por um processo de ressignificação e se encontrando dentro de seu próprio corpo. Ademais, outro ponto importante de ser enfatizado aqui, é a questão do duplo preconceito sofrido pela mulher negra ao longo do tempo, tanto por ser mulher como por ser negra, haja vista que também é histórica a opressão de gênero.

A mulher, até hoje é inferiorizada por sua condição de mulher, e a universidade pode aparecer como um instrumento desconstrutor desse pensamento, assim como ocorre com a questão identitária negra, que por meio dela também, está sendo ressignificada. Vale ressaltar também, que a universidade é composta por pluralidades de pensamentos, inclusive os racistas e machistas. De forma alguma, as histórias aqui narradas apontam para uma visão inocente do ambiente acadêmico, que por vezes também é bastante opressor, mas a finalidade foi destacar sua característica de ser um espaço-tempo em que é possível romper com o silêncio sobre o racismo e machismo presente na nossa sociedade e reforçado por algumas famílias e pela educação básica.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ 6ª ed. Vozes, 2014.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMARGO, A. C. **A experiência escolar na construção da identidade do brasileiro afrodescendente**. Pesquisa de Iniciação Científica, Curso de Psicologia, Universidade São Marcos, São Paulo, 2001.

CIAMPA, A da C. **Identidade**. In: LANE, S. M. T. et al. *Psicologia Social – O Homem em Movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171, 2002.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente. **Eccos Revista Científica**, v. 3, n. 1, p. 75-92, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ. [online]**.n.21, pp.40-51, 2002.

IBGE. **Estatísticas de gênero**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>. Acesso em: 07/11/2019.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e Preconceito racial de origem. **Tempo Social**. São Paulo, v. 19, n.1, p. 287-308, 2006.

PNAD. **PNAD contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 07/11/2019.

REIS, Dyane Brito. **Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA**. Acesso e permanência da população negra no ensino superior. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.



SANTOS RODRIGUES, Cristiano; MAXIMO PRADO, Marco Aurélio. Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o estado brasileiro. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 3, 2010.

SILVA. Érica Costa. **Negra sou! políticas de ações afirmativas e trajetórias de idntidades de mulheres negras na UFG**. Disponível em: gedeles.org.br. Acesso em: 02/10/2017.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Graal, 1990.

MOTIVAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E DESEMPENHO ESCOLAR

Raphaella da Silva Sousa⁷
Letícia Campos Aguiar⁸

INTRODUÇÃO

Motivação é um termo bem amplo e comumente usado por diversos autores na Psicologia, abrange fatores internos e externos, o que possibilita compreendê-la em seus diferentes aspectos. A motivação intrínseca pode ser entendida como a inclinação natural para a assimilação, o domínio, o interesse e a exploração espontâneos, já a motivação extrínseca sofre influência externa decorrente do comportamento e do ambiente (RYAN; DICI, 2000). Clark Hull (1943) sugere que a motivação surge a partir da necessidade biológica, baseando sua teoria na homeostase, a partir do princípio de que o corpo trabalha para manter um estado de equilíbrio. Vernon (1973) vê a motivação como uma espécie de força interna que nutre as ações mais importantes do indivíduo, embora não possa ser estudada diretamente por ser uma experiência interna. Já Bergamini (1997) cita que cada um traz dentro de si suas próprias motivações.

O objetivo desse texto é apresentar a motivação a partir do seu impacto no desempenho escolar, que pode interferir de maneira positiva ou negativa no desenvolvimento do aluno. O fracasso ou o êxito no desempenho escolar está associado a diversos fatores, tais como contexto social, condições familiares, metodologia do professor e infraestrutura da escola. A motivação e a aprendizagem possuem uma reciprocidade, uma interfere na outra sem que haja uma pré-condição (MARTINELLI; GENARI, 2009).

O desempenho está associado a cumprimento de obrigação, execução de uma tarefa. No âmbito escolar, o baixo ou alto desempenho pode estar interligado a fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes e diversos autores levam em consideração diferentes variáveis (OSTI; MARTINELLI, 2014). Dolle e Bellano (2002) apontam que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas às características emocionais e motivacionais do aluno. Smith (2001) destaca os problemas de autoestima, que podem ser tanto causa como efeito das dificuldades apresentadas. Castro (2004) considera a

⁷Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão. Membro ligante da Liga Acadêmica de Psicologia Educacional. E-mail: raphaelassousab@gmail.com. Preferência de estudo: motivação e autorregulação.

⁸Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão. Membro ligante da Liga Acadêmica de Psicologia Educacional. E-mail: Preferência de estudo: desempenho escolar.

relação professor-aluno como a base do processo ensino e aprendizagem, com ênfase no posicionamento do professor, visto que essa relação pode não ser igualitária e, por fim, auxilia alguns enquanto outros são prejudicados.

As crenças de autoeficácia também são importantes para um bom desempenho. São definidas por Bandura (1977) como as crenças que o indivíduo possui a respeito de suas próprias capacidades de realizar determinada atividade. Uma vez motivados e cientes das suas capacidades, os alunos têm mais chances de obterem êxito na vida acadêmica. Essas crenças devem ser estimuladas pela família e professores desde a primeira infância. A relação presente entre motivação, autoeficácia e desempenho proporciona uma melhor aprendizagem, que irá refletir em resultados a longo prazo.

A presença da família no contexto escolar contribuirá para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, bem como para o avanço do sistema educacional, pois a Educação não é uma tarefa a ser realizada pela escola, mas é construída em conjunto com as demais instituições, visto que a família é a instituição mais próxima da escola. Quanto maior for a reciprocidade, maior será o desempenho dos filhos/alunos (SOUZA, 2009).

MOTIVAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

A motivação faz parte do processo de aprendizagem escolar e contribui para um bom desenvolvimento pessoal e intelectual. Pode ser entendida como o motivo que leva o indivíduo a executar uma ação. O aluno pode apresentar duas orientações motivacionais, a intrínseca e a extrínseca. Na intrínseca, há uma espontaneidade do aluno na aprendizagem, um interesse pessoal em aprender e realizar uma atividade. Na extrínseca o aluno visa à recompensa, ele estuda a fim de receber uma nota ou reconhecimento (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018).

Uma vez desmotivados, os estudantes apresentam resultados abaixo de seus potenciais e não são assíduos às atividades escolares. Embora alguns autores considerem a motivação como um traço da personalidade, Lens, Matos e Vanteenkiste (2008) ressaltam que ela interage com as características da personalidade e com fatores ambientais. Portanto, mudanças externas podem interferir no comportamento dos alunos de sustentar o desejo de realizar determinadas atividades (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Na adolescência ocorre mudanças biológicas, sociais, educacionais e familiares que se refletem significativamente no seu desenvolvimento como indivíduo. Tais mudanças geram impactos físicos pelos quais o adolescente passa a se perceber como um ser independente, necessitado de reconhecimento das pessoas que o cercam e dispostos a

superar novos desafios (CAVENAGHUI; BZUNECK, 2009). O ambiente escolar não é visto como um lugar de competição e de comparação, mas como uma possibilidade de expandir a aprendizagem a partir de novos desafios, criar relações *saudáveis* com colegas e professores e adquirir novas experiências (ECCLES; MIDGLEY, 1989).

Vale ressaltar que as condições culturais e socioeconômicas podem afetar a perspectiva de futuro dos adolescentes, por não verem relações entre o que é aprendido na escola e melhores condições de vida a longo prazo. Passam mais tempo nas ruas e estão vulneráveis ao uso de drogas, à gravidez e à violência; há grande possibilidade de reproduzir tais comportamentos dentro da escola (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2003). Há também o problema da falta de interesse, que é um dos grandes desafios encontrado pelos professores. Para Stipek (1998) o interesse dos alunos diminui à medida que eles mudam de série e não acreditam no seu potencial para aprender novos assuntos.

Para Ganda e Boruchovitch (2018), a motivação relaciona-se com diversos fatores decorrentes da adolescência como, por exemplo, a maturação puberal, a formação de identidade e o próprio ambiente escolar, que podem desencadear um declínio no desempenho. Devido às exigências advindas das tarefas escolares, muitos alunos envolvem-se parcialmente, apenas para cumprir as demandas e não desfrutam dos reais benefícios da aprendizagem. A desmotivação desses alunos também pode estar associada à crença estabelecida pela cultura escolar de que o êxito é resultado exclusivo da inteligência, e não que o resultado é proporcional ao empenho e à dedicação. Essa concepção pode gerar comparações desnecessárias e a não valorização das suas próprias capacidades.

Outro fator interveniente no desempenho é a autoeficácia, definida por Bandura (1977) como a crença que o indivíduo possui sobre a sua capacidade de realizar tarefas. A autoeficácia faz parte dos fatores que compõem a Teoria Social Cognitiva que explica o comportamento humano a partir da relação recíproca da tríade: conduta, fatores pessoais internos e ambiente. O indivíduo é compreendido como agente das situações, ele cria e modifica o seu redor, ao mesmo tempo que essas situações determinam o seu comportamento futuro, bem como seus pensamentos e emoções. As pessoas favorecem as circunstâncias e não são apenas conseqüências delas (BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010).

Barros e Batista-dos-Santos (2010) ressaltam que as crenças de eficácia de um indivíduo são construídas a partir da consciência sobre as capacidades que possui. Pessoas diferentes podem ter as mesmas capacidades, mas diferentes crenças sobre si. Isso leva

ao fracasso ou ao sucesso em uma determinada atividade por causa dessas diferenças. Dessa forma, cada pessoa possui níveis elevados ou baixos, de acordo com os próprios julgamentos.

Bandura (1994) considera diferentes fontes de autoeficácia: experiência direta, experiência vicária, persuasão social, e estados físicos e emocionais. A experiência direta tem ver a com as experiências vividas pelo indivíduo. Sucessos e fracassos podem fortalecer uma forte crença de eficácia ou reduzi-la, caso essa crença não esteja bem estabelecida. Em relação ao desempenho escolar, essa experiência é importante para que o aluno perceba suas próprias capacidades, sempre com equilíbrio e levando a nível ótimo de eficácia para que não haja frustração.

A experiência vicária baseia-se no modelo social, no qual o indivíduo se compara com pessoas parecidas com ele mesmo e os resultados podem ser positivos ou negativos. Positivos, quando o indivíduo observa pessoas que possuem as mesmas capacidades e obtêm êxito naquilo que fazem. Nesse sentido, há um impacto que influencia a sua percepção e o indivíduo adota tais comportamentos como referência. Negativos, quando nessa comparação o indivíduo se sente incapaz de alcançar o mesmo nível observado (BANDURA, 1994).

A persuasão social é uma forma de reforçar as crenças de eficácia, é uma espécie de motivação extrínseca. Nessa fonte de formação, os professores têm papel primordial para o desempenho escolar dos estudantes ao encorajá-los de forma positiva (PAJARES; OLAZ, 2008). Para Bandura (1994), a persuasão mobiliza às pessoas a manterem um maior esforço, são levadas a tentar alcançar o objetivo desejado, promovendo o desenvolvimento da eficácia pessoal, ao contrário daquelas que fixam o olhar nas dificuldades que surgem no caminho.

Por fim, os estados físicos e emocionais se referem ao fato de o indivíduo basear suas capacidades para realizar algo a partir de suas emoções. Assim, se há uma reação de estresse ou tensão, já relaciona ao mau desempenho; se, em atividades que envolvam esforço físico, houver dor ou fadiga, relaciona com morbidez física (BARROS; BATISTA-DOS-SANTOS, 2010). Bandura (1994), enfatiza a importância de uma interpretação adequada à situação. O que aparentemente possa ser um mau desempenho, pode ser um fator revigorante para um ótimo resultado e não como algo debilitador.

Um estudo realizado por Silva *et al.*, (2014) mostrou que crianças com baixo desempenho escolar também apresentam um nível de autoeficácia inferior e vice-versa. Essa identificação é importante, porque pode haver interferência em escolhas futuras,

como, por exemplo a profissão. Destacaram, ainda, que pessoas que possuem dificuldades de aprendizagem tendem a escolher profissões menos competitivas por não se acharem capazes de lidar com certas responsabilidades advindas de profissões consideradas de difícil acesso.

DESEMPENHO ESCOLAR

É de conhecimento público que a origem da Educação praticamente coincide com a origem humana. Em outras palavras, as origens da Educação podem confundir-se com as origens da existência humana, pois diferente dos animais que se adaptam a natureza, o homem adapta à natureza a si (SAVIANI, 1994).

No que tange a construção da escola propriamente dita, tem-se a Educação formal e a educação não formal. A Educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada pelo sistema educacional, como escolas e universidades. Esta por sua vez depende uma diretriz, com um currículo definido. A Educação não formal é mais difusa, não necessita de um currículo definido e não segue uma progressão (GADOTTI, 2005).

A Educação brasileira vem de uma série de “derrotas”, entre as quais a baixa adesão de jovens à escola. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 50 milhões de pessoas com idade entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja 20% delas, não tinham concluído alguma das etapas da Educação Básica. A maior porcentagem desse índice é a população negra e parda, pelo motivo principal de precisar trabalhar e, depois, a falta de motivação para estudar. Segundo o IBGE, a situação é ainda mais grave na Região Nordeste, onde três a cada cinco adultos não completaram o ensino básico. Os dados ainda mostram que a situação se agrava na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, quando o número de evasão escolar se eleva.

O fracasso escolar é um fato corriqueiro na história da Educação do Brasil. Tornou-se um fenômeno presente cotidianamente, e os profissionais de diferentes esferas precisam enfrentar esse desafio, que envolve fatores pessoal, familiar, emocional, pedagógico e social (BARTHOLOMEU *ET AL.*, 2016). Segundo Arroyo (2000) o fracasso escolar é um pesadelo que persegue a escolarização, que está quantificado em altas porcentagens de repetentes e defasados. Por ser um pesadelo destrói os sonhos, questiona ou derruba as melhores propostas de progressão. O fracasso escolar é também um fracasso social, que leva em conta pontos que perpassam da política a intuições sociais.

Na visão de pais e professores, há vários fatores determinantes do sucesso ou do insucesso escolar. Para a escola, a indisciplina é fator proveniente do contexto familiar,

que por sua vez, se deturpado, age negativamente no comportamento em sala de aula. É preciso e necessário que a família fortaleça o significado da escola para a criança, para que haja um vínculo família/escola e escola/criança (CHECHIA; ANDRADE, 2005). Crianças com comportamentos agressivos, impulsivos e com tendências antissociais, estão mais sujeitas à rejeição por seus pares, conflitos com a família e a escola, além de correrem um risco maior de comportamentos desviantes socialmente (TRIVELLATO; MARTURANO, 2002).

Tendo em vista as mudanças ocorridas ao longo dos anos entre a escola e a família, um fator de grande destaque concerne à emancipação feminina. Esse fator influencia de maneira significativa a educação dos filhos e o relacionamento dos pais com a escola (SOUZA, 2009). Ressalta-se a importância de cada um saber seu papel, tanto a escola quanto a família, para que, juntas, possam unir forças e formar uma parceria duradoura, como foi anteriormente e como serão os processos de aprendizagem e o aprender de cada criança.

As queixas escolares também podem revelar uma falha no processo de escolarização, em que o professor/educador tem uma dificuldade de ensinar essas crianças, pois não sabem lidar de forma pedagógica com processos bases de alfabetização e levam a um ciclo de repetência e geram crianças agressivas, desmotivadas (PROENÇA, 2000).

É exigido desde muito cedo de crianças e adolescentes que quando concluírem a Educação Básica sejam responsáveis, capazes de solucionar problemas e pensar criticamente. Porém, são “despejadas” sobre as crianças inúmeras disciplinas em um molde de acúmulo de conhecimento e não em uma perspectiva de mobilização de saberes para que possam ter a compreensão de si mesmos e do mundo à sua volta.

Nas políticas de Educação, existe a necessidade de se ter critérios, objetivos cientificamente fundamentados, para que haja um padrão de qualidade. Portanto, foram criados indicadores de desempenho, comumente aplicados a uma população (TRAVITZKI, 2013). A seguir serão descritas as três avaliações utilizadas em âmbito nacional para medir a qualidade do ensino no Brasil. Esses indicadores não são utilizados especificamente com a finalidade de comparar as escolas, mas no sentido de potencialidades e limitações.

O primeiro indicador apresentado é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avaliação realizada com os conteúdos estudados durante o Ensino

Superior. O segundo indicador de desempenho é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), forma mais popular de processo seletivo para entrada na Educação Superior. O terceiro indicador é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB reúne dois importantes conceitos de qualidade na Educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É obtido a partir dos dados acerca da aprovação escolar e nas médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica. O IDEB auxilia no desenvolvimento de políticas públicas aplicadas a Educação Básica.

A partir desses indicadores é importante pensar em como, em diferentes idades ou ciclos escolares, as crianças ou jovens são submetidos a avaliações, que podem ou não levar os alunos a viver sob uma pressão social em relação a sempre ter um excelente desempenho escolar. Avaliar não é uma coisa tão simples e fácil, pois a avaliação não deve ser apenas um mero instrumento de classificação, mas sim um meio de favorecer a reflexão do aluno acerca dos seus erros e acertos. A avaliação deve proporcionar mudanças e superação, para tanto é necessário que o aluno seja avaliado com justiça, nas métricas corretas. (ALBERTINO; SOUZA, 2004).

A avaliação no contexto escolar deve apresentar um caráter formativo e proporcionar um ambiente seguro para o desenvolvimento. Além disso, para o aluno alcançar um bom rendimento escolar é necessário ele tenha consciência e conhecimento sobre seus próprios processos mentais e seu grau de entendimento e, assim, saber utilizar de forma eficaz as estratégias de aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar de desempenho escolar, abordamos a motivação como elemento primordial e a importância de um bom nível de autoeficácia, considerando todos os fatores que interferem positiva ou negativamente na vida acadêmica, desde a instituição de ensino ao contexto familiar do estudante. A trajetória escolar do aluno, sendo visto como uma possibilidade de crescimento, irá resultar não apenas em um bom desempenho, mas no desenvolvimento do indivíduo perante a sociedade.

Felicori (2017) dá um significado diferente ao sucesso escolar, pois considera os critérios pessoais que variam de um aluno para o outro. Esse conceito passa a ser complexo, pois depende da percepção, do objetivo e da perspectiva de cada indivíduo. O sucesso não é baseado nas dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento escolar; ele ultrapassa o ambiente da escola e se reflete na vida do aluno de forma a contribuir para sua identidade. A motivação e a autoeficácia, irão exercer forte

influência em comportamentos que direcionam para o sucesso escolar. Os alunos passam a ser agentes de sua aprendizagem, buscam novas estratégias, monitoram e avaliam seu processo de ensino-aprendizagem (FELICORI, 2017).

Um estudo realizado por Garcia e Boruchovitch (2014) relata a importância de o corpo docente estimular os alunos a fazerem uma reflexão sobre as causas que proporcionam um bom ou baixo desempenho, dessa forma, eles irão desenvolver capacidades para superar as dificuldades encontradas. A percepção da escola como um todo, envolvendo pais, professores e alunos a respeito do desempenho escolar é importante para que haja uma universalidade no objetivo e quais estratégias podem ser utilizadas para que as metas sejam alcançadas.

Ouvir aos pais é imensamente válido, pois vai permitir que seja desconstruída a ideia de que a escola tem o papel de promover a Educação familiar do aluno. Para Souza (2009) há uma dificuldade encontrada em manter essa relação, porque a família tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e de como se dá a aprendizagem. Eis a importância de manter essa relação, em que cada uma irá conhecer as suas realidades e limitações para traçar um novo caminho a ser percorrido.

Souza (2009) verificou, por meio de questionários de sua pesquisa, que a aproximação da escola com a família possibilitou um diálogo aberto, descontraído e foi possível haver uma troca de experiência e o sentimento de valorização por parte dos pais. Os alunos sentiram-se mais confiantes, parte dos problemas que envolviam o desempenho foi solucionado e houve apenas uma desistência enquanto o projeto foi desenvolvido.

Inferimos que o desempenho escolar inclui vários processos, tais como projetos de intervenção contínuos, motivação, estimulação da autoeficácia, acompanhamento familiar, dentre outros. A excelência acadêmica pode ser um resultado a longo prazo e as oportunidades ofertadas pela escola proporcionam uma experiência aos alunos nas quais eles exploram seus interesses e capacidades, são incentivados desde cedo a terem ambição pelos seus ideais. Todo esse processo se reflete diretamente nas escolhas vocacionais que terão ao longo da vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018.** Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

ALBERTINO, F.; SOUSA, N.de. Avaliação da aprendizagem: o portfólio como auxiliar na construção de um profissional reflexivo. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 29, jan-jun/2004, p.169-190, 2004.

ARROYO, Miguel. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Programa de correção de fluxo escolar. **Cadernos em Aberto**, Brasília: Editora INEP, n. 17, jan. 2000.

BANDURA, A. Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V.S. **Encyclopedia of Human behavior**. New York: Academic Press. V. 4, p. 71-81, 1994. Reprinted In: Friedman, H. (Ed.). *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998. P. 15-41.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying Theory of behavioral change. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n.2, p. 191-215, 1977.

BARROS, M.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos [Versão eletrônica]. **Revista Espaço Acadêmico**, 1-9. 2010.

BARTHOLOMEU, D.; MONTIEL, J.M.; NÉIA, S.; SILVA, M. C. R. Habilidades sociais e desempenho escolar em português e matemática em estudantes do ensino fundamental. **Temas Psicol.** 2016;24(4), p.1343-58,2016.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. São Paulo: Editora Atlas. 1997.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. vol.12, n.2, p.361-376, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br > ccivil_03 > leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1996/), 1996.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Adolescence and education: contemporary trends In Brazilian research. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Adolescence and education: International perspectives**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, p. 215-236, 2003.

CASTRO, M. L.G. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, v. 21, n. 65, p. 108-116, 2004.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto Desafio na formação do professor. IX Congresso Nacional de Educação – **EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR. 2009.

CHECHIA, V.A.; ANDRADE, A.S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia** 10(3), 431-440, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Editora Plenum, 1985.

DOLLE, Jean-Marie; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem: diagnóstico e terapias cognitivas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C. Stage-environment fit: developmentally appropriate Classrooms for young adolescents. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. San Diego, California: Academic Press. p.139-186. 1989.

FELICORI, C. M. **Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e Regulação emocional: Relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP. 2017.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 15(1), p. 35-44, São Paulo, 2002.

GADOTTI, M. A questão da Educação formal/não-formal. Institut international des droits de l'enfant (IDE). Droit à l'éducation: 419 solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre, 2005.

GANDA, D.; BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.46, p. 71-80, 2018.

GARCIA, N. R.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. **Psico-USF** [online]. Vol.19, n.2, pp.277-286, 2014.

HULL, C.L. **Principles of behavior**. New York: D. Appleton-Century. 1943.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos Alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v.31, n.1, p.17-20, jan./abr. 2008.

MARTINELLI, S.C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v. 14, n. 1, p. 13-21, Apr. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2009000100003&lng=en&nrm=iso. Access on 18 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2009000100003>.

MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L. S.; BARCA, A. Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação* Janeiro 2005. 2005.

MONTEIRO, S. C.; ALMEIDA L. S.; VASCONCELOS, R. M. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: convergência no desempenho acadêmico excelente. **Revista Brasileira de Orientação Profissional** 13(2), 153-162, 2012.

OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-

97022014000100004&lng=en&nrm=iso. Access on 22 Sept. 2020. Epub Sep 27, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>

PAIVA, M. O. A.; LOURENÇO, A. A. A influência da aprendizagem autorregulada na mestria escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 12 (2), 501-520, 2012.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral, Em A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.), **Teoria cognitiva: Conceitos básicos** (p. 97-114). Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in Education: theory, research, and Applications*. EnglewoodCliffs, N.J: Editora Prentice Hall, 1996.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e Educação**. Petrópolis /RJ: Editora Vozes, 1994.

SENNA, Instituto Ayrton. **Competências Socioemocionais: Educação para o século XXI**, Brasil. Disponível em: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/apoie.html?gclid=Cj0KCQjw28T8BRDbARIsAEOMBcxwAaR1ipyKfQKIESiaQCysIG7SO SYN35R1feMmg8myzJvRc3nVLrcaArhEEALw_wcB#doe-pela-educacao-doar.

SILVA, J; BELTRAME, T. S.; VIANA, M. S.; CAPISTRANO, R.; OLIVEIRA, A. V. P. Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2014, vol.18, n.3, pp.411-420.

SMITH, Peter K.; PELLEGRINI, Anthony D. **Psychology of education: major themes**. London: Editora TJ International, 2001.

SOUZA, M. E. P. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná. 2009.

SOUZA, M. P. R. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: **Psicologia, Educação e as tendências da vida contemporânea** [S.l: s.n.], 2000.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicologia em Estudo** [online]. 2003, vol. 8, n.1, pp.67-76,2003.

STIPEK, D. **Motivation to Learn: from theory to practice**. 3.ed. Englewood Cliffs, N.J: Editora Prentice Hall, 1998.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. Ver. Bras. Ter. comport. **Cogn.**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, jun. 2005.

VERNON, M. D. *Motivação humana*. Trad. L. C. Lucchetti. Petrópolis: Editora Vozes. (trabalho original publicado em 1969). 1973.

ZIMMERMANN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. **American Educational Research Journal**, 45(1), 166-183, 2008.

AS QUEIXAS ESCOLARES A PARTIR DOS CONSTRUTOS SOCIOCOGNITIVOS

Alberto Joaquim Goveia Diniz Neto⁹

INTRODUÇÃO

Queixa é um substantivo que denota vários significados, tais como estado de lamentação, expressão de dor, ofensa, desprazer, censura, crítica e um ato insatisfatório. Aplicado ao contexto escolar, esse substantivo também ganha muitos significados e desdobramentos, em que esses tipicamente relacionados aos alunos (DICIO, 2020). Dazzani et al (2014) conceituam a queixa escolar como uma demanda formulada pelos atores educativos, sejam esses professores, pais, coordenadores pedagógicos e que se refere a dificuldades e problemas que alunos enfrentam no ambiente escolar e que prejudicam no processo de ensino-aprendizagem.

Patto (1997) aponta a escola como um sistema que privilegia a relação das avaliações com o ambiente social no qual, uma percepção que a educação formal desempenha um papel na sociedade em que está inserida, assim como o inverso. Nesse sentido, há uma relação entre os aspectos educacionais com os sociais, tais como a aprendizagem, os conteúdos, as provas e as matérias.

Desassociar os aspectos sociais e culturais dos educativos ou mesmos dos processos cognitivos seria uma cisão com a própria história da Educação. Harper et al (1987) apontam que na história das instituições escolares as práticas educativas surgem anteriormente aos espaços educativos formais e que essa educação se baseava no campo social, ou seja, voltado para a transmissão de costumes e valores, aprendizado de técnicas de trabalho e que não eram oferecidos por professores ou em uma escola.

A Teoria Social Cognitiva aponta construtos que possuem relação e possibilidades de intervenção diante das queixas escolares, tais como a autoeficácia, a autorregulação da aprendizagem e o desengajamento moral. Graminha (1994) aponta que as dificuldades encontradas nas escolas em sua maioria estão associadas a outros comportamentos, principalmente de ordem emocional e comportamental, visto assim a necessidade de se compreender a dimensão sociocognitiva das queixas escolares.

Nesse capítulo, propõe uma discussão a respeito das queixas escolares das escolas brasileiras, com enfoque nas variáveis sociais e cognitivas e como essas estão

⁹ Discente do curso de Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: albertodiniz1308@gmail.com.

inter-relacionadas e atuantes direta e indiretamente para o desempenho dos alunos. E propor a partir da literatura presente, exemplos de pesquisas descritivas e alternativas de intervenção psicossocial nos ambientes escolares que visem avaliar e agir nas demandas oriundas de queixas escolares.

CONSTRUTOS SOCIOCOGNITIVOS

Os construtos sociocognitivos nessa seção serão referenciados a partir da Teoria Social Cognitiva, proposta inicialmente Albert Bandura¹⁰ e atualmente com vertentes de estudo espalhadas por todo o mundo, principalmente no Brasil.

Bandura (2001) aponta que a Teoria Social Cognitiva adota uma perspectiva da agência humana para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança. A visão sociocognitiva acerca da agência humana atribui características aos indivíduos, tais como auto-organização, proatividade, autorreflexão e que contribuem para as circunstâncias que estão inseridas não apenas as que sofrem consequências dessas. Em termos de características da agência humana, a teoria aponta a intencionalidade, antecipação, autorregulação e auto investigação do próprio funcionamento (BANDURA, 2008.)

Entende-se que a agência humana funciona por três modos diferentes: a pessoal, delegada e a coletiva. A agência pessoal diz respeito unicamente aos processos motivacionais, emocionais, cognitivos e metacognitivos do indivíduo. A agência delegada apresenta-se a partir da relação do indivíduo com um outro, pois depende desse para a execução da tarefa (BANDURA, 2008). Por fim, a agência coletiva parte de um interesse de grupo que visa agir de diferentes formas com o objetivo comum de alcançar objetivos (BANDURA, 1997).

O funcionamento humano e suas formas de existência e de se comportar foram apresentados, em que se destaca a relação bidirecional entre os aspectos cognitivos e os sociais. Todavia, para reconhecer os fenômenos do indivíduo no contexto escolar, principalmente no que se refere as queixas, é necessário a compreensão dos construtos presentes na teoria.

As crenças de autoeficácia referem-se a percepção que o indivíduo tem sobre suas próprias capacidades (PAJERES, OLAZ; 2008). Os autores sugerem que esse construto também é uma forma que as pessoas regulam seus pensamentos e comportamentos e com

¹⁰ Psicólogo canadense que iniciou os estudos sociocognitivos que emergiram na Teoria Social Cognitiva.

fortes influências de seus repertórios comportamentais, que podem ser de sucesso ou de fracasso em atividades específicas.

A autoeficácia é tida como um mecanismo-chave para o entendimento da agência humana, pois ajuda a nortear o funcionamento do indivíduo a partir das crenças pessoais e motivacionais que ele está sob influência (BARROS, BATISTA-DOS-SANTOS; 2010). Para Martínez e Salanova (2006) as crenças de autoeficácia são construídas baseadas nos juízos acerca das capacidades pessoais, e que são compreendidas de forma diferente para cada indivíduo, pois dependem da história de vida, dos êxitos e fracassos vivenciados.

O desenvolvimento das crenças de autoeficácia é originado a partir de quatro fontes relacionais: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados físicos e emocionais. Cada fonte de informação dessas se apresenta de forma e intensidade diferente, que depende da própria história de vida de cada um (BARROS, SANTOS; 2010).

A experiência direta é a fonte de informação que é originada pelas próprias vivências do indivíduo e que se apresentam com forte relação a autoeficácia do mesmo (BANDURA; 1994; BARROS, SANTOS; 2010). As experiências vicárias são importantes para todo o entendimento da Teoria Social Cognitiva e se referem a observação atenta de outros comportamentos e de outros modelos. Essas funcionam para que o indivíduo veja nesses as consequências reforçadas, que se compara as suas características e aos do modelo com intuito de encontrar formas de imita-las e adaptá-las ao seu contexto (BANDURA, 1994; COSTA, 2008).

A persuasão social é entendida como uma mediação entre o indivíduo e outro agente, que funciona como um reforçador para que a pessoa aumente a sua autoeficácia com a atividade desejada, em casos de persuasão positiva onde há um movimento de encorajamento (OLAZ, 2008; BANDURA, 1994). Por fim, os estados físicos e emocionais são variáveis que influenciam na qualidade da aprendizagem e agem como colaboradores na tomada de decisões e em nos seus julgamentos acerca de suas próprias capacidades em executar tarefas (BARROS; SANTOS, 2010; POY et al, 2004).

Outro construto sociocognitivo amplamente difundido na área da educação é o da autorregulação (BANDURA *et al*, 2003; SAMPAIO; BARIANI, 2011; POLYDORO; AZZI, 2008; DEL CASTILLO; DIAS; CASTELAR-PERIM, 2012; SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2018; SALGADO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2018). A autorregulação da aprendizagem é um processo pelo

qual os indivíduos ativam, orientam, monitoram e são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

As características de um aluno autorregulado são o planejamento dos estudos, utilização de estratégias metacognitivas e cognitivas de aprendizagem, monitoramento da aprendizagem, regulação dos seus estados emocionais e motivacionais e avaliação do seu desempenho. Por outro lado, os alunos que possuem índices enfraquecidos em seu processo de autorregulação, apresentam dificuldades em alguns ou todos os índices mostrados anteriormente (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

O construto da autorregulação da aprendizagem está presente em todas as pessoas ao longo da vida e, quanto mais desenvolvido, mais complexos e efetivos os repertórios comportamentais e as interações do sujeito com o ambiente (BANDURA, 2008). Profissionais na Educação defendem que o desenvolvimento da autorregulação é fundamental para a promoção de uma Educação de qualidade (BANDURA *et al.*, 2003; BORUCHOVITCH; COSTA; NEVES, 2005; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2004).

A autorregulação da aprendizagem é dividida em três fases cíclicas. A primeira, chamada de fase da previsão se refere aos objetivos da aprendizagem, análise da tarefa para prever ações e esforços em sua execução (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Na segunda, a fase de desempenho, ocorre a execução da tarefa, refere-se aos comportamentos e ações que o aluno utiliza, assim como as estratégias de aprendizagem empregadas. Na terceira denominada de fase de autorreflexão o indivíduo realiza uma autoavaliação da tarefa, verifica se suas estratégias foram adequadas e readapta seus objetivos para futuras tarefas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

O construto da autorregulação tem relação com quatro dimensões básicas responsáveis pelos processos de aprendizagem das pessoas: a cognitiva e metacognitiva, motivacional, emocional e afetiva e a social (GANDA & BORUCHOVITCH, 2018). Essas dimensões cooperam para o funcionamento humano no que diz respeito a sua aprendizagem e mesmo que distintas.

Na dimensão cognitiva e metacognitiva encontram-se as estratégias de aprendizagem, que são procedimentos que o estudante utiliza para aprender um conteúdo específico ou realizar uma atividade (GANDA & BORUCHOVITCH, 2018; PERASSINOTO, BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2013). Na dimensão motivacional compreende um conjunto de fatores que movem uma pessoa à ação, diz respeito os motivos pelos quais um indivíduo inicia e prossegue em uma tarefa (CAVENAGHI & BZUNECK, 2009).

A dimensão emocional e afetiva diz respeito as alterações nos componentes fisiológicos, cognitivos e comportamentais que ocorrem antes, durante e após a realização da atividade devido as diferentes formas de relação do indivíduo com o ambiente (GROSS, RICHARDS & JOHN, 2006). Por fim, na dimensão social as relações entre os agentes interferem diretamente na relação ensino-aprendizagem por meio dessa relação ensino-aprendizagem direta ou indiretamente através dos espaços construídos por eles, sejam na comunidade, na família, ou nos contextos econômico e cultural (VOLET, VAURAS & SALONEN, 2009).

Diante dos expostos, compreende-se a autorregulação como um construto de forte impacto nos processos de aprendizagem, e, em modelos de ensino que não valorizaram as habilidades autorregulatórias ou não situa as dimensões que influenciam na aprendizagem dos alunos, pode ocasionar queixas escolares. Fatores como o desempenho escolar, motivação, autoeficácia, gerenciamento de tempo, uso de estratégias, autojulgamento são comprometidos ao passo que os alunos não apresentam boas habilidades autorregulatórias.

Outro construto sociocognitivo que apresenta relação com as queixas escolares é o Desengajamento moral, que parte de uma compreensão social para o agir dos indivíduos. Bandura (1977) conceitua como uma proposta de mostrar como as pessoas podem encontrar meios e justificativas para cometer atos antissociais sem se sentirem culpadas ou censuradas. Iglesias (2008) aponta que o termo “desengajamento” é usado como uma possibilidade de se desprender dos próprios padrões morais para cometer atos antissociais deliberadamente, sem autocondenação. Há uma tentativa de enganar a própria autocensura para agir de forma imoral.

O conceito de moral na teoria social cognitiva é sujeito a uma auto influência e opera quando mecanismos autorregulatórios específicos são ativados, ou seja, a construção da moral nos indivíduos perpassa pelos processos sociocognitivos e de forma consciente (BANDURA, 1991b). Iglesias (2008) aponta que o desengajamento moral, a partir de uma noção científica, ocorre a partir da capacidade humana de exercer controle, mesmo que parcial, sobre seus pensamentos, motivação, afeto e ações.

Bandura (1977) esclarece que o desengajamento moral possui oito mecanismos para o seu funcionamento dividido em três categorias: a conduta repreensível, seus efeitos e a vítima dessa conduta. Na conduta repreensível, os mecanismos presentes são a justificação moral, linguagem eufemística e a comparação vantajosa. Nos efeitos estão presentes o mecanismo da distorção das consequências. Nas duas primeiras categorias o

autor aponta os mecanismos da difusão da responsabilidade e o deslocamento da responsabilidade. Na terceira categoria, a conduta da vítima, estão presentes os mecanismos da desumanização e a atribuição da culpa.

O Desengajamento moral se apresenta diretamente relacionado a comportamentos antissociais, em que podem afetar no desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, ocasionar queixas escolares. Camargo (2019) sugere que há uma correlação positiva entre o desempenho escolar e habilidades sociais, ou seja, quanto maior os índices de habilidades sociais (comportamento pró-social, oposto ao antissocial) maior o desempenho do aluno na escola.

Diante dos expostos nesta primeira parte, com a apresentação e descrição dos construtos sociocognitivos, entende-se que o funcionamento destes podem ser correlacionais com as queixas escolares, tanto no sentido de diminuí-las quando no favorecimento dessas problemáticas escolares.

AS QUEIXAS ESCOLARES

Queixas escolares e autoeficácia:

Pesquisadores como Bandura (1993), Schunk (1995) e Pajares (1996) apontaram que a autoeficácia exerce influência no comportamento humano através de processos cognitivos, motivacionais, afetivos e ambientais. Entende-se que no processo de aprendizagem, tão importante quanto o conjunto de habilidades e conhecimentos prévios, são também o conhecimento e controle que os indivíduos possuem sobre seus processos cognitivos, emocionais e motivacionais (MARTIN; MARCHESI, 1995).

No que se referem as queixas, ou seja, situações, comportamentos, demandas ou relações que geram problemas e dificuldades escolares, a atenção para os aspectos anteriores a aprendizagem são imprescindíveis. Pesquisas no âmbito escolar apontam que a autoeficácia, principalmente com amostras com idade superior a 11 anos, possui correlação positiva desse construto com o desempenho escolar, ou seja, quanto melhores os índices de autoeficácia, os estudantes apresentam melhores índices acadêmicos (CARROL et al, 2009; FAST et al, 2010).

Queiroz (2019) sugere em sua pesquisa, que queixas escolares com aspectos anteriores a execução da tarefa, estão entre as mais citadas por psicólogos que atuam no contexto escolar, tais como a desmotivação e a depressão. Aspectos como a procrastinação, ansiedade, falta de objetivos e metas também são relacionados a

problemas com a autoeficácia e afetam a percepção do estudante para a execução de suas atividades escolares.

As crenças de autoeficácia são afetadas por fatores pessoais e ambientais, e que afeta na aprendizagem e em quanto o estudante sente-se capaz para realizar atividades escolares (MEDEIROS et al, 2000). Pesquisas como Lafer et al (2002), Medeiros et al (2000), Cruvinel e Boruchovitch (2003) sugerem relações significativas entre rendimento escolar/problemas de aprendizagem, autoeficácia e desmotivação/depressão.

Considera-se que a construção da autoeficácia do indivíduo é influenciada por fatores de ordens internas e externas que influenciam no desempenho escolar dos alunos. Esse construto pode influenciar no surgimento de queixas nas escolas em diferentes aspectos assim como o trabalho dessas crenças de autoeficácia podem ser benéficas para a diminuição das queixas.

Furlan (2013) realizou um programa de intervenção que visava aumentar a autoeficácia regulatória em estudantes universitários argentinos e, com isso, diminuir aspectos como a ansiedade frente a provas e a procrastinação acadêmica, que são queixas escolares presentes. O estudo contou com 43 estudantes e teve como instrumentos Inventário de Procrastinação Acadêmica, desenvolvido por Furlan et al em 2012, Inventário de Ansiedade antes dos exames, construído por Heredia et al em 2008, Inventário de Autoeficácia para a Autorregulação da Aprendizagem, desenvolvido por Bugliolo e Castagno em 2005, além de Questionário Sociodemográfico e clínico, e Questionário da evolução durante o programa. Os resultados apresentaram diminuição significativa da procrastinação acadêmica e da ansiedade frente as provas, ao passo que os processos da autoeficácia cresceram significativamente nos participantes.

Dantas e Azzi (2015) investigaram os efeitos de uma intervenção sobre exploração e planejamento quanto ao futuro acadêmico em estudantes do ensino médio que visava aumentar os aspectos de autoeficácia nesse grupo a partir de um delineamento quase-experimental. Participaram da intervenção 166 estudantes de duas escolas públicas no estado de São Paulo, utilizou-se os instrumentos Questionário de Caracterização e a Escala de Autoeficácia ocupacional de formação e interesses ocupacionais. Os resultados do programa mostraram melhorias significativas nos aspectos relacionados a autoeficácia principalmente no que se refere as noções de projetos de vida e planejamento de carreira nessa amostra

Os dois programas apresentados anteriormente mostram a importância de estudos e intervenções que envolvam o construto da autoeficácia, principalmente quando

relacionado a outras variáveis. A autoeficácia, quando trabalhada, desenvolve outros processos, tais como os cognitivos, sociais, emocionais e comportamentais nos indivíduos, que se torna uma ferramenta útil para a diminuição das queixas escolares, principalmente as que envolvem as variáveis emocionais (depressão, ansiedade, desmotivação), cognitivas (planejamento, uso de objetivos e metas), além das sociais e comportamentais.

Queixas escolares e autorregulação:

Há uma preocupação iminente entre professores e psicólogos escolares com o baixo ou nenhum progresso de estudantes, denominado como o fenômeno do fracasso escolar. Diante disto, há uma necessidade na formação desses profissionais com o comprometimento e proatividade com as causas da Educação, que se considera suas áreas de atuação e competências (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

O processo da autorregulação não deve surgir apenas na aprendizagem dos alunos, mas desde a formação e práticas dos professores, visto que professores autorregulados e reflexivos são mais motivados para desempenhar a autorregulação dos alunos e, conseqüentemente, atentos as queixas escolares (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019). Os educadores então, de modo geral, são responsáveis por ensinar estratégias que auxiliem nas aprendizagens dos alunos, que se considera a multiplicidade desse processo e que dependem de diferentes habilidades para obtenção do sucesso escolar em detrimento as queixas (GRAHAM; HARRIS; MASON, 2005; HATTIE; BIGGS; PURDIER, 1996).

Com intuito de trabalhar aspectos da autorregulação em crianças pré-escolares, desenvolveu-se o Programa de Intervenção para Promoção de Autorregulação – PIPA, construído por Dias et al em 2015. O desenvolvimento do programa nessa pesquisa passou por quatro etapas: levantamento da literatura, atividades, seleção e adaptação; criação de novas, descrição sistemática e alocação das atividades em módulos; validade de conteúdo por especialistas; e reformulação e fechamento, em sua versão final 63 atividades (33 exclusivas do PIPA e 30 do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas - PIAFEx). Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a Escala de Maturidade Mental Colúmbia – EMMC, elaborada por Alves e Duarte em 2001, o Teste de Stroop Semântico – TSS, construído por Trevisan em 2010, a Tarefa de Regulação – TReg, construída por Trevisan em 2014, um Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ elaborado por Goodman em 1997, o Inventário de Funções

Executivas, Regulação e Aversão ao adiamento, versão infantil – IFERA-I construído por Trevisan em 2014, o Emotion Regulation Checklist¹¹ – ERC, construído por Shields e Cicchetti em 1997, além de um Questionário de Pais e outro para os professores. A literatura aponta ganhos significativos das crianças com a utilização do programa, todavia não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos controle e experimental na pesquisa, o que demonstra que alguns aperfeiçoamentos precisam ser considerados para a melhoria da intervenção.

Cleary e Zimmerman (2004) desenvolveram um programa de autorregulação da aprendizagem que habilitava professores e demais profissionais da educação para liderem com os alunos no contexto escolar. Self-regulation empowerment program – SREP é uma proposta dividida em dois módulos, que são: a avaliação diagnóstica e o desenvolvimento da autorregulação. Na avaliação diagnóstica são mensuradas as habilidades e capacidades dos alunos, enquanto que na fase de desenvolvimento são ensinadas estratégias de autorregulação por meio de modelagem cognitiva, treinamento cognitivo e sessões de práticas estruturadas. O SREP é um programa que visa trabalhar e desenvolver habilidades autorregulatórias com adolescentes e demonstra eficácia, principalmente nos grupos que apresentavam queixas escolares vinculadas a baixos níveis de autorregulação.

Outro programa que visa trabalhar com o construto da autorregulação e que pode ser aplicado em participantes que apresentam queixas escolares é o Programa de Capacitação de Autorregulação, desenvolvido por Cleary, Velardi e Schnaidman (2017). Os autores realizaram uma pesquisa que tinha por objetivo investigar os efeitos das estratégias de autorregulação da aprendizagem e da autoeficácia no desempenho escolar de alunos que tinham queixas relacionadas a disciplina da matemática. No estudo, participaram 42 estudantes do ensino médio de ambos os sexos que foram divididos em dois grupos: um experimental, que participou do programa e outro controle, que foi apenas avaliado antes e depois do período de intervenção. A pesquisa utilizou instrumentos para mensurar os objetivos propostos, que foram: o Inventário Autorrelato de Estratégias de Autorregulação – SRSI-SR, construído por Cleary, Dembitzer e Ketter em 2015, a Escola de Autoeficácia para Aprendizagem Regulada, desenvolvida por Usher e Pajares em 2008, o Questionário de Autoavaliação, elaborado por Cleary et al em 2008, além das notas escolares na disciplina Matemática dos alunos. O programa se mostrou eficaz, pois nos resultados da pesquisa, apontou-se diferenças significativas entre os

¹¹ Lista de controle da Regulação Emocional (tradução livre)

grupos experimental e controle, com tendências estatisticamente significativas e positivas no desempenho escolar dos alunos, com diminuição das queixas apontadas inicialmente.

No contexto universitário, Salgado, Polydoro e Rosário (2018) buscaram avaliar a eficácia de parte de um programa para promover a autorregulação da aprendizagem na educação superior, denominado “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”. Em sua pesquisa, participaram 26 alunos universitários ingressantes com idade média de 20 anos, de diferentes cursos de graduação de uma universidade pública. Os instrumentos utilizados nas fases pré e pós-teste foram: uma ficha de identificação, o Questionário de Conhecimentos de Estratégias de Aprendizagem – CEA, desenvolvido por Pina et al em 2006, o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – PIAA, elaborado por Rosário em 2009^a, o Questionário de Instrumentalidade Percebida para Autorregular a Aprendizagem – QIAR, desenvolvido por Rosário em 2009b, o Questionário de Autoeficácia para Autorregular-se – QAEAR, elaborado por Rosário em 2009b, a Escola de Autoeficácia para a Formação Superior – AEFS, desenvolvida por Polydoro e Guerreiro-Casanova em 2010. Os resultados da pesquisa apontaram a eficácia do programa, principalmente nas variáveis do conhecimento das estratégias de aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e autoeficácia para autorregular-se.

Diante das pesquisas anteriormente mostradas, considera-se que programas de intervenção que visem trabalhar com a autorregulação da aprendizagem e outras variáveis são eficazes e ajudam na diminuição das queixas escolares. O construto da autorregulação então é uma possibilidade benéfica de treinamento no contexto escolar e acadêmico para o combate a diferentes queixas escolares, principalmente as que envolvem as disciplinas, assim como as variáveis emocionais.

Queixas escolares e desengajamento moral:

Diferente dos outros dois construtos listados anteriormente, que correspondem inversamente as queixas escolares, ou seja, quanto maiores os níveis de autoeficácia e/ou autorregulação da aprendizagem, menores seriam as queixas escolares apresentadas pelos alunos. O desengajamento moral é um construto que pode ter uma relação diretamente proporcional as queixas, e, em vista disso, pensar esse construto pode ser inclusive pensar enquanto um tipo de queixa na escola. A preocupação humana em agir em equilíbrio das vontades próprias, mas também ter suporte social partem de uma necessidade humana de preservar uma autoimagem positiva e estável, que determina o comportamento humano (KUNDA; 1999).

Uma das queixas recorrentes na escola são comportamentos que gerem bullying entre alunos, e, quando esse bullying tem por direcionamento a homofobia, podemos estar diante formas de desengajamento moral. Silva et al (2020) realizaram um estudo que relacionou esse fenômeno com o construto do Desengajamento moral, que se busca entender também as justificativas morais e a culpabilização da vítima. A pesquisa foi realizada com 14 estudantes universitários com objetivo de investigar mecanismos de desengajamento moral ocorridos na educação básica. Os resultados apontam que há relação entre o desengajamento moral e bullying homofóbico, em que se entende que o agressor culpabilizava a vítima para buscar satisfação pessoal.

Outro espaço escolar que se percebe a relação do bullying e o desengajamento moral são nas aulas de educação física como aponta Parente (2016) que buscou relacionar o bullying com o desengajamento moral dos alunos. Utilizou-se a escala de Desengajamento Moral construída por Boardley e Kavussanu em 2008 em 216 alunos com idades entre 10 e 15 anos locados no ensino fundamental. Os resultados apontaram que nessa correlação, o mecanismo de comparação vantajosa foi o de maior média dentre os oito postulados na teoria.

As pesquisas anteriormente citadas mostram que, o desengajamento moral possui forte relação com o bullying, uma queixa escolar recorrente nas escolas. Alternativas de intervenção que trabalhassem os oito postulados da teoria que contemplam o construto poderiam também afetar o funcionamento do bullying, em diminuição ou mesmo eliminação dos espaços educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os construtos apresentados neste capítulo demonstram como existem possibilidades de melhorias na qualidade dos estudos e, conseqüentemente, na diminuição das queixas escolares a partir da percepção de como esses influenciam no desempenho dos alunos e na dinâmica escolar. Entende-se que, o trabalho que busca melhorar habilidades autorregulatórias, de autoeficácia ou aspectos que influenciam no desengajamento moral, não serão unicamente responsáveis por extinguir as queixas na escola, pois precisa-se considerar os aspectos ambientais e de todo o sistema educacional presente (LINHARES; 1998; MARTURANO, LINHARES, PARREIRA; 1993).

Considera-se que o construto da autoeficácia se consolida como uma possibilidade de entender o funcionamento individual e as crenças do indivíduo sobre si. As pesquisas apontaram a existência satisfatória do desenvolvimento desse construto e

como sua melhoria afeta diretamente na diminuição das queixas escolares, principalmente as relacionadas aos fatores pessoais, como desmotivação e ansiedade.

Nota-se também que o campo teórico-prático da autorregulação da aprendizagem oferece subsídios para a intervenção pautada no desenvolvimento desse construto, ponto evidenciado pelo alto número de programas de intervenção. Desta forma, o trabalho em promoção de aprendizagens autorreguladas também é um fator positivo para a diminuição das queixas escolares, tanto as de ordem pessoal, como também nas sociais.

No que se refere ao desengajamento moral, percebe-se que sua presença é entendida como uma queixa, pois são formas negativas de recriar as dificuldades nas escolas, principalmente com enfoque para as queixas de cunho social. Nesse sentido, as pesquisas com esse construto apontam que a conscientização para a diminuição do desengajamento moral atua também na diminuição das queixas presentes na escola.

Entende-se então que é necessário um rompimento com uma visão individualizante da queixa escolar, visto que além das variáveis pessoais, fatores externos contribuem para a manutenção dessa problemática. Busca-se então construir uma atuação de todos os agentes envolvidos na produção do fenômeno com objetivo de diminuí-lo ao passo que se trabalha outros construtos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*: vol. 2, p. 191-215. 1977.

BANDURA, A. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 248-287. 1991.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**: vol. 28, p. 117-148. 1993.

BANDURA, A. Self-Efficacy. IN: RAMACHAUDRAN, V.S. Encyclopedia of human behavior. New York: **Academic Press**. Vol. 4, p. 71-81. 1994.

BANDURA, A. A social cognitive theory of personality. IN: PERVI, L.; JOHN, O. (Ed.). **Handbook of personality**. New York: Guilford Publications. 1999.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, 52, 1–26. 2001.

BANDURA, A.; CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; GERBINO, M., PASTORELLI, C. Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, p. 769-782. 2003.

BARROS, M.;BATISTA-DOS-SANTOS, A.C. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. **Revista Espaço Acadêmico**: vol. 10, p. 1-9. 2010.

BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M.A.M. Aprendizagem Autorregulada: Como promove-la no contexto educativo?. **Editora Vozes**: 2019.

BORUCHOVITCH, E.; COSTA, E. R.; NEVES, E. R. C. Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M.C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO, F. F. (org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo. p. 239-260. 2005.

BRATMAN, .E. Faces of Intention: selected essays on intention and agency. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1999.

CAMARGO, V.C.V. Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no ENEM. (Tese de Doutorado). Bauru: 2019.

CARROL, A., HOUGHTON, S., WOOD, R., UNSWORTH, K., HATTIE, J., GORDON, L. Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. **Journal of Adolescence**: p. 797-817. 2009.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A Motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. IX Congresso Nacional de Educação, PUCPR, 2009.

CLEARY, T.J.; ZIMERMAN, B.J. Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*: vol. 41, p. 537-550. 2004.

CLEARY, T.; VELARDI, B.; SCHNAIDMAN, B. Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle schools students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*: vol. 64, p. 28-42. 2017.

COSTA, A. E. B. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Sintomas Depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n.3. p. 369-378, 2004.

DANTAS, M.A.; AZZI, R.G. Autoeficácia ocupacional e interesses percebidos por estudantes do Ensino Médio. *Revista Psicologia: Ensino & Formação*, v. 6, p. 52-71. 2015.

DAZZANI, M. V. M.; et al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. *Psicol. Esc. Educ.* vol.18, n.3, pp.421-428, 2014.

DEL CASTILLO, J.A.G.; DIAS, P.C.; CASTELAR-PERIM, P. Autorregulação e Consumo de Substâncias na Adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, p. 238-247, 2012.

FAST, L. A., LEWIS, J. L., BRYANT, M., BOCIAN, K. A., CARDULLO, R. A., Rettig, M. Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology*: p. 729-740. 2010.

FURLAN, L.A. Eficacia de uma Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes em Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*. Bogotá: 2013.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*. São Paulo: p. 71-80. 2018.

GRAHAM, S.; HARRIS, K.R.; MASON, L. Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling Young writes: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*. 2005.

GRAMINHA, S.S.V. Problemas emocionais/comportamentais em uma amostra de escolares: incidência em função de sexo e idade. *Psico*: vol. 25, p. 49-74. 1994b.

GROSS, J. J.; RICHARDS, J. M.; JOHN, O. P. Emotion regulation in everyday life. In: SNYDER, D. K.; SIMPSON, J. A.; HUGHES, J. N. (Eds.) **Emotional regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health**. Washington, DC: American Psychological Association. 2006.

HARPER, B. et al. Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1986.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, n. 66, v. 2, p. 99-136. 1996.

IGLESIAS, F. Desengajamento Moral. IN: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

KUNDA, Z. **Social cognition: Making sense of people**. The MIT Press. 1999.

LAFER, B. et al. **Depressão no ciclo da vida**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LOCKE, E.A.; LATHAM, G.P. A theory of goal setting & task performance. **Prentice-Hall, Inc.** 1990.

PAJERES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**: p. 543-578. 1996.

PARENTE, T. A. Desengajamento moral e bullying em aulas de educação física na escola. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. São Paulo: **T.A. Queiroz**, 1996.

PERASSINOTO, M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, 12(3), 351-359. 2013.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R.G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. São Paulo: Editora Artmed, 2008.

POY, R. et al. Emoción, autoeficácia y cognición. IN: SALANOVA, M. et al. (Ed). **Nuevos horizontes in la investigación sobre la autoeficácia**. Castelló de la Plana: Publicacions de La Universitat Jaume I, D.L. p. 81-88. 2004.

QUEIROZ, Y. N. A queixa escolar e as possibilidades de atuação de psicólogos no contexto educacional. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Maranhão. 2019.

QUEIXA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: **7Graus**, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indole/>. Acesso em: 02/10/2020.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E.; Promovendo a autorregulação da aprendizagem em sala de aula: considerações sobre modelos de intervenção e a formação de professores. **Rev. Educ. PUC-Camp.**, Campinas, p. 337-348, set./dez., 2018.

MARTIN, E., MARCHESI, A. Da terminologia dos distúrbios às necessidades educacionais especiais. IN: COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.).

Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: vol. 3, p. 17-35. Artes Médicas. 1995.

MARTÍNES; I.M.; SALANOVA, M. Autoeficácia em el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios financieros:** n. 45, 2006.

MEDEIROS, P.C.; LOUREIRO, S.R.; LINHARES, M.B.M.; MARTURANO, E.M. A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** Porto Alegre: 2000.

RODRIGUES, L.C.; BARRERA, S.D. Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. **Psicologia em Pesquisa.** UFJF, p. 41-53. 2007.

SALGADO, F. A. F.; POLYDORO, S. A. J.; ROSARIO, P.; Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF.** Bragança Paulista, p. 667-679, out./dez., 2018.

SAMPAIO, R. K. N; BARIANI, I. C. D. Procrastinação acadêmica: Um estudo exploratório. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia.** Londrina: v.2, n.2, p. 242-262. 2011.

SAMPAIO, R. K. N.; POLYDORO, S. A. J.; ROSÁRIO, P. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. **Cadernos de Educação,** Pelotas, p. 119-142, 2012.

SILVA, C.B.P.; OLIVEIRA, W.A.; SILVA, J.L.; SILVA, M.A.I. Bullying homofóbico e desengajamento moral: quando a justificativa moral e a culpabilização dizem “presente”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** Araraquara: 2020.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and education and instruction. IN: MADDUUX, J. E. (Org.). **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application.** New York: Plenum Press. 1995.

VIOLET, S.; VAURAS, M.; SALONEN, P. Self- and Social Regulation in Learning Contexts: Na Integrative Perspective. **Educational Psychologist:** p. 215-226. 2009.

ZIMMERMAN, B.J.; SCHUNK, D.H. Self-Regulating Intellectual Processes and Outcomes: A Social Cognitive Perspective. In: DAI, D.Y; STERNBERG, R.J. Motivation, Emotion, And Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey: 2004.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. **Handbook of Self-Regulation.** p. 13-39. 2000.

MARCOS HISTÓRICOS E A FORMAÇÃO DA PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO

Daniele Garcia ALMEIDA¹²

Alberto Joaquim Goveia DINIZ NETO¹³

Maria Luiza de Oliveira CASTRO¹⁴

INTRODUÇÃO

Para compreender o porquê de, ainda hoje, a sociedade, em aspectos educacionais, apontar a função da docência à figura feminina, deve-se ter conhecimento do contexto histórico inserido na Educação e como o movimento feminista contribuiu para que as mulheres tivessem presença nessa área. Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, nota-se que há um perfil do professor na educação básica no Brasil. Entre os anos de 2008 e 2018, o número de mulheres exercendo a profissão da licenciatura permanece acima de 50%, tendo em vista que em 2008 o percentual de mulheres na educação básica era de 81,6% e em 2018 foi de 79,95% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

De acordo com Scott (1995), a emergência da história das mulheres como um campo de estudo acompanhou o movimento feminista na luta pelas melhorias das condições profissionais assim como ampliou seus limites na história, ou seja, houve reciprocidade de ambos os movimentos. O surgimento dos estudos acerca da cultura e da sociedade, demonstram um papel feminino com atribuições bastante específicas: de cuidado do lar e obediência à figura masculina.

A partir do século XIX no Brasil, simultaneamente à primeira onda do feminismo, novas ocupações foram atribuídas: a mulher no espaço educacional; tendo como único objetivo, aprender para educar as crianças que frequentavam os espaços educativos:

Na família, cabia a mulher, a função de primeira educadora, ou seja, de seus filhos. Mas, para que a mulher pudesse exercer tal tarefa, ela deveria ter acesso ao conhecimento, instrução como os homens, embora essa educação tivesse como objetivo exclusivo o cuidado à família e não a formação de uma profissional. (TELLES, 2014, p. 13).

¹² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro Ligante da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: dg Almeida12345@gmail.com.

¹³ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro Ligante da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: albertodiniz1308@gmail.com.

¹⁴ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão. Membro Ligante da Liga Acadêmica de Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: malu castro1302@gmail.com.

Há marcos históricos que refletem essas informações, como o curso de Artes Domésticas, que tinha por finalidade preparar moças para seus papéis familiares. O movimento feminista contribuiu para o ingresso da mulher no mercado de trabalho por meio das escolas, tais como creches e educação básica. O processo de *feminização* do magistério firmou-se fortemente a partir do século XX, especificamente nas décadas de 50 para a 60, quando homens ocupavam cargos de chefia e administrativos ao passo que mulheres ocupavam os de ensino secundário, que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. “Enquanto o exercício de professorado, aos poucos, tornava-se um espaço feminino, os homens afastaram-se da sala de aula, ocupando outros cargos na estrutura hierárquica da escola, como os cargos administrativos” (TELLES, 2014, p. 11).

A visão de ser humano adotada neste capítulo será a sociocognitiva, que sugere que os indivíduos agem enquanto agência humana, capazes de serem pró ativos, reflexivos, autorregulados e capazes de fazerem julgamentos pessoais (BANDURA, 2008). Além disso, a Teoria Social Cognitiva aponta estruturas que ajudam a entender como a imagem feminina foi sustentada e mantida nas ocupações educativas ao longo dos anos. O construto da Modelação, aponta que pessoas aprendem de forma observacional seguindo alguns critérios e são capazes de adaptar a sua história de vida – os comportamentos e condutas realizadas por modelos sociais. Esses modelos podem estar próximos como na família, mas também em outros espaços, como na mídia, na comunidade, nos livros, dentre outros (COSTA, 2008).

Essas relações sociais também podem causar fenômenos negativos que, neste recorte feito das mulheres na educação, ajudaram a promover na formação da figura feminina: a vocação da mulher como professora-cuidadora. O conceito de estereótipo está relacionado a aprendizagem observacional como também as vivências próprias e que ajuda a sustentar uma imagem negativa ou deturpada de um grupo específico (MARKUS, 1977). As lutas feministas e as políticas públicas voltadas para esse público promovem novas formas de entender e defender os direitos das mulheres, inclusive no que se refere a sua educação.

Associa-se então, ao conceito de *sororidade*; de origem do latim, *sóror* significa “irmãs” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2020). Este termo começou a ser utilizado após a segunda onda do feminismo¹⁵, no qual relaciona-se à

¹⁵ Também chamada de ‘movimento de libertação das mulheres’, ocorrida entre as décadas de 60 e 80.

ideia de irmandade, união e aliança entre mulheres, sustentado pela empatia e companheirismo em busca de conquista em comum: a liberdade feminina. Essa união não deve ser dificultada pela diferença ou sentimento de superioridade, de classe social, etnia, identidade de gênero, sexualidade. Contudo, é importante reconhecer a singularidade e privilégios que determinados grupos possuem por questões de gênero, por exemplo. Diante disto, faz-se necessário entender essas definições e suas aplicações, e levar essa discussão e prática desde a educação infantil, como forma de naturalizar o respeito entre as alunas e visibilizar o empoderamento feminino (MARTINS, 2019).

Diante dos expostos, os objetivos deste capítulo são de apresentar como historicamente as mulheres estiveram relacionadas aos papéis na educação formal e informal, como construtos sociocognitivos podem atuar no entendimento dessa aproximação do gênero com a área da educação e, por fim, como iniciativas públicas e privadas vem ajudando na reeducação feminina com formas mais humanizadas e democráticas de acesso.

BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA MULHER NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Dados históricos demonstram que o ensino brasileiro teve seu início a partir do ano 1549 através da Igreja colonizadora, principalmente pelos jesuítas, que tinham por objetivos principais a catequização dos índios nativos brasileiros e a construção cultural da elite branca e masculina. Nesse período, as mulheres indígenas eram destinadas exclusivamente a trabalhos domésticos e familiares, podendo frequentar a catequese apenas para aprendizado de orações e costumes europeus ditos como “bons modos”. Os nativos perceberam a separação das atividades considerando o sexo, e tiveram uma grande representante (STAMATTO, 2002).

Dados históricos apontam que Madalena Caramuru foi a primeira mulher alfabetizada do Brasil, filha de português com índia tupinambá e ensinada pelo seu marido português, Alfonso Rodrigues. Em 1561, ela escreveu ao Padre Manoel da Nóbrega, solicitando a inclusão das mulheres nos espaços educativos e que “as crianças índias, em sua maioria escravas, fossem tratadas com dignidade. Ela também oferecia ajuda em dinheiro para que isso acontecesse (MEMÓRIA, 2004, p. 1)”. O padre a atendeu, e justificou em uma carta à Corte Portuguesa solicitando que as mulheres indígenas participassem, já que sua assiduidade era maior e que também poderiam aprender a ler e escrever; todavia, a rainha negou o pedido, pois a inclusão de mulheres indígenas causaria impressões negativas à cultura da época. Para os padres jesuítas:

A educação feminina era mais do que somente ensinar a ler e escrever, seria a oportunidade de desencadear um processo de respeito pelas mulheres que viviam na colônia, já que a miscigenação imposta pelo branco grassava em quase todas as aldeias, ocasionando nascimentos desvinculados de amor e respeito (MELNIKOFF; MELNIKOFF, 2014, p. 3).

Com as Reformas Pombalinas no Brasil, um plano administrativo do Império português para aumentar o lucro obtido da exploração colonial, datava-se que oficialmente o ingresso feminino nas escolas deveria ser pelo magistério público e que esse passou a ser um mercado de trabalho para as mulheres. Stamatto (2002) aponta que em 1755 o governo português determinou que a direção das povoações jesuíticas passaria ao clero regular e que deveria haver duas escolas de ensinamentos de leitura e escrita, sendo uma para meninos e outra para meninas, três anos depois tal decisão se expandiu para todo o território brasileiro.

O que se entende atualmente pelo cargo e função do professor, surgiu no ano de 1772 através da reforma dos Estudos Menores¹⁶, criando a Diretoria Geral de Estudos que possuía algumas reformulações. A fim de romper com o sistema de ensino dos jesuítas, esse documento proibia o ensino particular sem permissão estatal, organizava o conteúdo do ensino, os livros pedagógicos e produzia as aulas régias – primeira sistematização do ensino público e laico de Portugal, pagas pelo subsídio literário especialmente destinado ao pagamento do magistério (STAMATTO, 2002).

Já em 1808, com a chegada da Corte ao Brasil, resultou-se do processo de urbanização da Capital, a abertura de vagas para o exército e o setor administrativo da Corte e em outros lugares do país. Devido a isso, a maior preocupação do governo em relação ao ensino, especialmente o superior, era profissionalizar os homens. Quantitativamente as escolas de educação básica aumentaram, mas ainda não havia escolarização para maior parte dos cidadãos (STAMATTO, 2002).

D. João VI atentou-se para o sistema de ensino, aderindo ao Método Bell-Lancaster¹⁷; com o Brasil recém independente, esse método serviu de influência para oficializar por meio do decreto de 1º de março de 1823, a primeira escola pública de ensino mútuo, dita Escola Normal, direcionada especialmente para preparar professores e militares. O imperador justificou a criação da escola nos termos que diziam que mandaria criar na Corte, uma Escola de primeiras letras, na qual se ensinaria pelo

⁵ Referente ao Estudo das Humanidades e das primeiras letras.

¹⁷ Ensino Mútuo ou Monitorial, que estava sendo muito utilizado na Europa. Seu objetivo era ensinar o máximo de alunos possível, usando poucos recursos, pouco tempo e mantendo a qualidade do ensino.

método do ensino mútuo, sendo em benefício, não somente dos militares do Exército, mas de todos as classes dos meus súditos que queiram aproveitar-se de tão vantajoso estabelecimento (BRASIL, 1883; CASTANHA, 2012,).

A primeira legislação específica que padronizou o ensino primário brasileiro, foi a Lei Geral de 1827, sancionada por Dom Pedro I em 15 de outubro, ainda estabelecendo um ensino diferente às meninas que determinava que elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender as ‘artes do lar’ (STAMATTO, 2002). A primeira ‘escola normal’ de formação para o magistério feminino do país, estava localizada na Bahia e começou a funcionar em 1843, a qual aceitava mulheres em ‘um curso especial’, sendo que até o ano de 1847, de oitenta e três alunos, 68 foram homens e 15 foram mulheres (FREIRE, 1989; STAMATTO, 2002).

Uma mulher muito importante na história da educação brasileira foi a maranhense Maria Firmina dos Reis (1825-1917). Professora, abolicionista e considerada a primeira romancista negra brasileira. Ela aproveitou de sua excelente formação e de sua liberdade em uma sociedade escravista, e conseguiu fundar uma escola para crianças pobres ainda antes da abolição e publicar em jornais locais, poemas, contos e artigos se opondo à escravidão. Em seu romance Úrsula, publicado em 1859, narra a vida de afro-brasileiros escravizados, dando importância à visibilidade negra e feminina (MÃE PRETA, 2015).

Durante o Império, havia instituições governamentais de caridade para a escolarização e profissionalização feminina, como conventos e asilos. Exemplifica-se o Asilo de Santa Leopoldina no Rio Grande do Sul, que recebia garotas desvalidas¹⁸. Inicialmente era coordenado pelas religiosas do Sagrado Coração de Jesus e após um ano, passou para a Comissão Protetora do Asilo, composta por senhoras da alta sociedade. O principal objetivo dessas instituições, era preparar as meninas para o papel de ‘uma boa’ esposa, mãe-educadora e dona de casa. Analisando a pesquisa de Bakos et al. (1991) que disponibiliza o “Histórico das órfãs abrigadas no asilo de santa Leopoldina, conforme dados dos relatórios de presidentes da província (1857 a 1880)”, esse asilo esteve ativo durante 23 anos e abrigou uma média de aproximadamente 35 jovens por ano; durante seu período de atividade, 8 garotas foram adotadas, 39 destinadas ao casamento e 22 para o magistério (STAMATTO, 2002).

¹⁸ Garotas pobres e órfãs ou sem pai com idade entre 5 a 13 anos de idade.

Apesar da conquista da mulher na docência, o sistema ainda era muito restrito e rigoroso, e para conseguir dar aula, a figura masculina quem tinha poder à decisão. Elas deveriam ser recatadas e possuírem declaração feita pelo pároco alegando ‘bom comportamento’ e principalmente, serem autorizadas por seu pai ou marido – caso fossem divorciadas, deveriam justificar a separação e comprovar sua boa conduta; se viúvas ou órfãs, deveriam apresentar certidão de óbito. Dentro da escola, mantinha a separação entre os gêneros, tendo horários de aula distintos ou até mesmo separavam a sala por muros. Contudo, a resistência feminina conquistou presença neste espaço e elas tornaram-se, tanto alunas quanto professoras, um exército cada vez maior (STAMATTO, 2002).

No Brasil República, é essencial apontar a colaboração da catarinense Antonieta de Barros (1901-1952). Ela foi uma das primeiras a combater a discriminação de negros e mulheres no país, trabalhou como alfabetizadora de crianças e adultos e tornou-se a primeira deputada estadual negra no Brasil (MÃE PRETA, 2015).

Mãe Preta (2015) aponta que Antonieta de Barros ainda se destacou por lutar pela população desfavorecida e pela coragem de opinar em um contexto histórico que não permitia às mulheres se expressar livremente. Fundou o jornal *A Semana* em que defendia por meio de crônicas, a educação para todos e criticava o preconceito racial e o sistema que inferiorizava a mulher.

Antonieta foi responsável pela criação de vários projetos de lei educacionais, entre eles, o que homenageia a profissão de docente. O *Dia do Professor* e o feriado escolar nessa data surgiu através da Lei N° 145, de 12 de outubro de 1948, em Santa Catarina; a data foi oficializada no país inteiro com o Decreto N° 52.683, de 14 de outubro de 1963 por João Goulart. O lugar que Antonieta conseguiu chegar e com seus projetos aprovados, contribuiu para inspirar outras mulheres a buscarem sua autonomia e para a credibilidade da competência feminina seja ela em qualquer área (TORRES, 2020).

Com base nesses acontecimentos, é perceptível o fortalecimento do processo de feminização na docência durante o final do século XIX e início do século XX. Dado que, a demanda pelo ensino básico crescia, as mulheres eram vistas cada vez mais como apropriadas para cuidar e educar crianças que não fossem seus próprios filhos, acabava tendo o perfil ideal – para aquela época – de ‘professora-mãe’. Apesar da trajetória árdua, rodeada de preconceitos e imposições de seu ofício, em concordância com Telles (2014), o magistério abriu caminho para a mulher começar sua independência financeira,

intelectual e social. “No momento histórico da formação de identidade do sujeito social, a presença da mulher na escola, seja como estudante, seja como profissional, é resultado da necessidade preeminente na reestruturação do capital (TELLES, 2014, p. 14).”

VISÃO DE SER HUMANO, MODELOS SOCIAIS E FORMAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Diante dos fatos históricos apresentados, constata-se que mulheres e homens construíram suas imagens, representatividade e atribuições sociais de diferentes formas e, que essas, provocaram distinções hierárquicas entre as pessoas quando se considera o gênero. Há uma concepção psicológica que afirma que nosso modo de ser é baseado em nossas crenças pessoais, nossos comportamentos e o ambiente externo, sendo essa uma visão sociocognitiva¹⁹.

A compreensão proposta por Bandura (2008b) é apontada a partir de um sistema de reciprocidade triádica ou determinismo recíproco. Esse sistema de funcionamento, como listado anteriormente, valoriza as influências comportamentais, tais como atos, escolhas, declarações verbais; variáveis pessoais, que são as cognitivas, crenças, expectativas, afetos e eventos biológicos; e as variáveis ambientais, subdivididas em físico e social, ao passo que operam como determinantes interconectados, interativos e mutuamente influenciados (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008).

Como exposto anteriormente na seção histórica, as atribuições dos papéis femininos eram construídas a partir da sociedade cristã ocidental, fundamentada fortemente na concepção da mulher como agente de perpetuação da cultura patriarcal, ditado e mantido pelas instituições, na maioria das instâncias, coordenadas por homens. Diante disto, o entendimento pela cultura e como as noções sociais e culturais são construídas é fundamental para entender esse processo, principalmente o funcionamento da relação mulher e educação.

Bandura (2008b) aponta que as pessoas recebem influência do ambiente em que vivem e que são capazes de selecionar, criar e transformar esses espaços. Essa

¹⁹ A Teoria Social Cognitiva foi originalmente criada pelo psicólogo Canadense Albert Bandura e seus trabalhos apresentam uma visão de ser humano enquanto agência humana, um ser proativo, criativo e regulado em seus pensamentos, comportamentos e sentimentos (BANDURA, 2008).

capacidade de agência possibilita modificar o rumo das situações e, esse papel pode ser bastante evidenciado nas lutas feministas e de grupos sociais pela garantia de direitos.

Há um movimento social por mudanças, por transformações que partem de aspectos motivacionais e implicação não apenas individual, mas coletiva principalmente (BANDURA, 2008). Insatisfações sociais foram motivações presentes para o entendimento da busca por maior espaço feminino nas representações sociais. Esses tipos de movimentos sociais e os esforços desempenhados tiveram consequências reforçadoras as militantes que, permaneciam em suas causas na busca de maior visibilidade do movimento e busca por o novo entendimento do que realmente é papel feminino.

As lutas feministas impulsionaram a mulher para ocupações não-domésticas e a sociedade as englobou para o âmbito da Educação, mas como a manutenção dessas ações pode ser entendida? Costa (2008) apresenta o construto da Modelação, uma ação humana que replica comportamentos, condutas e maneiras de ser de modelos significativos, assim, repassando costumes e tradições culturalmente.

As lutas feministas não foram originadas por espelhamento em modelos, mas sua força se expandiu a partir desse construto. Os modelos são símbolos essenciais para uma aprendizagem eficiente, pois ajudam os observadores conhecer novas formas de se comportar mesmo sem que esse observador tenha entrado em contato direto com a ação (COSTA, 2008). Em decorrência, a modelação também esteve presente no emparelhamento da mulher e da ocupação no ambiente escolar. A narrativa da escola como espaço de cuidado, de ensinamento, a mídia como ferramenta para ajudar a construir essa figura são exemplos de como a mulher teve sua imagem criada e reforçada como educadora.

Outro aspecto que contribui para realçar a figura feminina na escola são os estereótipos que foram sendo construídos ao longo do tempo diante dessa relação. Pesquisas apontam que, enquanto uma construção cognitiva, os estereótipos podem ser entendidos como estruturas formadas a partir das experiências vivenciadas, também chamada de esquemas cognitivos (MARKUS, 1977).

Franzoi e Shields (1984) apontam em seu estudo que há uma relação de feminilidade com o meio sociocultural, principalmente em aspectos estéticos, mas também com outras atribuições sociais como a escolha profissional, deveres familiares etc. Outros estudos apontam, considerando também os aspectos internos, que a masculinidade tem relações positivas com a autoestima, satisfação pessoal e com os

padrões culturais, correlação que não acontece quando se trata da feminilidade (FRANZOI, 1995; FRANZOI; KESSENICH; SURGRUE, 1989).

Diante dos processos de Modelação e o de estereótipos anteriormente mostrados e como esses influenciam nas escolhas pessoais, profissionais e sociais das pessoas, com maior ênfase nas mulheres, entende-se que o momento anterior a escolha, quanto às consequências dela, existe uma dimensão emocional. As crenças pessoais femininas ao longo do tempo foram marcadas por escolhas de um outro, todavia, o empoderamento feminino vem ganhando maior espaço inclusive para que essas escolhas sejam cada vez mais da mulher e menos de influências sociais ou culturais. Historicamente, os homens eram responsáveis por autorizarem mulheres (esposas, filhas) a trabalharem e, no que se refere ao espaço educativo, no começo da inserção das mulheres na Educação, essa autorização masculina também ocorria na figura do padre como o mediador.

Por muito tempo as escolhas femininas sofreram influências da cultura patriarcal e sua manutenção foi sendo desenvolvida ao longo do tempo com expressões nas escolhas pessoais como também nas escolhas profissionais. Nos últimos anos, a partir das lutas feministas, espaços para reeducação e desconstrução dos ensinamentos patriarcais ajudaram na desmistificação de estereotípicos e criando modelos de ensinamento para as mulheres de diferentes idades. O termo *sororidade* ganhou significado, e será abordado a seguir do seu conceito até suas implicações.

FEMINISMO, SORORIDADE E EDUCAÇÃO PARA MULHERES NO BRASIL

O feminismo sempre lutou pela igualdade de gênero, é um direito humano contra a submissão das mulheres, contra o sistema social que prevalece há séculos: o patriarcado. As chamadas sufragistas, além de lutarem pelo voto, reivindicaram o direito à educação de qualidade e o fim das matérias de administração doméstica²⁰ (SCOTT, 1995).

Scott (1995) contribui apontando que o gênero deixa de se limitar ao domínio biológico homem e mulher a partir do momento em ganha significado e divisão na esfera social. A desigualdade foi construída inteiramente pela cultura e sociedade como uma

²⁰ É interessante mencionar que nesse momento as mulheres negras também lutavam pela abolição da escravidão; entretanto, algumas brancas não se juntaram, porque acreditavam que o ganho da liberdade dos homens, faria com que elas tivessem menos direitos ainda.

forma de estabelecer poder; a educação e direitos igualitários são caminhos para chegar à equidade de gênero.

Com a segunda onda do movimento feminista, fortaleceu-se a união feminina, mesmo que todas essas lutas tenham sido indispensáveis desde a década de 1960, ainda é notório o *androcentrismo*²¹. Desta forma, podemos conceituar a sororidade como identificação entre as mulheres como iguais, um reconhecimento positivo, onde elas pertencem a algo em comum: o sexo feminino e o gênero. Com isso, a luta pela igualdade de gênero encontrou, como remédio para a desigualdade imposta pelo *androcentrismo*, a necessidade de uma “aliança” que promova a valorização das mulheres por meio do reconhecimento/identificação (FRASER, 2001; PIELKE; DA ROSA, 2017).

A palavra *sororidade* ainda é levemente incompreendida e desconhecida principalmente quanto sua prática. Com a ascensão das manifestações e estudos feministas, cresce movimentos econômico e culturais, baseados na sororidade, onde encontra-se projetos e formas de incluir a Mulher, seja no ambiente educacional ou profissional. Nessas lutas, realizam-se pautas referentes à: criação de políticas públicas com enfoque na educação, formação e capacitação para as mulheres, elaboração de projetos e propostas de manutenção e consolidação dos direitos das mulheres, assegurados por lei.

A Educação Popular possui princípios emancipatórios, que fogem do padrão normativo de uma Educação Formal, com o objetivo de quebrar paradigmas conservadores de ensino. As ações político-pedagógicas, que se dispõem a serem inovadoras, buscam transformar os sujeitos e a sociedade, a partir da troca de vivências políticas e valores culturais, fundamentais aos direitos (nesse caso) das mulheres (PIELKE; DA ROSA, 2017; ROCHA; OLIVEIRA, 2019).

O primeiro projeto é o *Piquenique Feminista*, que é um movimento social que acontece no formato de evento, não se consolidando como um grupo fixo, com encontros e atividades regulares. O Piquenique Feminista caracteriza-se como um lugar de escuta e acolhimento entre as mulheres, que compartilham as suas vivências e experiências de situações de violência contra mulheres. Tal programa tem como objetivo político central alcançar alguma mudança efetiva na sociedade, atribuindo voz para as mulheres que refletem sobre as suas vivências, utilizando a educação popular em suas discussões, em espaços de ensino formais e informais. As ações deste, desenvolvem um processo político

²¹ Construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade

e cultural que cria uma identidade coletiva, a partir de interesses em comum, que chamamos aqui de sororidade (ROCHA; OLIVEIRA, 2019).

O segundo projeto é o de *Ações Integradas de Economia Solidária*, que ofereceu cursos de capacitação profissional entre os anos 2013-2016, desenvolvendo a Economia Popular Solidária. Este projeto, além de promover a solidariedade, autogestão, independência financeira e cooperação, promove também um espaço de escuta e trocas, onde a sororidade surge como parte das estratégias de sobrevivência das participantes. Fundamentado na perspectiva emancipatória de transformação dos sujeitos e da sociedade da Educação Popular, um dos objetivos do projeto é promoção da produção do conhecimento a partir do exercício da reflexão sobre a própria realidade (PIELKE; DA ROSA, 2017).

Outro ponto importante é que o projeto Piquenique Feminista se enquadra, segundo Fraser (2001), em um remédio que ameniza a injustiça cultural, regado pelo sexismo cultural, que menospreza generalizadamente as coisas que são definidas como “femininas”. Agindo, dessa forma, diante do reconhecimento positivo do grupo desvalorizado: as mulheres. Já o programa de Economia Solidária age com o objetivo de remediar a injustiça econômico-política, que se mostra na sociedade em modos de exploração do trabalho, marginalização e privação especificamente marcados pelo gênero, oferecendo para as mulheres compensações redistributivas, como a capacitação profissional (FRASER, 2001).

Os projetos mencionados demonstram a importância dos estudos acerca das questões de gênero e como existem possibilidades de atuações que visem promover educação sobre o tema para crianças, jovens e adultos. Conforme apresentado teoricamente, modelos sociais positivos são importantes para o aprendizado de jovens mulheres de seu papel de construção na sociedade contemporânea (BANDURA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões de gênero citadas demonstram a importância da união e intercomunicação entre os saberes. Os fatos históricos, inicialmente, apresentam como a construção da imagem feminina e a educação foram se estabelecendo, criando laços, formando concepções sociais e impactando na vida de mulheres de diferentes faixas etárias. Além das citadas, são incontáveis as pessoas que contribuíram para o processo de liberdade feminina. No século XXI a escolarização e inserção no mercado de trabalho

da mulher cresce em todos os níveis e isso confirma que não se deve medir competência e atribuição social por meio do gênero.

Buscou-se, por meio de uma teoria psicológica da aprendizagem humana, uma tentativa de demonstrar como é possível se aprender e manter comportamentos a partir da observação e, além disso, como é possível criar crenças e estereótipos acerca de grupos sociais, mesmo sem buscar o entendimento completo das questões que norteiam. Os construtos da modelação e do estereótipo demarcam uma possibilidade de leitura do fortalecimento da imagem feminina na educação, assim como esses construtos podem ser alternativas para recriar novas imagens femininas nos meios sociais.

Por fim, os projetos apresentados são possibilidades criadas por pessoas e instituições para o fortalecimento feminino e da reeducação das questões de gênero, como força para combater discriminações e violências derivadas do *sexismo*. Acredita-se que projetos sociais são políticos motivadoras para uma sociedade transformadora e conscientizada, que gera oportunidades para meninas e mulheres em suas escolhas pessoais e profissionais.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA Legislativa do Estado de São Paulo. **Manoel da Nóbrega: O Fundador**, São Paulo, 23 jan. 2004. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=292312>. Acesso em: 24 set. 2020.

BAKOS, Margarete M. *et al.* Educação e Filosofia. Uberlândia. Vol. 5/6, n. 10/11 (jan./dez. 1991), p. 127-134. **Órfãs para o trabalho: Rio Grande do Sul, século XIX**, [s. l.], 1991. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159434>. Acesso em: 01 out. 2020.

BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S.A.J. Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos. São Paulo: **Editora Artmed**, 2008.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: História e historiografia. In: **ANPED SUL, 11. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>. Acesso em: 01 out. 2020.

FRANZOI, S.L.; KESSENICH, J.J.; SURGRUE, P.A. Gender differences in the experience of body awareness: An experiential sampling study. **Sex Roles**: vol. 21, p. 499-515, 1989.

FRANZOI, S.L.; SHIELDS, S.A. The body esteem scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. **Journal of Personality Assessment**: vol. 48, p. 173-178, 1984.

FRASER, Nancy. 2001. “from redistributin to recognition? Dilemmas os justice in a ‘postsocialist’ age”. In: **S. Seidman; J. Alexander. (orgs.)**. 2001. *The new social theory reader*. Londres: Routledge, pp. 285-293. Outra versão do artigo foi publicada na *New Lefi Review* (212: 68-93, 1995).

LÖFGREN, Isabel; GOUVÊA, Patricia. **Antonietta de Barros (1901-1952)**. In: MÃE PRETA, 2018, São Luís. Folheto [...]. São Luís: CHÃO SLZ, [2018-2019].

LÖFGREN, Isabel; GOUVÊA, Patricia. **Maria Firmina dos Reis (1825-1917)**. In: MÃE PRETA, 2018, São Luís. Folheto [...]. São Luís: CHÃO SLZ, [2018-2019].

MARKUS, H. Self-schemata and processing information about the self. **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 35, p.63–78. 1977.

MARTINS, Lorena Gabriela Santos. **SORORIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINA DE EMPODERAMENTO FEMININO**. Orientador: Vanessa Matos dos Santos. 2019. 86 p. Dissertação de Mestrado (Tecnologias, Comunicação e Educação) - Discente, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/26701/1/SororidadeEduca%C3%A7%C3%A3oExperi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

MELNIKOFF, Ricardo André Aires; MELNIKOFF, Elaine Almeida Aires. **Professora, professorinha primeira profissão que legitima a mulher do século XIX** (.pdf). In: IV

Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da ANPUH/SE o Cinquentenário do Golpe de 64. Out, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.se.anpuh.org/resources/anais/37/1424132806_ARQUIVO_RicardoAndreAireseElaineAlmeidaAires.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

MEMÓRIA: Uma carta como marco da alfabetização feminina. **Fenae Agora**, [s. l.], agosto a setembro 2004. Disponível em: <https://fenae.org.br/portal/data/files/FF8080811706ED20011744D39DDD3B0F/Madalena%20Caramuru.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira; DA ROSA, Roberta Soares. CARTAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES DA SORORIDADE EM TEMPOS DE CRISE. In: **Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião**. 2017. p. 429-438.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 52.682, de 14 de outubro de 1963**. Declara feriado escolar o Dia do Professor. [S. l.], 1963. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d52682.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

RIBEIRO, Débora. **Sororidade**: Significado de Sororidade. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sororidade/#:~:text=substantivo%20feminino%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20irmandade,se%20%C3%A0%20estabelecida%20entre%20irm%C3%A3s>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ROCHA, Maria Clara Arraes Peixoto; OLIVEIRA, Maria Luiza Bezerra. SORORIDADE NA PRAÇA: EDUCAÇÃO, MOVIMENTO SOCIAIS E DIREITOS FUNDAMENTAIS NO PIQUENIQUE FEMINISTA. **Revista Juris**, v. 4, n. 02, 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em 21 set. 2020.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910), In: **História e Memória da educação Brasileira**, Natal, 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. X ANPED SUL. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980)**, Florianópolis, outubro 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

TORRES, Aline. **Antonieta de Barros, a parlamentar negra pioneira que criou o Dia do Professor**. Florianópolis: El País, 2020. Disponível em:



<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-10-15/antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-pioneira-que-criou-o-dia-do-professor.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS: UM RECORTE DA REALIDADE BRASILEIRA

*Ana Gabrielle Sousa Costa
Juliana Bezerra Alcobaço*

A democratização do acesso à educação superior está profundamente relacionada às precárias condições socioeconômicas de parcela majoritária dos nossos jovens. Em um país tão desigual como o Brasil, os jovens sofrem consequências particulares dessa desigualdade – como a baixa escolarização; a eles a condição socioeconômica do sujeito que almeja alcançar esse lugar. No Brasil, a dificuldade para entrar e permanecer no ensino médio; e as enormes barreiras para entrar e permanecer no ensino superior. (CADERNOS DO GEA, 2012, p. 4).

O acesso ao ensino superior é um processo que depende de diversos fatores, dentre eles, tem-se a diferença de condições socioeconômicas, processo resultante da longa história de exploração e dominação não só dos meios reprodutivos e materiais, como também dos meios intelectuais.

Esse contexto se tornou evidenciado a partir de um breve resgate histórico acerca do processo de construção do Ensino Superior no Brasil, que surge com o propósito de suprir uma demanda por formação das classes dominantes. As Escolas Superiores, como eram chamadas no período colonial, tinham caráter unicamente profissionalizante e buscavam atender os interesses econômicos da Coroa Portuguesa. Dessa forma, ainda não havia disposição em criar universidades, elas eram isoladas e “de acesso aos nobres, aos proprietários de terras e a uma camada intermediária surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos.” (ARANHA, 1996, p. 386).

Comparado a outros países da América Latina, o Brasil experienciou um surgimento tardio desse nível de ensino. A Universidade, em especial, só foi criada em 1920, mas somente a partir da lei nº 5.540 de 28 de novembro 1968 as faculdades são agregadas em universidades.

O processo histórico dos países latino americanos no que diz respeito à inserção no mercado se deu através da apropriação e concentração de riqueza, o que contribuiu para a manutenção das estruturas sociais desiguais. O Brasil, enquanto parte deste processo, tem a sua apropriação de renda extremamente desigual e os reais produtores de riqueza tiveram a sua educação formal negada e, conseqüentemente, muitos de seus descendentes carregam tal herança até os dias de hoje. Embora essa realidade esteja presente no Brasil, a educação e o acesso ao ensino superior, apesar de todas as suas dificuldades para aqueles inseridos em condições socioeconômicas desfavorecidas,

comparece enquanto possibilidade de redução das desigualdades sociais, ao promover cidadania através da garantia de direitos.

Como mencionada anteriormente, a condição socioeconômica é um fator que influencia e é influenciado por diversos outros, tais como o acesso a serviços e necessidades humanas básicas, como por exemplo, a saúde, a educação, a alimentação e o trabalho. Segundo Santos (2005, p. 28), “A condição de classe afeta os interesses materiais, as experiências de vida e as capacidades para ação coletiva dos indivíduos”. Percebe-se que a inserção em uma condição mais ou menos favorável socioeconomicamente implicará em variados contextos, como por exemplo, poder usufruir de determinado benefício ou mesmo suprir as necessidades mais básicas. “O que a pessoa tem (ativos produtivos) determina o que ela obtém (bem-estar material) e o que deve fazer para conseguir o que obtém (oportunidades, dilemas e opções).” (SANTOS, 2005, p.28).

Dessa forma, é impossível desvincular a vivência que um sujeito experimenta da sua condição socioeconômica, e por isso, pode-se colocar o acesso ao ensino superior enquanto vivência multifatorial, uma vez que afeta e é afetado por tal contexto. A possibilidade de ter a trajetória escolar de qualidade não é oferecida a todos, apesar de ser um dever garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205, CF).

Ainda que se tenha o ensino educacional público enquanto garantia do Estado brasileiro, sabe-se que a qualidade de ensino de muitas escolas privadas é superior ao ensino oferecido em escolas públicas. No Brasil, sabe-se que o ensino oferecido àqueles que não podem pagar deixa muito desejar. No sistema capitalista, em que tudo é capitalizado, a educação de qualidade, apesar de ser um direito que deveria ser garantido a todos, na maioria das vezes, só é oferecida a quem a pode pagar.

A trajetória que se inicia na educação básica e vai até o ensino superior é atravessada por inúmeras questões, desde a impossibilidade de chegar à escola, até a necessidade de trabalhar para ajudar a família ao invés de estudar. Dessa forma, ingressar no ensino superior público, mesmo sendo um direito, ainda comparece enquanto privilégio para aqueles que conseguem permanecer na escola e estejam aptos à aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Manter-se no ensino superior não é fácil,

especialmente para quem precisa trabalhar ou tem outros afazeres. Sendo assim, ainda que muitos visem melhorar suas condições de vida através da educação, o acesso dificultado viabiliza a reprodução das desigualdades por meio de tais sistemas educacionais, os quais precisam ser modificados, a fim de que a educação de qualidade se torne universal a todos.

Então, ter acesso à educação básica de qualidade significa melhor desenvolvimento em vários aspectos da vida, inclusive o bom desempenho escolar, o qual surge como consequência, permitindo que essa trajetória leve o estudante a um caminho futuro, à universidade. E, quem sabe, assim, superando as dificuldades, o acesso ao ensino superior seja mais democrático.

CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O Brasil, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), de 2019, ao mesmo tempo que está entre as dez maiores economias, também é aquele que está em sétimo na posição de país mais desigual do mundo. E a desigualdade significa que a maioria da população tem pouco, enquanto a minoria tem muito. Tal pontuação é significativa para que seja feita a análise da condição socioeconômica brasileira, uma vez que essa demonstra como a maioria está inserida em uma condição socioeconômica desfavorável.

De acordo com dados do censo demográfico Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o índice de Gini²² da renda em 2019 estava em 0,569. A relação entre a desigualdade de renda brasileira reflete diretamente na desigualdade de ensino oferecida à população. Ter renda favorável, que permita estudar em um ambiente tranquilo, alimentar-se adequadamente, entre outros fatores, é essencial para que se garanta o acesso de qualidade ao processo de ensino. “As condições de vida da população, entre as quais nível de renda, habitação, saneamento, saúde e nutrição exercem influência decisiva sobre o desempenho escolar dos estudantes” (CORBUCCI, 2011, p. 565).

Sabe-se que a chegada ao Ensino Superior público depende da qualidade da trajetória escolar que o estudante teve durante a sua vida. Nessa situação, a condição socioeconômica favorável, ainda que não seja um fator decisivo, influencia bastante na

²² O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. (IPEA, 2004)

entrada ou não do estudante na Universidade. Apesar de muitos direitos terem sido assegurados, dentre eles a educação, o percurso de entrada e acesso ao ensino superior ainda diz muito da lógica de inclusão/ exclusão existente no sistema econômico vigente. (RUSCHEINSK, 2008). Sendo assim, como comentado anteriormente, a qualidade não é assegurada a todos, submetendo os estudantes e a sociedade em geral a uma lógica individualizante, onde os fatores sociais externos são anulados em prol de um discurso meritocrático que coloca o indivíduo como o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Ao se fazer uma análise do Brasil, utilizando-se como critério a renda, percebe-se uma distribuição altamente desigual e extremamente concentrada. Conforme se observa na tabela 1, a qual exhibe os maiores rendimentos mensais domiciliares do país, o primeiro colocado é o Distrito Federal, com rendimento de R\$ 2.548. Ao passo que, a tabela 2, a qual exhibe a colocação dos menores rendimentos, o primeiro é o Maranhão, com rendimento de 597, quase que $\frac{1}{5}$ do rendimento do Distrito Federal. Um mesmo país, que apresenta diversas realidades, diferenças que geram grandes desigualdades socioeconômicas, sejam elas no sentido da inclusão qualificada na saúde, ou mesmo da educação.

Tabela 1: Cinco maiores rendimentos de Unidades de Federação a partir do Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente no ano de 2017.

Unidades da Federação	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente²³ (R\$)
Distrito Federal	2.548
São Paulo	1.712
Rio Grande do Sul	1.635
Santa Catarina	1.597
Paraná	1.472

²³ Foi calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. Nesse cálculo, são considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes. (IBGE, PNAD, 2017)

Rio de Janeiro	1.445
----------------	-------

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2017.

Elaboração das autoras

Tabela 2: Cinco menores rendimentos de Unidades de Federação a partir do Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente no ano de 2017.

Unidades da Federação	Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente ²⁴ (R\$)
Maranhão	597
Alagoas	658
Pará	715
Piauí	750
Amazonas	769

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), 2017.

Elaboração das autoras

Assim como há desigualdade na renda brasileira, há também no ensino oferecido aos estudantes. Ademais, essa posição de alguns estados na classificação quanto à qualidade da educação básica no Brasil, de acordo com dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁵, alinha-se com os respectivos rendimentos domiciliares demonstrados anteriormente na tabela 1 e 2. A tabela 3 mostra o índice do IDEB referente ao 3º ano²⁶ do ensino médio do ano de 2017 dos estados brasileiros e unidade de federação, de acordo com as respectivas redes de ensino.

²⁴ Foi calculado como a razão entre o total dos rendimentos domiciliares (em termos nominais) e o total dos moradores. Nesse cálculo, são considerados os rendimentos de trabalho e de outras fontes.

²⁵ O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, o Ideb utiliza uma escala que vai de 0 a 10. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar realizado todos os anos, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, a Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e a Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional) – avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

²⁶ Foi utilizado o 3º ano em virtude de ser o período que antecede a entrada à Universidade, que é a questão principal do presente estudo.

Tabela 3 - Maiores índices de Desenvolvimento da Educação Básica de acordo com as redes de ensino.

Rede de Ensino Particular	IDEB	Rede de Ensino Estadual	IDEB
Espírito Santo	6,1	Pernambuco	4,0
Distrito Federal	6,0	Ceará, Rondônia, São Paulo	3,8
Santa Catarina	6,0	Tocantins, Paraná	3,7
São Paulo, Piauí e Mato Grosso do Sul	5,9	Acre, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Santa Catarina	3,6
Tocantins	5,8	Rio Grande do Sul	3,4

Fonte: IDEB/QEdu, 2017.

Elaborado pelas autoras

De acordo com a tabela 3, os estados com os maiores IDEB da rede particular e estadual, respectivamente, são Espírito Santo e Pernambuco. No entanto, ao se analisar o segundo lugar do IDEB, percebe-se que o Distrito Federal e São Paulo, por exemplo, estão em primeiro e em segundo lugar, respectivamente, na tabela 1. O mesmo ocorre com os demais estados, Santa Catarina e Paraná, os quais estão, tanto entre os cinco maiores rendimentos, como também entre as cinco melhores taxas do IDEB.

Tabela 4 - Menores índices de Desenvolvimento da Educação Básica de acordo com as redes de ensino.

Rede de Ensino Particular	IDEB	Rede de Ensino Estadual	IDEB
Alagoas	5,00	Bahia	2,7
Rio Grande do Norte, Maranhão e Paraíba	5,2	Pará	2,8
Acre, Amapá, Amazonas e Roraima	5,4	Rio Grande do Norte	2,9
Sergipe, Rondônia, Pará e Goiás	5,5	Amapá	3,0

Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro	5,6	Sergipe e Paraíba	3,1
------------------------------------	-----	-------------------	-----

Fonte: IDEB/ QEdU, 2017.

Elaborado pelas autoras

Quanto à relação entre os menores rendimentos e as menores taxas do IDEB, percebe-se que também há correlação, uma vez que Alagoas possui o menor índice de IDEB para o ensino particular e apresenta o segundo menor rendimento mensal. Da mesma forma, o Maranhão ocupa o primeiro lugar da tabela 2 e o segundo lugar da tabela 4, no que diz respeito ao ensino particular também. Outros estados, como o Pará e o Amazonas, também têm grandes restrições, apresentando tanto taxas menores do IDEB como também estão entre os cinco menores rendimentos mensais do país.

Dessa forma, percebe-se o quanto a renda mantém vínculo quase que simbiótico com a educação de qualidade. “No caso brasileiro, a relação direta entre renda e educação parece mais clara, especialmente quando se desagregam diversos indicadores educacionais segundo faixas de renda” (CORBUCCI, 2011, p. 566). Mesmo em escolas particulares, os estados que estavam inseridos na menor taxa de rendimento domiciliar mensal ainda possuíam baixo IDEB.

Para além desse fator, percebeu-se também nas tabelas 3 e 4 o quanto a qualidade de ensino difere ao se comparar a rede pública e a rede privada, e o quanto poderá facilitar ou dificultar a entrada do estudante ao ensino superior público.

ESCOLAS DE ENSINO PÚBLICO X ENSINO PRIVADO

Segundo Akkari (2001), o modelo educacional imposto como universal pelos pólos hegemônicos ocidentais, no início do século XX, junto às concepções de progresso e globalização, não proporcionou avanços significativos aos países em desenvolvimento. Na realidade, acentuou as desigualdades e articulou ainda mais os mecanismos de privatização e exclusão. Dessa forma, no Brasil, os esforços empenhados em acompanhar esse modelo, “resultaram em um sistema educativo fragmentado, organizado em redes dispartes, dificilmente comparáveis entre si” (AKKARI, 2001, p.166).

[...] fatores internos dos sistemas educacionais tais como a segregação socioeconômica e cultural das escolas; a desigual distribuição das oportunidades educacionais; as escolas que atendem estudantes de ambientes de pobreza que, salvo exceções, dispõem de menores recursos e contam com pessoal menos qualificado; e os processos educacionais que tendem a

discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de famílias de menor renda ou de outras etnias e culturas [...] (UNESCO, 2008, p.40)

A partir dos anos 90, a educação brasileira caminhou a passos largos no que diz respeito à oferta do ensino, de tal maneira que foi possível notar uma considerável diminuição da taxa de analfabetismo, que passou de 39,5% em 1960 para 20,1% em 1991 (GUIMARÃES, 1998). No ano de 2019, essa taxa caiu para 6,6%, segundo dados da PNAD Contínua Educação. Contudo, tais indicativos ainda não são suficientes quando se coloca em questão a qualidade do ensino.

O sistema educacional brasileiro segundo a LDB, em seu artigo 21, apresenta uma divisão em níveis: educação básica e educação superior. A educação básica compreende o ensino infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; A educação superior está disposta em sua composição por graduações e pós-graduações. O financiamento da educação básica é responsabilidade dos municípios e dos estados, tendo como um dos meios de efetivação, desde 2006, no ensino público, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual promove o prosseguimento e o desenvolvimento do ensino. Já o ensino superior é responsabilidade da União. Há outro subsídio de financiamento, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que se ocupa de atividades suplementares como merenda, transporte, uniforme, entre outros.

Apesar da existência de tais fundos, o desempenho dos estudantes de escolas públicas brasileiras, como pode ser visto por meio das taxas do IDEB nas tabelas 3 e 4, é diretamente afetado pela qualidade, muitas vezes inferior, consequência de dois financiamentos insuficientes. Dentre as diferenças que influenciam para esse resultado, estão as instalações físicas, por exemplo, os laboratórios de ciência e o de informática, a biblioteca, a quadra de esportes, a internet, dentre outras (CORBUCCI, 2011), os quais, quase sempre, são privilégios de algumas escolas.

Mobilidade Social ascendente e acesso

Diante do quadro de desigualdade socioeconômica brasileira, a Universidade surge enquanto uma oportunidade de ascensão social. Ao mesmo tempo em que representa a possibilidade da chegada a um novo mundo, é também, a saída de uma realidade que por vezes limita o acesso do sujeito às condições dignas de vida. Para algumas famílias, o ingresso à universidade significa um fato de muita importância:

Um fenômeno de extrema relevância é o de que em alguns dos cursos analisados verifica-se que um alto percentual de estudantes passou a ser a primeira geração universitária da família. Este é um indicador extremamente importante na análise da chamada mobilidade social ascendente, bem como na redução da desigualdade social baseada nos anos de escolaridade. (CADERNOS DO GEA, p. 6, 2013).

Ainda que um sujeito deseje continuar sua vida estudantil adentrando no Ensino Superior, esse projeto pode ser dificultado ou mesmo barrado pela falta de qualidade do ensino oferecido a ele, pois, segundo Corbucci (2011), dependendo das condições de vida de algumas pessoas, o rendimento escolar pode ser comprometido e, dessa forma, contribuir para a manutenção das desigualdades sociais.

A maioria dos estudantes que estão em escola pública, durante toda a educação básica, pode ter o seu desempenho escolar afetado, também, pela impossibilidade de qualificação na educação básica, necessitando, posteriormente, que adentre em um cursinho preparatório para ingressar na educação superior. Isso pode implicar na entrada do ensino superior público porque essa só é possível a partir do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou dos Vestibulares tradicionais, os quais requerem uma grande carga de conhecimento dos alunos.

Enquanto isso, muitos alunos da rede privada de ensino, além de estarem inseridos em um contexto escolar que promove o desempenho adequado para o ingresso no ensino superior, buscam também se qualificar fora, matriculando-se por exemplo, em cursinhos preparatórios, como os de redação, o que os auxilia no acesso ao ensino superior.

Um dado interessante do Censo Escolar 2018 mostra que 77,84% das escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais são públicas. Esse levantamento estatístico identifica que 0,06% das escolas são federais, 30,8% são estaduais e 46,97% são municipais; e 22,16% são privadas. No entanto, por muito tempo, a grande maioria que entra no ensino superior é de escola privada, o que demonstra de forma concreta como as desigualdades de acesso ao ensino superior prejudicam a vida de sujeitos que estão em condições socioeconômicas distintas.

AS COTAS ENQUANTO POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

O Ensino Superior que, historicamente, era acessível às camadas sociais mais privilegiadas, vem expandindo seu acesso. Nos últimos anos, com a implantação de algumas políticas públicas, como exemplo, a Lei de Cotas, a realidade dos ingressantes no ensino superior vem sendo modificada, tornando-se, também, um pouco mais

democrática, àqueles que tiveram dificuldades devido às suas condições sociais e econômicas durante sua trajetória escolar.

A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para a ampla concorrência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Conforme a tabela a seguir, antes da Lei de Cotas, a maioria dos ingressantes no ensino superior tinha como origem o ensino educacional de escola privada.

Tabela 5- Ingressantes em Universidade Pública de acordo com a escola de origem no ensino médio.

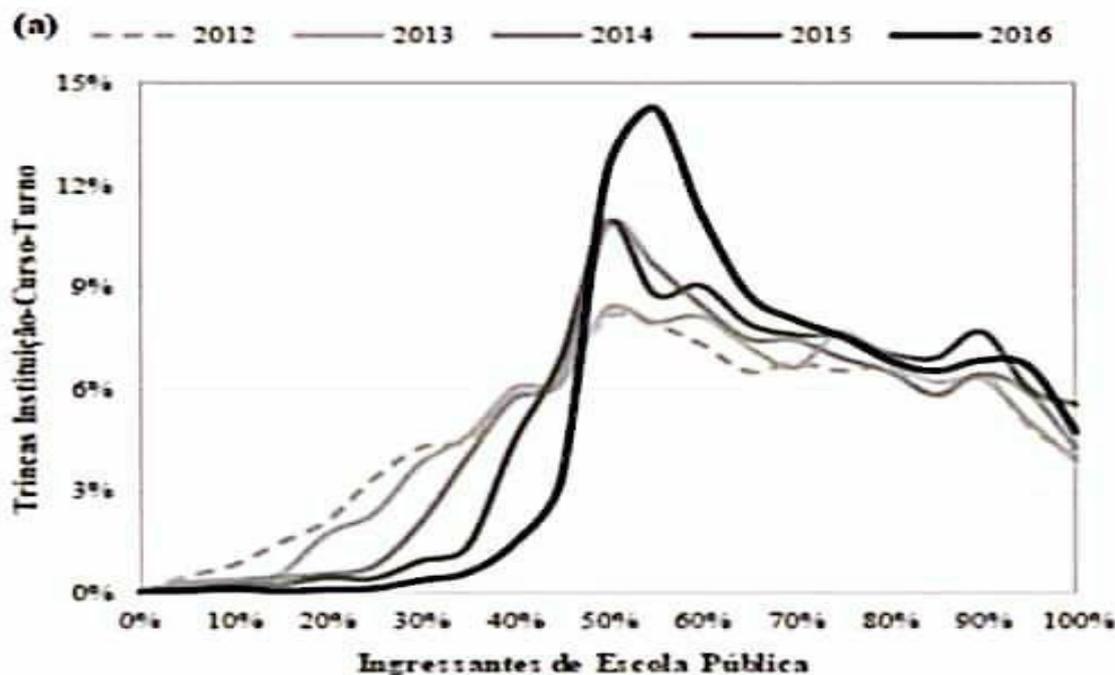
Escola onde cursou o ensino médio	Universidade Pública
a) Todo em escola pública	33,66%
b) Todo em escola privada	51,75%
c) Maior parte em escola pública	6,39%
d) Maior parte em escola privada	5,93%
e) Metade escola pública/metade escola privada	2,27%

Fonte: MEC/Inep, Enade, 2004.

Elaborado pelas autoras.

No entanto, após o sancionamento dessa lei, a realidade foi se alterando, democratizando e ampliando as vagas para as camadas sociais em situações mais vulneráveis, o que pode ser visto a seguir, no gráfico 1. Percebe-se que ao longo dos anos, o aumento do ingresso de estudantes oriundos do ensino público aumentou, demonstrando a efetividade das cotas enquanto políticas públicas.

Gráfico 1- Distribuição percentual de ingressantes (a) de escola pública



Fonte: Dados do CES 2012-2016 e Enem 2011-2015 (Inep).

Elaboração: O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS ?. *Cafajeste. Pesqui.* 2019.²⁷

Evidencia-se a Lei de Cotas enquanto redutor de desigualdades, que está transformando o cenário educacional. Considera-se que seria difícil a continuidade na educação formal, a ascensão social e a ampliação de conhecimentos em um cenário tão sedimentado, contudo, sabe-se que este é um horizonte que pode possibilitar a construção de novos futuros àqueles que talvez um dia sequer sonharam em ter acesso ao ensino superior, todavia, conseguiram alcançá-lo por intermédio das Cotas.

Por outro lado, mesmo diante dessa possibilidade, ainda são poucos os ingressantes de baixa renda no Ensino Superior. Conforme Silva (2003), existe a ausência de um capital informacional sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem, ou seja, a grande maioria dos alunos sequer tem conhecimento acerca do processo de seleção. Outro fator a ser observado, é que um estudo promovido pelo Observatório da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos são tão carentes que " não tem condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito" (PACHECO E RISTOFF, 2004, p. 9).

²⁷ Trabalho produzido por Adriano Souza Senkevics e Ursula Mattioli Mello.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As condições de vida precárias, vivenciadas desde os primeiros passos na vida escolar, afetam diretamente o rendimento e a trajetória escolar das próximas etapas no que tange à educação, influenciando a reprodução das desigualdades já existentes e o aumento de outras. Infere-se que o acesso ao ensino superior no Brasil, apresenta complexidade, haja vista que existe uma série de fatores nesse processo e não há vertente unidirecional que defina esse fenômeno.

A possibilidade de construir uma trajetória de qualidade no ensino superior ainda é bastante elitizada, visto que não atinge a maioria da população. Nesse sentido, como disse Gouveia, nos anos de 1960, “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário ” (1968, p. 232).

É sabido que as condições de vida das camadas populares influenciam diretamente no desempenho do estudante em sua vida escolar e acadêmica. Dessa forma, faz-se necessário estar atento às situações de renda, habitação, saúde, segurança, mobilidade, entre outros aspectos que compõem essa conjuntura complexa de inserção e seu percurso de aprendizagem. Sob essa óptica, questões como investimentos e repasses destinados às redes precisam ser minuciosamente fiscalizadas. Para além, é necessário não ceder às investidas das empresas, de caráter privatista, que objetivam o sucateamento proposital do ensino público.

Vale destacar ainda, que as políticas públicas de inclusão exercem função importante na educação brasileira, visto que as cotas e outros auxílios, desde a sua criação, foram e são responsáveis pela democratização – ainda que esta seja parcial – do ensino. Por isso, há a necessidade de que sejam ampliadas e defendidas, para que assim possam atender e fazer com que mais pessoas tenham a oportunidade de ingressar no ensino superior.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. J. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, 22 (74), 163-189. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a10v2274.pdf>. Acesso em 8 de out de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade*. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, 2011.

Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil. Inesc, 2019. Disponível em:<<https://www.inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>> . Acesso em: 12 de out. 2020.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 122, p. 232-244, out./dez. 1968.

GUIMARÃES, Maria Helena. Avaliação do sistema educacional brasileiro. *Tendências e perspectivas*. *Ensaio*, 6(20), 1998, p. 303-364.

IBGE mostra abismo maior entre ricos e pobres. *Desigualdade cresce e assistência cai*. Rede Brasil Atual, 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2020/05/ibge-mostra-abismo-crescente-entre-ricos-e-pobres-desigualdade-cresce-e-assistencia-cai/#:~:text=Publicado%20em%202020%20%2D%2014h01&text=Diferen%C3%A7a%20de%2033%2C7%20vezes,de%20zero%2C%20menor%20a%20desigualdade>> G

IBGE: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Pnad Contínua. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>> Acesso em 20 de novembro de 2020.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 17 de novembro de 2020.

Novo Fundeb aprovado em Congresso Nacional. Todos pela educação, 2020. Disponível em:<<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-fundeb-aprovado-no-congresso-nacional/>>

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. Educação superior: democratizando o acesso. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004 (Série Documental. Textos para discussão n. 12).

Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 Além do rendimento, além das médias, além do presente: As desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf Acesso em 9 de out. de 2020.

SILVA, Jailson de Souza e. Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

RISTOFF, Dilvo. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Cadernos do GEA, n.4, jul.-dez. Rio de Janeiro: FLACSO,GEA;UERJ, LPP, 2013. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf>

ROSSATO, Ricardo. Universidade em reforma. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.11, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2004.

RUSCHEINSKY, Aloisio. Desigualdades persistentes, Direitos e Democracia contemporânea. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 44, 2008.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 20, n. 58, p. 27-45, June 2005 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092005000200002&lng=en&nrm=iso>.Acesso em 11 de outubro 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS ?. **Cafajeste. Pesqui.** , São Paulo, v. 49, n. 172, pág. 184-208, junho de 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200184&lng=en&nrm=iso>. acesso em 10 de outubro de 2020. Epub 10 de julho de 2019.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008, p. 138.

O BULLYING COMO UM FATOR PARA EXCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Aryelly Viana Rabelo²

Como um marco para a educação, a Constituição Federal do Brasil de 1988 traz em seu art. 205 a definição de educação como “um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, pg.123), passando portanto, a ser um dever do Estado a universalização da educação e que esta fosse obrigatória dos 4 aos 17 anos, o que abriu portas para a criação de novas políticas públicas a partir do firmamento de um compromisso inédito com a responsabilidade em diminuir o número de pessoas analfabetas e de propagar a educação básica como um direito de todos.

Ainda na mesma seção, um importante ponto a ser ressaltado é o art. 208, que garante atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência e que preferencialmente os mesmos estejam matriculados em escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 1988, pg.123)

No entanto, o cenário que se seguiu após a implementação dessas novas políticas, ainda não condizia com a realidade do país, pois havia poucas escolas, salas de aulas, vagas e poucos profissionais com formação adequada, o privilégio do fácil acesso à educação pertencia uma pequena elite, aos demais era necessário que os pais passassem dias em frente às escolas, inclusive pernoitando, para conseguir uma vaga, o que nem sempre era garantido. O que levou a uma revolta das massas, como membros de movimentos sociais, educadores e organizações políticas governamentais e não governamentais. (Lord, 2017)

Ainda segundo o autor, a educação na década que se seguiu após a Constituição de 88, passou por grandes desafios, incluindo a adequação de um modelo educativo que fosse democrático, e que condissesse com a realidade dos locais onde as escolas eram inseridas, e também era necessária autonomia para a criação do projeto político pedagógico, a criação do conselho municipal da educação e eleições diretas para a gestão escolar e abertura de debates a respeito da educação ofertada pelo município, todos esses pontos reunidos repercutiram até 1995 para a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases que seria implementada no ano seguinte.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que visa organizar o sistema educacional público e privado de acordo com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, como a garantia de educação para todos, formação adequada e valorização dos profissionais da educação e reafirmar o dever da União para com a universalização da educação, e entre os artigos trazidos por esta Lei, têm-se o capítulo V, que aborda a educação especial, visando garantir a educação para pessoas com deficiência na rede regular de ensino com atendimento educacional especializado segundo cada necessidade específica. (BRASIL, 1996)

Além de tais políticas públicas, outras novas surgiram para complementar a necessidade do cumprimento do dever do Estado no papel de inclusão das pessoas com deficiência juntamente com o corpo escolar e a família, no entanto, apesar dos avanços, no cenário da exclusão escolar as pessoas com deficiência se encontram como um dos grupos mais afetados, de acordo com o Censo de 2010, das crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade com deficiência, 4,9% não frequentavam a escola, (UNICEF) e ainda, dos alunos 1.090.805 alunos de classes da educação especial matriculados na rede escolar em 2019, segundo o Censo Escolar 73% frequentava o ensino fundamental e somente 11% o ensino médio, o que ressalta a dificuldade em progredir nos estudos, entre os relatos encontra-se a falta de recursos didáticos e metodologias adequadas, falta de acessibilidade e atendimento individualizado, além da formação continuada dos professores. (INEP, 2019)

Entretanto, há fatores dentro do âmbito escolar aos quais muitas dessas pesquisas mais abrangentes não abordam, e um desses fatores é a violência escolar que pode se manifestar em forma de bullying e conseqüentemente levar a exclusão escolar.

Segundo Fante (2005), bullying é um fenômeno de caráter psicossocial que descreve ações de violência psicológica ou física, em episódios recorrentes, sem uma motivação aparente e é cometido por uma ou mais pessoas contra outra (s), causando danos psicológicos, sociais e cognitivos que possivelmente são levados para toda a vida, além da relação de desequilíbrio de poder, pois a vítima geralmente se encontra em desvantagem em algum fator em relação ao seu agressor, podendo ser menor estatura ou força, ou até mesmo limitações psicológicas que lhe impedem de revidar os insultos.

Dentre as muitas ações dos agressores, as mais comuns são humilhar, fazer intimidações e ridicularizar diferenças, xingar, acusar injustamente, acuar, colocar apelidos cruéis e fazer gozações que magoam, além de danos físicos e por vezes até materiais, juntamente de outras ações que causam sofrimento, dor e angústia (Fante,

p.29), geralmente os meninos se portam de forma mais agressiva, possivelmente partido para a agressão física e humilhação de forma mais visível, enquanto que as meninas agem mais discretamente, com comentários pejorativos, isolamento de colegas, apelidos humilhantes, etc., portanto há diversas atuações, que acabam por excluir o indivíduo de um grupo (Humpel, et al)

Logo, este artigo tem como objetivo revisar outras pesquisas que relacionam o bullying como um fator para a exclusão escolar de pessoas com deficiência, fazendo uma construção sobre o histórico da deficiência e a construção da visão ocidental, que passou por diversas abordagens como, sendo um grupo marginalizado até o reconhecimento dos direitos como cidadão dessas pessoas e o cenário atual. Além de fazer uma busca por pesquisas que relatem sobre o bullying contra pessoas com deficiência e possíveis programas de intervenção realizados pelo corpo escolar.

UM HISTÓRICO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA VISÃO DA DEFICIÊNCIA

Entre os primeiros registros da espécie humana, segundo estudos, pessoas com deficiência eram marginalizadas, mesmo que não haja comprovações desta hipótese, presume-se que pessoas com deficiência não sobreviviam entre os primeiros humanos na Terra, pois os hábitos necessários para a sobrevivência eram árduos, principalmente a caça, e não havia um senso de união e proteção aos seus semelhantes, somente na Pré-História, que foram formados os primeiros grupos e se solidificou a necessidade do cuidado e garantia de sobrevivência de seus membros, e é provável que pessoas com deficiência fossem tidas como fardos que dificultavam a garantia da integridade do grupo e, portanto, eram deixados para trás. (GUGEL, 2007)

Entre os povos antigos, como no Antigo Egito, a deficiência era aparentemente naturalizada, pois sua presença era perpetuada por seus hábitos, como o casamento consanguíneo, especialmente dentro de famílias reais que possuíam poderes políticos e aquisitivos, para que assim suas posses continuassem pertencendo ao próprio clã.(Anatalino, 2017) E também a tolerância com a deficiência era advinda de questões religiosas, como o culto à deusa Maat, que representa a deusa da Justiça, e em seu código moral o respeito deveria ser pregado desde aos mais importantes às pessoas com condição inferior, como as que apresentavam alguma deficiência, e para eles, honrar tal código, era o necessário para fomentar sua busca pela espiritualidade e uma forma de agradar aos deuses para obter um julgamento favorável em sua vida após a morte. (Anatalino, 2017)

É possível perceber a necessidade do respeito à ser mantido em relação às pessoas com deficiência por esse povo, quando é relatado no documento que ditava o código moral egípcio, chamado “Instruções de Amenemope que viveu durante o reinado de Amenófis III (Kozma, 2006) que dizia:

Não debes zombar de um homem cego nem caçoar de um anão, nem prevalecer sobre a condição de um aleijado. Não insulte um homem que está na mão de Deus, nem desaprove se ele erra (Kozma)

No entanto, a aceitação da deficiência como natural passa por uma transição em outros povos, como gregos e romanos, que dentro de suas próprias crenças cultivavam um ideal de perfeição, para os gregos, a concepção do *belo*, se resumia a tudo aquilo que era agradável aos olhos (Viegas, 2008), e tal ponto de vista se reflete as esculturas, e em como os próprios deuses eram representados, sempre belos e jovens com corpos delineados, um retrato perfeito de como os gregos relacionavam o corpo e alma saudável à busca pelo equilíbrio e a perfeição.

Portanto, pode-se inferir que a deficiência seria um empecilho pra que esse ideal fosse alcançado, e isso é perceptível em registros de cidades gregas, como Esparta, que era extremamente militarizada, ou seja, seus cidadãos eram formados para o combate, para a proteção da cidade contra a invasão dos bárbaros, e, portanto, as legislações em Esparta eram feitas para direcionar os cidadãos a servir o Estado, e assim, até mesmo a visão do núcleo familiar foi modificada para que o intuito dos casamentos fosse gerar crianças para o Estado, era obrigação dos pais que apresentassem as crianças a um Conselho de Espartanos, onde seriam avaliados, se fossem saudáveis e fortes, seriam devolvidos aos pais que deveriam cria-los até os sete anos, e depois passariam a ser responsabilidade do Estado, e as crianças que apresentavam alguma anomalia, fossem franzinas ou qualquer sinal de que no futuro, não se tornariam fortes e saudáveis o suficiente para se tornarem guerreiros, deveriam ser recolhidas pelos anciãos e levadas até um abismo chamado Apothetai, de onde deveriam ser jogadas, com a justificativa de que não seria bom nem para as crianças, nem para a sobrevivência da república, visto que não poderiam lutar em caso de invasão.

Em Roma, segundo Reis (2019), havia leis que garantiam direitos para os recém-nascidos, no entanto, também eram impostas condições nas quais esses direitos seriam aplicados ou não, como quando uma criança nascia antes do 7º mês de gestação, ou então que apresentasse alguma deformidade, tais direitos lhe eram negados, e no que consta sobre o direito romano, segundo a Lei das Doze Tabuas, a tábua IV, permitia que o pai

matasse o próprio filho, se o mesmo apresentasse uma mutilação ou fosse deformado, contato que o mesmo fosse exposto para cinco vizinhos (Ribeiro, 2019), porém, algumas famílias optavam por abandonar os filhos em beiras de rios ou locais públicos, onde poderiam ser resgatados por famílias pobres que em alguns casos acabavam por se aproveitar dos deficientes, utilizando-os para pedir esmolas, trabalhar em bordéis e casas comerciais, ou em circos, muitas vezes em papéis degradantes (Garcia, 2010)

Com o surgimento do Cristianismo, devido a própria doutrina cristã, que prega o amor ao próximo, e a caridade e zelo para com os necessitados, as pessoas que apresentavam alguma deformidade física, doenças crônicas ou déficits intelectuais, mesmo que ainda marginalizadas, que segundo Corrêa (2010) passaram a ser reconhecidos como seres humanos que propriamente possuíam uma alma, e portanto, eram passíveis de afeto e direitos, passando a serem proibidas as práticas de abandono, morte ou maus tratos, e mesmo que os cristãos tenham sido perseguidos no Império Romano, algumas alterações foram advindas pela influência de suas crenças, como a construção de hospitais que visavam o atendimento dos pobres e marginalizados, e entre eles, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, que eram considerados os mais pobres entre os pobres (Garcia e Maia, 2016)

É desconhecida ainda a ordem cronológica que explique exatamente cada ponto da inserção de pessoas com deficiência na sociedade, exemplificando sobre suas conquistas em relação a escolarização e formas de atendimento em outros setores, como saúde, trabalho etc. (Corrêa, 2010) No entanto, pode-se observar alguns fatos importantes que podem ser notáveis quanto a tais avanços no histórico da deficiência, por exemplo, na Idade Média, as pessoas com deficiência por má-formação congênita ou incapacidades físicas voltaram novamente a ser marginalizadas, pois com a falta do conhecimento e de hábitos saudáveis de higiene, muitas cidades foram acometidas por diversas doenças, e muitos acreditavam que pessoas que nasciam com deficiência por conta da ira divina, numa espécie de castigo, e a própria Igreja Católica reafirmava tais pensamentos, abandonando o a caridade e passando a rejeitar as pessoas com qualquer “anormalidade”, assim, as pessoas com deficiência voltaram a estar à margem da sociedade, e mesmo as práticas de eliminar crianças que fugiam do “padrão de normalidade”, retornou com força, justificando-se em crenças negativas e em punições para o que acreditavam ser fruto da obra do demônio ou de feitiçaria realizada por bruxas

Durante a baixa Idade Média, a produção e conhecimento científico eram dificultados por conta da alta dominação religiosa pela Igreja Católica, a educação das

massas escravas e camponesas era feita nas bases bíblico-cristãs, logo, as crenças se firmavam segundo o que era pregado pela Igreja, por isso, a compreensão da deficiência era dificultada pelo fato de não haver explicações concretas para aqueles que já nasciam com alguma deformidade, e principalmente, não havia distinção entre os considerados “loucos”, ou seja, pessoas com condições psicopatológicas, daqueles que apresentavam alguma deficiência intelectual (Corrêa, 2010). E para estes, o cuidado oferecido eram em instituições assistenciais de cunho filantrópico ou religioso, como conventos ou asilos, e o foco era a alimentação e proteção dos deficientes, assim como a manutenção de suas almas, e ainda não havia o interesse na educação dos mesmos, nem em sua integração à sociedade.

Durante os séculos XV E XVII, período que marca a transição da Idade Média para a Idade Moderna perpassando o Renascimento, muitas mudanças se sucederam devido a libertação quanto aos paradigmas da Igreja Católica, em que algumas crenças começam a serem questionadas, os mais acometidos pela pobreza, e entre eles, as pessoas com deficiência, puderam se desfazer do estigma de estarem suscetíveis a ira divina ou aos poderes da natureza, e por fim, o crescimento da burguesia respaldada pelos princípios do iluminismo marca início à cultura de defesa da humanidade de pessoas com deficiência.

Ainda no século XVI, é um marco no histórico da deficiência, pois os primeiros passos relacionados à Educação Especial foram dados, quando a primeira escola para surdos foi construída, para estes que antes eram considerados inaptos para a educação, ou que estavam possuídos por maus espíritos. Além disso, segundo Barroco (2007), foi este o momento em que se reconheceu a necessidade do atendimento educacional para pessoas com deficiência, da mesma forma que as pessoas que não tinham alguma deficiência recebiam, no entanto, até o século XVIII, pessoas com deficiência intelectual ainda eram confundidas com aquelas que apresentavam doenças psicopatológicas e muitas vezes, eram retirados de suas comunidades e afastados de suas famílias, e realocados em instituições com foco na medicina à parte da sociedade, com a justificção de tratamento, aos quais muitas famílias não poderiam custear.

Na Europa começa-se a reconhecer que a responsabilidade para com seus deficientes, lares são criados para acolher pessoas com deficiências auditivas e visuais, além de idosos e mutilados de Guerra, a Medicina implementava avanços para a recuperação de lesões físicas e deficiências, e reiterava sobre a necessidade de serviços

continuados que poderiam garantir que pessoas com deficiência pudessem usufruir de boa qualidade de vida.

No entanto, apesar de tais avanços, o século XX, com a Segunda Guerra Mundial, e o regime totalitarista da Alemanha nazista, muitas pessoas pobres, idosos ou que apresentavam qualquer tipo de deficiência foram assassinadas, movidos pelo princípio eugenia e o desejo da supremacia dos arianos durante este período. Com o fim da Segunda Guerra, o número de pessoas com deficiências aumentou drasticamente em decorrências das mutilações da Guerra, o que trouxe um alerta para a necessidade de implementação de políticas de atenção e assistência para pessoas com deficiência, passando inclusive a envolver entidades internacionais, como a Organização das Nações Unidas, e conseguinte a própria ONU, promulgou novas declarações que determinava que pessoas com deficiência deveriam ter todos os seus direitos garantidos, além disso, em 1982, ONU aprovou o programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (Resolução nº 37/52), que buscava garantir que a igualdade para pessoas com deficiência, para que tivessem oportunidades igualitárias e acessos a todos os serviços necessários, como saúde, educação e trabalhos dignos, transporte, e habitação, além do acesso ao meio cultural e direitos de lazer e vida social.

Tais mudanças na legislação, levaram as Nações Unidas a promover um dos maiores marcos da inclusão de pessoas com Deficiência, que foi a Declaração de Salamanca, durante uma Conferência Mundial sobre Educação Especial, na Espanha, tal declaração trazia as novas resoluções necessárias para realizar os procedimentos padrões para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência, e um importante avanço após esse documento, foi a atenção às necessidades educacionais especiais segundo cada indivíduo e as adequações em relação a acessibilidade para pessoas com variados tipos de deficiências, para tornar mais acessíveis ambientes do meio social e também os voltados para o desenvolvimento educacional. (Santos e Santos, 2016)

Paralelamente aos avanços no século XX, na Europa, o Brasil passava por inúmeras mudanças em relação ao processo de reconhecer a sua responsabilidade com sua parcela da população com deficiência, apesar de a educação especial ter tido seus primeiros avanços no século XIX no país, com a criação da escola de cegos, chamada Imperial Instituto dos Meninos Cegos, pelo Imperador Dom Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854, e do Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857, surgem novas instituições de ensino regular e especializadas, no entanto, em contraste com a criação desses institutos, um dos marcos do século para a comunidade

surda, segundo Maior (2015) foi a proibição do uso da língua de sinais, proibição essa que perdurou até 1960, sob o pretexto de que não viesse a atrapalhar a aprendizagem da linguagem oral, reafirmando o modelo integrador da deficiência ditado nesta época, e apesar da criação desses modelos de escola, nada constava nas Constituições criadas durante o século, ou seja, 1824 e 1891 que afirmasse o dever do Estado e da União com a integração dessas pessoas dentro da sociedade, e é notável que sempre que o tema é abordado somente se fala sobre integrar pessoas com deficiência ao invés de incluir.

Segundo Dicher & Trevisam (2014), o primórdio de um decreto que visava direito das pessoas com deficiência surge na Constituição de 1934, no qual era declarado que o Estado e a União tinham por dever oferecer amparo para os desvalidos, a criação de serviços especializados e a coordenação dos mesmos ficaria a cargo de serviços sociais já existentes. Porém, para as Constituições que se seguem, de 1937, 1947 e 1967, não há muitos avanços em relação ao decreto já estabelecido, somente sua manutenção e uma breve menção ao direito previdenciário por invalidez do trabalhador.

Um dos marcos mais importante para o avanço na inclusão no Brasil, no entanto, surge apenas na Constituição de 88, que traz vários artigos que assinalam a igualdade dos direitos para todos independente de qualquer condição, como o Art.5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988) e também o Art. 6º que visa a garantia de direitos básicos como educação, saúde, trabalho, previdência social, segurança, entre outros (BRASIL,1998) porém o ponto principal para este artigo, é o direito da educação, que apesar de pela primeira vez haver a obrigação de garantir educação para pessoas com deficiência, Santana afirma que a preocupação da escola pública com a educação especial iniciou-se por volta de 1958, com a criação de uma clínica psicológica para crianças dificuldades de aprendizagem e repetência escolar, e em 1963 a criação pelo Secretaria de Estado da Educação e Cultura instituiu o serviço de Educação de Excepcionais. Incluindo pela primeira vez a Educação Especial como uma modalidade educacional através da Lei nº 4.024/61, com Constituição também trouxe a Lei nº 5.692/71, em seu artigo 9º, que explicitava o favorecimento através de um tratamento especial para os estudantes com deficiência física ou mental termo este utilizado na época, mas que está em desuso, sendo substituído por deficiência intelectual, assim, os estigmas e preconceitos já existentes eram perpetuados e este grupo continuava segregado da convivência com os outros estudantes.

A partir de 1990, o país adere aos movimentos mundiais da educação inclusiva, e em uma década, tem uma alta no número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, passando de 13% para 54% (Reis e Omodei, 2015), porém, como já citado, o Brasil passou por um grande desafio em relação a oferta da educação para todos, e esse se estende quando voltado para a inclusão de pessoas com deficiência, até a atualidade, ainda há inúmeras problematizações sobre a inclusão desse público no ensino regular, perpassando por problemas estruturais na falta de acessibilidade, a falta de recursos tecnológicos e metodológicos, salas multifuncionais, etc., além de formação adequada dos profissionais para que estejam preparados para lidar com este público, logo é notável que a educação inclusiva tem um longo percurso pela frente até realmente se tornar inclusiva e não somente integrativa.

BULLYING E DEFICIÊNCIA

O bullying é uma forma de violência no âmbito escolar que se apresenta de diversas maneiras, pode-se categoriza-las em pelo menos 3 tipos: agressão física: na qual está contida toda e qualquer transgressão que fere a integridade de um corpo, como chutes, tapas, socos, pontapés, entre outros, a agressão verbal que se mostra através de insultos, comentários pejorativos, apelidos, gozações, humilhações, maltratar, ridicularizar, etc., e ainda a agressão relacional, a qual consiste inventar e propagar mentiras a respeito de alguém ou de um grupo, e a exclusão ou isolamento de um indivíduo.

No entanto, mesmo ocorrendo em diversas versões, nem sempre o bullying é um fenômeno notável por outras pessoas além das vítimas, ou muitas vezes, mesmo tendo conhecimento, não se é encarado como um problema e sim como uma brincadeira entre os indivíduos, Fante (2005) em seu livro Fenômeno bullying afirma que este é um fenômeno atual, que recentemente tem se tornado uma área de pesquisa e relevância no campo da psicologia e educação, ao mesmo passo que é um fenômeno antigo, mas que não havia sido nomeado e reconhecido adequadamente pois sempre existiu dentro do ambiente escolar e dificilmente era percebido pelos profissionais da educação.

Para além desta realidade, uma problematização importante é a banalização da questão por parte dos responsáveis das vítimas, familiares ou até mesmo do corpo escolar, pois é comum que seja visto como uma forma de interação, principalmente quando as vítimas sofrem com os apelidos maldosos e é quase sempre minimizado com a frase “na minha época não tinha isso, todo mundo se apelidava e ninguém sofria de nada”, ou então

dizem que é “frescura”, porém, é possível que a mesma pessoa que minimiza a questão com tais falas, pode ter sofrido com questões psíquicas devidas a essas agressões, como problemas de autoestima e confiança.

Quando o bullying se volta para pessoas com deficiência essa problemática pode se tornar mais grave ainda, pois novamente surge a questão do desequilíbrio de poder, onde os mais fortes podem tornar os mais fracos um alvo de suas brincadeiras como se fossem objetos de diversão, e dificilmente uma criança com deficiência conseguirá se defender adequadamente de seus agressores ou até mesmo de relatar seus problemas para um adulto responsável.

Facilmente uma criança com deficiência pode ser vítima do bullying pela falta algumas competências sociais e geralmente estar isolada de outras crianças, com poucos amigos ou nenhum, sendo consideradas estas um grupo de risco em relação ao bullying, Vieira (apud Lopes, 2005, p.30) afirma que as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem estão mais sujeitas a esse tipo de violência podendo ser alvos de agressões diretas ou indiretas, no entanto é importante salientar que crianças com alguns transtornos como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem apresentar comportamentos agressivos, tornando-se por o agressor pelo fato de serem crianças que tem dificuldade em ficar quietas, e podem ter alguns comportamentos que podem ser considerados irritantes, segundo Olweus (1998) , enquanto crianças com outras deficiências e transtornos podem ser consideradas vítimas passivas e estarem mais suscetíveis às agressões.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência correlaciona as características das vítimas de bullying como uma motivação para os agressores, pois geralmente apresentam diferenças em relação ao grupo nos quais estão inseridos, podendo ser: alguma deficiência física, questões relacionadas ao peso, como crianças muito magras ou com obesidade, questões raciais e de gênero, outros aspectos como os culturais e religiosos também caracterizam crianças no grupo de risco.

Vieira (2013) aponta que segundo as pesquisas desenvolvidas por Henrichs (2003) e Oliveira & Barbosa (2012), as crianças com Síndrome de Asperger e as que tem superdotação também estão mais suscetíveis a sofrerem com o bullying, pois as características que geralmente estão associadas às vítimas são semelhantes às que descrevem pessoas com Síndrome de Asperger e os superdotados se mostram mais sensíveis em situações cotidianas e maior intensidade em suas emoções, o que os torna mais vulneráveis à agressores.

Logo, é dever dos responsáveis e do corpo escolar, reconhecer quando uma criança ou adolescente está sendo vítima de bullying, pois sempre há sinais apresentados, e geralmente, o primeiro a se manifestar dentro de casa é a falta de vontade de ir à escola, além de sintomas psicossomáticos, como dor de cabeça, enjoo constante, taquicardia e sudorese, que geralmente se manifesta períodos antes de ir à escola (Fante, 2005), e segundo Silva, esse quadro pode se desenvolver até chegar em manifestações muito mais sérias, como quadros de depressão, anorexia e bulimia, fobia escolar e social, ansiedade generalizada e se não houver a atenção necessária, pode haver a progressão para casos de suicídio, homicídio e esquizofrenia.

Dentro do ambiente escolar também há uma série de sinais apresentados como: o isolamento da criança de outros, são normalmente as últimas a serem escolhidas em grupos de atividades, durante o intervalo estão sempre perto de adultos a quem possam recorrer, e aos poucos se apresentam tristes e apáticos, podendo perder o interesse nas atividades escolares, levando à evasão escolar, e mesmo quando continuam na escola, o processo ensino-aprendizagem estará comprometido, pois a exposição ao estresse, angústia e medo diminuem o interesse do aluno em estar no ambiente escolar, socializando e aproveitando o ensino e a convivência que uma experiência positiva poderia lhe trazer. (Humpel et al)

É papel fundamental da escola que se ofereça o aparato necessário para o educando se desenvolver tanto em aspectos cognitivos, quanto em aspectos sociais, construindo uma relação de respeito com os outros indivíduos do espaço e consigo mesmo, e é importante que em momentos de socialização o corpo escolar esteja atento para o comportamento dos alunos em relação aos outros, por exemplo, o recreio pode ser tido como um dos mais prováveis momentos onde o bullying pode ocorrer, pois geralmente os servidores estão ocupados com outras atividades e os professores também aproveitam o momento do descanso, logo, é pouco provável que o intervalo seja totalmente vigiado por adultos, assim é um momento propício para que os agressores possam constranger a vítima.

É imprescindível que a escola compreenda a possibilidade de haver episódios de violência durante esses intervalos e não se torne omissa para essa realidade, Fante (2005) afirma que em 100% das escolas sejam elas da rede privada ou pública há casos de bullying podendo ser velados ou não, e que ainda em suas pesquisas, aponta que 88% das pessoas que sofreram bullying não recorriam a um adulto responsável para relatar a violência, logo a presença de um adulto que possa intervir nesses casos é indispensável,

principalmente em escolas do fundamental e médio, pois geralmente as crianças mais novas estão sempre sendo supervisionadas, portanto, é necessário que todo o corpo escolar esteja preparado para agir em casos de violência, seja física ou verbal, e que estes episódios não sejam vistos somente como brincadeiras.

A ESCOLA E A FAMÍLIA COMO MEDIADORES DA INTERVENÇÃO

O papel da escola é além de socializar, também auxiliar o educando no processo de construção de uma consciência crítica, com valores morais e éticos, e deve partir do educador o conhecimento necessário para a construção desses valores que possibilitem uma convivência harmoniosa entre os educandos e que estes possam se estender para além do ambiente acadêmico, corroborando com esta ideia, Araújo (2007, p.18) afirma que:

Entender o funcionamento psicológico do ser humano e como cada pessoa se relaciona consigo mesma e com o mundo à sua volta pode ajudar na construção de procedimentos e estratégias educativas mais "eficientes" no sentido de permitir a construção efetiva de valores éticos desejáveis por uma sociedade que almeja promover o desenvolvimento humano calcado na justiça social, a igualdade, a equidade e a felicidade para cada um e todos os seres humanos.

O primeiro passo para a realização de projetos de intervenção é que a escola reconheça a ocorrência da violência e sua consequência na vida de todos os que estão envolvidos. (Fante, 2005)

Portanto é necessário que os educadores elaborem projetos de intervenção que estimulem o respeito às diferenças e que o educando esteja preparado para lidar com situações que exigem práticas inclusivas, assim é imprescindível que a educação seja realizada com base na diversidade para que o ambiente escolar possibilite tanto o processo de aprendizagem quanto uma convivência saudável entre todos independente de qualquer diferença.

Silva (2016) aponta que o professor é a presença que instiga a criança a resolver problemas complexos que sem a devida ajuda não conseguiria solucionar, e uma das maneiras pela qual o professor pode intervir é propondo questionamentos que façam com que as crianças relacionem a experiências do seu cotidiano com os assuntos trabalhados, podendo então o educador ser um mediador desses espaços de interlocução, propiciando um espaço seguro e guiado, no qual as crianças possam se desenvolver e evoluir como seres sociais.

Entretanto, dentro âmbito escolar não é só o professor que deve se empenhar em elaborar projetos de intervenção, e sim todo o corpo escolar que deve estar envolvido em realizar campanhas e atividades pontuais que abordem o tema, principalmente a realização de projetos de prevenção ao bullying, pois assim como já citado, possibilita que os educandos aprendam a lidar com as diferenças dos outros através do de uma relação respeitosa, diminuindo as possibilidades de casos de violência, e, além disso, aumentar o número de pessoas que podem identificar a ocorrência desses casos e consequentemente os educandos poderão se sentir mais seguros para relatar para um adulto da escola, caso algo aconteça.

Para Fante, “o diálogo, o respeito e as relações de cooperação devem ser valorizados e assumidos por todos é”, e Cury reafirma esta fala, ao relatar em seu livro “Pais brilhantes, professores fascinantes”, que ao educar é de suma importância estabelecer o diálogo, assim como a autoridade na relação professor-aluno, mas que através da inteligência e do amor, se garante o respeito.

Todavia, o trabalho de intervenção não deve estar recluso somente a escola, mas, a família também deve agir como um agente, pois, é dever dos responsáveis educar a criança para respeitar as diferenças, além de se fazer presente na vida escolar, pois assim é possível observar a postura e as atitudes da criança perante seus colegas, e também permite a sensação de segurança e proximidade para o educando tornando maior a possibilidade de a criança relatar se houver algum problema ou até mesmo dos próprios responsáveis intervirem quando a criança for o agressor.

Apesar de melhores resultados quando a intervenção ocorre de forma precoce, é também necessário desenvolver os trabalhos a partir do momento em que é descoberto um caso de violência escolar, onde a escola pode agir pontualmente, trabalhando com a vítima e o agressor, é preciso aqui ressaltar a necessidade de um psicólogo escolar e de um psicopedagogo para acompanhar esses casos, quanto realizar um trabalho que envolva todo o corpo escolar, para que as crianças e os servidores sejam conscientizados a não se tornarem omissos quando esse tipo de violência é observado, além de propiciar um ambiente mais sadio e dar segurança para que as crianças expressem sobre suas experiências. Além disso, é papel da escola, informar aos pais/responsáveis, e acionar o Conselho Tutelar e outros órgãos responsáveis pela proteção de crianças e adolescentes.

ESTUDOS REALIZADOS

Um estudo realizado por Reis & Omodei, chamado EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BULLYING: A VISÃO DO OUTRO, com metodologia qualitativa e quantitativa, com 42 alunos, sendo 5 deles estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), os quais responderam um questionário sobre o cotidiano da escola e a inclusão desses alunos, e entre os dados mais importantes, concluiu-se que o bullying contra os alunos PAEE iniciam após o agressor apontar uma característica do outro que não é usual, além disso, de todos os estudantes que responderam, 97% afirmaram que já sofreram bullying e 25% dos estudantes julgam ser necessário que a escola deve conversar com os próprios alunos sobre o tema; e 48% acredita ser necessário a realização de projetos de conscientização a respeito do assunto. E os entrevistados acreditam que a realização desses projetos é uma alternativa para a superação dos obstáculos para chegar a uma Educação Inclusiva.

Borges (2018), em sua pesquisa Bullying e Inclusão no Ensino Fundamental I: Concepção Dos Professores, com seis professores do Ensino Fundamental I, da rede municipal do interior de São Paulo, através de questionário e entrevista, e os resultados apontam que, há compreensão por parte dos professores, do conceito de bullying e inclusão separadamente, no entanto, os mesmos não conseguem correlacionar os dois conceitos em casos desta forma de violência contra pessoas com deficiência, além disso, ficou evidente que apesar de entenderem o conceito de inclusão e sua importância, a mesma é ainda um desafio dentro da sala de aula, a autora aponta ainda que a conclusão a qual chegou foi a que já se esperava: alunos com deficiência sofrem mais com a exclusão do que outros grupos de alunos.

Uma pesquisa realizada em São Luís do Maranhão, com quatorze professores de duas escolas públicas de ensino regular que recebem alunos com deficiência intelectual, dentre os resultados observados, todos os professores com exceção de uma, acredita que é importante a inclusão de pessoas com deficiência na sala de ensino regular, em relação ao conceito de bullying, a maioria dos professores relaciona o preconceito, a humilhação e o ato de intimidar o colega, além disso, vários relacionam o ato de implicar, xingar ou bater uns nos outros como brincadeiras normais do cotidiano, em relação ao bullying praticado contra os alunos com deficiência intelectual, o autor destaca o seguinte trecho:

“As práticas mais comuns de bullying contra crianças com deficiência intelectual, podem ser resumidas em apelidos pejorativos e agrupamentos de alunos no recreio para ficar zorra da criança com D.I; chamar a criança com síndrome de Down de gordinha; expor a criança com D.I. para dançar, ficar sorrindo, imitações da linguagem que a criança utiliza, no caso das que apresentam problemas de dicção, rejeição da criança uti rejeição

da criança com D.I quanto ao compartilhamento do mesmo espaço; exclusão da criança em jogos e brincadeiras.” (Magalhães, 2012)

Confirmando que assim como em outras pesquisas o cenário da exclusão escolar de crianças com deficiência e a necessidade da formação e preparo dos professores e do corpo escolar para lidar com estas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um ambiente que deve proporcionar o necessário para que o educando adquira o conhecimento necessário, mas também os valores que deverão ser levados por toda a vida, como o respeito às diferenças, assim, é papel da escola juntamente com a família educar e incentivar a criança e o adolescente, tornando-os seres sociais capazes de lidar com as situações adversas do cotidiano, e para isso, é necessário que a diversidade das características humanas sejam trabalhadas sobre o foco de uma educação inclusiva, não só para as pessoas com deficiência mas para todo o público a qual essa modalidade atende.

Para diminuir o número de casos de bullying nas escolas, é necessária a realização de projetos de conscientização sobre o tema, sejam eles precoces ou tardios, além da criação de conteúdos no Projeto Político Pedagógico (PPP), que levem discussões sobre os valores morais e éticos, visando a construção de cidadãos que respeitam as diferenças e que esses ensinamentos serão levados por toda vida.

É de extrema necessidade, o preparo dos professores e do corpo escolar com vista em situações de violência e de como realizar a intervenção, tornando-se mediadores dessas ações, e serem vistos pelas vítimas como aliados, juntamente com a colaboração dos pais e responsáveis pela criança ou adolescente, pois é importante a participação ativa na resolução desses casos, para propiciar aos alunos um ambiente saudável e seguro para que cresçam respeitando e apoiando uns aos outros e consequentemente tornando-se adultos mais empáticos e prestativos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. A construção social e psicológica dos valores. **Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus**, p. 17-64, 2007.

Barroco (2007), BARROCO, Sonia Mari Shima. A Educação do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vygotski: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais. Araraquara, 2007.

BORGES, Anna Karolina Santoro et al. Bullying e inclusão no Ensino Fundamental I: Concepção de professores. 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15/09/2020.

CASTRO, Elani Cristina Vieira Magalhães de et al. Concepções e práticas de professores frente a situações de bullying contra crianças com deficiência intelectual: um estudo exploratório. 2012.

Corrêa, Maria Angela Monteiro. Educação especial v.1 / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.; 19 x 26,5 cm.

Cury AJ. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante; 2003.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. In: **CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**. 2014. p. 254-276.

FANTE, Cleodelice Aparecida Zonato. O fenômeno Bullying e suas Consequências Psicológicas. 2002.

Fora da escola não pode!: o desafio da exclusão escolar. – 1. ed. – Brasília, DF: UNICEF, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2013

GARCIA, Vinícius Gaspar et al. Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho= histórico e contexto contemporâneo. 2010.

GARCIA, Vinicius Gaspar; MAIA, Alexandre Gori. A inclusão das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro em 2000 e 2010– Panorama e mudanças em uma década. **Anais**, p. 1-20, 2016.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. 2007. **Acesso em** 16/09/2020.

HUMPEL, Paola Raffaella Arabbi; BENTO, Kelly Cristina Menezes; MADABA, Celestino Manuel. Bullying vs: educação escolar inclusiva. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 378-390, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, 2019. INEP, 2020. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>> Acesso em: 12/10/2020.

LORD, Lucio Jose Dutra. Sobre conquistas e desafios: o direito à educação quase três décadas depois da Constituição Federal. **Educação Em Perspectiva**, v. 8, n. 3, p. 294-308, 2017.

MAIOR, Izabel. Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência. **São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência**, 2015.

Olweus, D. (1998). Conductas de Acoso y Ameaza entre Escolares. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

OMODEI, Juliana Dalbem; REIS, Laura Jane de Toledo Setani. Educação inclusiva e bullying: a visão do outro. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 11, n. 2, p. 120-140, 2015.

Reis, Vitoria. Os percalços sociais da pessoa com deficiência e os avanços no sistema jurídico, JusBrasil 2019. Disponível em: < <https://vitoriaborges.jusbrasil.com.br/artigos/703714605/os-percalcos-sociais-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-avanco-no-sistema-juridico> > Acesso em 19/09/2020.

RIBEIRO, Valéria Cristina. Acessibilidade: uma questão urgente. Jus Brasil, 2018. Disponível em: <<https://valeriag.jusbrasil.com.br/artigos/633957780/acessibilidade-uma-questao-urgente>> Acesso em 20/09/2020.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: TRAJETÓRIA E IMPASSES NA LEGISLAÇÃO.

SANTOS, Alex Reis dos; SANTOS, Roberta Gabriele de Menezes. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca. 2016.

Silva AB. O papel do professor no combate ao bullying na educação inclusiva [Internet]. In: II Congresso Internacional de educação Inclusiva; 2016 Nov 16-18; Campina Grande, PB, Brasil [acesso 2018 Set 5]. p. 1-12. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA10_ID2216_01092016235501.pdf

Silva ABB. Bullying Cartilha 2010-Projeto Justiça nas Escolas [Internet]. 3ª ed. Brasília: Conselho Nacional de Justiça; 2010 [acesso 14/10/2020]. Disponível em http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/cnj/cartilha_bullying.pdf

VIEGAS, Alessandra Serra. A importância do corpo na sociedade grega: na vida e na morte. **NEARCO-Revista Eletrônica de Antiguidade e Medieval**, v. 1, n. 1, p. 14-27, 2008.

VIEIRA, Clara Alexandra Gomes. **Inclusão e Bullying: Práticas, prevenção e intervenção dos professores de um agrupamento TEIP**. 2013. Tese de Doutorado.

AS PRINCIPAIS CONSEQUÊNCIAS CAUSADAS PELO BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

*Janaina Araujo Almeida¹
Nayane de Jesus Carneiro Silva²*

INTRODUÇÃO

A temática do bullying desperta o interesse tanto em profissionais da saúde quanto para os da educação. Tal violência possui características peculiares como traumas psicossociais que, muitas vezes, pode influenciar em questões físicas do indivíduo. Outro fator a ser considerado é o ambiente em que isso pode ocorrer, a exemplo de escolas, faculdades, local de trabalho e, no próprio convívio familiar. A princípio, o bullying não possui uma causa exata. Alguns estudos indicam que carência afetiva, maus tratos, liberdade excessiva dada pelos pais ou autoridade abusiva destes, podem ser fatores desencadeantes de condutas agressivas.

Com relação ao contexto histórico, os primeiros estudos envolvendo o bullying, aconteceram na década de 70, na Suécia e Dinamarca, e logo em seguida nos anos 80, na Noruega. Isso porque a Noruega recebeu a triste notícia do suicídio de três estudantes, cuja causas indicavam maus tratos sofridos na escola. A partir daí surgiu o interesse a respeito do tema e iniciaram várias outras pesquisas pois os números de casos de suicídios aumentaram e todos relacionados aos maus tratos (ARRUDA, 2014).

A palavra Bullying não tem tradução na portuguesa, entretanto, essa palavra se caracteriza por todo tipo de violência, agressão, condutas agressivas, com o único intuito de ofender, maltratar ou repreender um indivíduo, colocando-o em uma situação desconfortável ou constrangedora (FANTE, 2005).

De uma maneira mais específica e detalhada, Fante (2005) conceitua o bullying como:

bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, Intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying.

Durante a realização da Conferência Internacional Online School Bullying and Violence de maio a junho de 2005, enfatizaram o argumento de Fante citado anteriormente, dificultando assim a aplicação de um termo nativo à palavra bullying. Esse tipo de violência, principalmente nas escolas, como chutar, apelidar, discriminar, seja pela

cor, classe social ou religião, ocorrem entre colegas a princípio sem motivo evidente, é uma brincadeira disfarçada de agressão, e quem está sendo agredido não consegue se defender, fazendo com que aquela pessoa se isole e conseqüentemente crie transtornos psicológicos (LOPES NETO, 2005).

Esse tipo de violência mascarada, pode acarretar uma série de problemas ao indivíduo que está sofrendo o bullying, sejam elas físicas e na maioria das vezes psicológicas, isso faz com que essa pessoa se afaste, se isole, acarretando assim grande dificuldade de relacionamentos, dificuldades no seu aprendizado e em casos mais graves até tentativa de suicídio. Essas agressões físicas ou verbais acontecem especialmente no ambiente escolar e na maioria das vezes com crianças.

É na escola que se manifestam as primeiras interações sociais em crianças e jovens, essa interação pode gerar certos conflitos entre os alunos. Esse problema escolar vem sendo estudado mais recentemente no Brasil, por volta de 1980, mas sabe-se que esse tipo de atitudes sempre aconteceu dentro das escolas, e só agora está sendo notado e pesquisado. Iniciou-se um estudo a respeito das depreciações que vinham ocorrendo aos prédios escolares, mas apenas em 2000 é que se passou a pesquisar mais profundamente sobre as relações agressivas envolvendo os alunos e toda a comunidade escolar (SPOSITO, 2001).

Cléo Fante, autora e estudiosa do assunto, assim se manifesta:

o comportamento agressivo ou violento nas escolas é hoje o fenômeno social mais complexo e difícil de compreender, por afetar a sociedade como um todo, atingindo diretamente as crianças de todas as idades, em todas as escolas e em todos os países do mundo (FANTE, ano,2011 p.168).

Os tipos de agressões e violências ocasionados pelo bullying podem ser classificadas em dois tipos, o bullying direto e o indireto. O direto está mais relacionado àquelas agressões visíveis podendo ser mais facilmente identificadas, já o bullying indireto relaciona-se às violências que acontecem silenciosamente, como por exemplo excluir uma pessoa, ignorar, difamar. Apesar de menos discursivas, no âmbito escolar, por serem “invisíveis”, ambas trazem conseqüências importantíssimas no desenvolvimento da criança (DUKES, STEIN, & ZANE, 2010).

Devido aos sérios problemas acarretados pelo bullying é que Lopes Neto & Saavedra (2003), afirmam em seu estudo que a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera a violência como um preocupante caso de saúde pública em todo o mundo

devido as suas graves consequências sendo reconhecida nas últimas décadas como um fator de risco para o desenvolvimento humano.

O bullying não escolhe gênero, podendo acometer tanto meninos quanto meninas, a única diferença são as ações que praticam. Entretanto esse tipo de violência acomete em maior número os meninos, principalmente no que se diz respeito a agressões físicas. Com as meninas as formas de violência se dão por indiretas ou verbais (OLIVEIRA, 2006).

Além disso, certas características da escola ou do ambiente em que aquele jovem está inserido pode influenciá-lo a ter atitudes violentas. Fatores como regras e normas da escola, atitudes de professores, as políticas administrativas, quando não usadas corretamente pode ocasionar atitudes agressivas dos alunos, como também prejudicar a tentativa de uma resolução de problemas (OLWEUS, 2003).

O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR

O que é o bullying? Por que ele tá presente nas escolas? É no ambiente escolar que o bullying está presente, sempre parte dos mais “fortes” que oprimem os mais “frágeis”. Quem nunca foi alvo de bullying no período escolar? Existem várias formas de oprimir uma pessoa na escola, seja uma agressão verbal, física ou até mesmo psicológica. O aluno que sofre algum tipo de violência fica até com receio e desmotivado de ir à escola ou assistir uma aula.

O tipo de violência mais comumente encontrado nas escolas é o bullying, um termo ainda pouco conhecido do grande público. De acordo com a Artº 1º § 1º da Lei 13.185/2015 que foi regente pelo PLANALTO (2015) considera-se intimidação sistemática ou bullying todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. Segundo o Artº 3º da mesma Lei, o bullying pode ser classificado em:

- I - Verbal: insultar, xingar, apelidar pejorativamente;
- II – Moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
- III – Sexual: assediar, induzir e/ou abusar;
- IV – Social: ignorar, isolar, excluir;
- V – Psicológico: perseguir, amedrontar, aterrorizar, dominar, manipular, chantagear, infernizar;

VI – Físico: socar, chutar, bater;

VII – Material: furtar, roubar, destruir pertences de outrem;

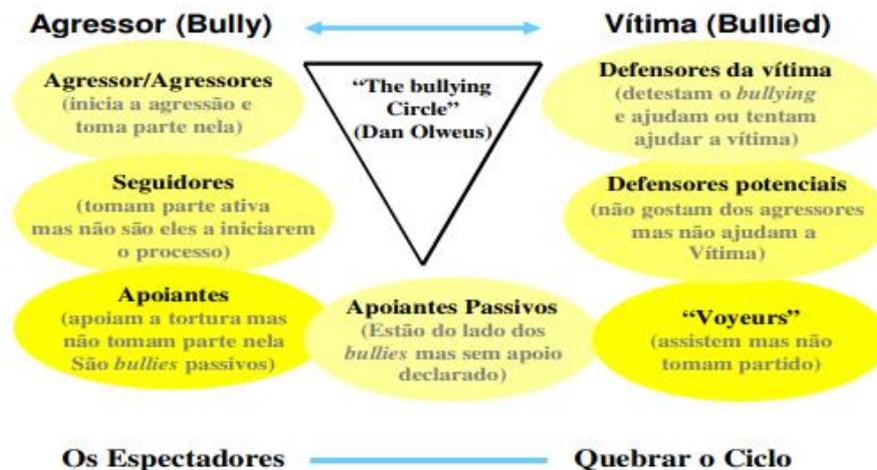
VIII – Virtual: depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social.

Sabemos que o bullying não é algo novo, sempre esteve presente nas escolas públicas ou particulares. Os professores devem abordar e trabalhar essa temática como temas transversais educacionais, incluindo no seu plano pedagógico para que motivem os alunos a não praticarem nenhum ato desrespeitoso dentro da sala de aula ou na escola. A gestão escolar, junto com professores e alunos devem se mobilizar através de atividades pedagógicas para abordar essa temática e levar projetos educacionais para as escolas ou até mesmo nas comunidades aos arredores, através de palestras, atividades lúdicas como peças teatrais retratando o bullying ou atividades em salas de aulas.

Segundo Silva, 2010:

“O termo bullying é origem inglesa e sem tradução no Brasil, é empregado para expressar comportamentos agressivos no ambiente escolar, praticados pelos educandos. Os atos de violência ocorrem de maneira intencional e repetitiva contra um ou mais indivíduos, que se encontram impossibilitados de reagir às agressões sofridas. Esses comportamentos não apresentam motivações justificáveis, os mais fortes utilizam os mais frágeis como objetos de diversão, prazer e poder, com a intenção de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas” (SILVA, 2010).

Quando abordamos a temática BULLYING NA ESCOLA, percebemos que além do contexto escolar, apresentamos o contexto social e familiar, entre: AGRESSOR x VÍTIMA x GESTÃO ESCOLAR x FAMÍLIA. As consequências do bullying são devastadoras, afetam os envolvidos em todos os níveis, sendo a vítima, a que tem maior probabilidade de continuar sofrendo seus efeitos pelo resto da vida. A vítima pode ter prejuízos na formação de sua personalidade, nas suas relações profissionais, constituição de família e educação dos filhos. (LINS, 2010).



Ciclo de Agressão (NETO, 2008)

Esse trabalho teve uma pesquisa qualitativa através de um questionário aplicado para 4 alunos e o resultado da pesquisa foi surpreendente, quando o assunto é bullying os alunos têm consciência da temática, apresentam até medidas preventivas para ajudar os colegas que sofrem qualquer tipo de agressão desconfortável dentro da escola. O questionário teve o intuito de investigar o grau de conhecimentos dos alunos, e se eles sabem o que é bullying e como evitar. Veja algumas respostas obtidas por 4 alunos de uma escola de rede pública:

1. A primeira pergunta foi "O que é bullying?", abaixo obtemos as respostas:

O que é o bullying?

4 respostas

O bullying é nada mais que uma falta de respeito e educação de casa, pois na maioria das vezes o agressor alguém com problemas de relacionamento com sua família e ver a violência em sua casa e acha que aquele ato está certo e passa a agir daquela forma com as pessoas, mais tem um porém no bullying ele quase nunca é feito com apenas um agressor sempre ele está rodeado de "amigos" que também acham aquela atitude certa.

Pessoas que não respeita as diferenças

Bullying são atos violentos, intencionais e repetitivos contra uma pessoa que não consegue se defender.

Uma forma de agredir uma pessoa

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

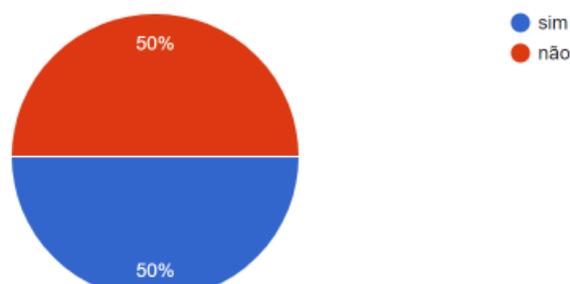
Com as respostas obtidas pudemos perceber que de certa forma as pessoas conseguem conceituar o termo e consequentemente, distinguir quando está sofrendo bullying, o que de certa forma é um ponto positivo, pois a partir do momento que

conseguimos saber o que estamos passando, somos capazes de pedir ajuda ou até mesmo solucionar o problema.

2. Perguntamos se os alunos já sofreram bullying na escola, 2 responderam “sim” e 2 responderam “não”:

Você já sofreu bullying na escola ?

4 respostas



Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

Mesmo com toda informação, ainda existem crianças e adolescentes que passam por essa situação no ambiente escolar. Isso é preocupante, e reforça a ideia de que precisamos aumentar ainda mais o cuidado com esse tema nas escolas, visto que é uma atitude que pode gerar consequências gravíssimas na vida das vítimas.

3. Para quem sofre calado, teve a oportunidade de responder no questionário que medida tomaria ou tomou para combater as agressões causada pelo bullying dentro da escola:

Qual estratégia você tomaria para evitar as agressões verbais, físicas e psicológicas ao combate ao bullying?

4 respostas

Palestras, uma aula pelo ao menos uma vez por semana para falar sobre o assunto, e tem um psicólogo para auxiliar os alunos com mais dificuldades em se comunicar pois na maioria são essas pessoas que sofrem.

Sei lá, uma pergunta muito difícil

Contaria para o meu responsável, assim ele poderia conversar com o/a diretor(a) da escola

Falando pra alguém maior de idade

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

Existem àqueles que conseguem identificar o problema e pedir ajuda a uma pessoa adequado, mas ainda assim existem outros que preferem calar e sofrer com a falta de ajuda, seja por medo ou por vergonha.

4. Perguntamos se a comunidade escolar já fez alguma palestra ou atividade envolvendo o bullying no ambiente escolar, e apenas o Aluno 3 respondeu “NÃO”:

A tua escola já fez alguma palestra ou atividade pedagógica voltado para o Bullying no ambiente escolar ?

4 respostas

Já várias tanto pelo acontecimento que eu relatei acima tanto sobre vários outros voltados sempre para o bullying

Sim

Não

Com certeza

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

Com as respostas podemos perceber que as escolas discutem bastante esse tema no ambiente escolar, e esse é um meio primordial para que acabe com esse tipo de violência nas escolas

5. Alguns alunos apoiam a temática “Bullying no ambiente escolar” como tema transversal a ser estudado dentro da escola e nas salas de aulas, uma forma de ajudar o colega que sofre calado e não tem como se defender por medo das agressões que sofre constante:

O que você acha da temática "Bullying na escola" como tema transversais a serem estudados frequentemente nas escolas ?

4 respostas

Acho o certo é bem aparente pois as pessoas fazem isso pois não tem aquele que o repreenda e acaba achando que ta certo.

Necessário

Acho bom, assim todos iam se informar mais, pra mostrar a essas pessoas que sofrem que não estão sozinhas.

Em todas as escolas q eu já estudei e estudo , praticamente todas as redações são relacionada ao bullying

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

Através das respostas dos 4 alunos, analisamos a conscientização de cada aluno, o aluno 1 já fez denuncia para direção da escola ao ver um colega sofrendo bullying, ele tomou uma iniciativa e foi ajudar a vítima do agressor. A escola imediatamente tomou

medidas preventivas ao agressor, conseguiu identificar e mobilizar a escola para fazer uma campanha contra o bullying.

É de extrema importância a temática bullying no ambiente escolar, pois pode salvar muitas vítimas que sofrem constantemente. Se toda escola fizesse campanha, diminuiria o número de agressores. A escola deve tomar o papel de estimular os alunos para campanha, esclarecer dúvidas contra o bullying, chamar e orientar os pais dos alunos, mobilizar toda comunidade escolar e trabalhar a temática dentro da sala de aula com leituras e palestras.

6. Frases de apoio para conscientização contra o bullying dentro da escola:

deixe uma frase para conscientizar as pessoas a não praticarem Bullying na escola:

4 respostas

Não faça bullying pois você nunca vai saber o que aquela pessoa pode fazer por você daqui a uns 20 anos depois.

O respeito é o primeiro passo para mudar o mundo.

Não aceite! O Bullying pode até ser comum, mas nunca deve ser visto como algo normal!

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

BULLYING NAS ESCOLAS E AS SUAS CONSEQUÊNCIAS NA VÍTIMA

Como já mencionado neste trabalho, podem existir diversas formas de bullying, em todos os tipos de lugares, focaremos aqui nessa pesquisa em destacar principalmente o bullying escolar, que é onde acontecem a maioria dos casos. Ocorrem tanto em escolas públicas quanto privadas e em todas a faixa etária de ensino, ou seja, esse tipo de agressão não escolhe gênero, raça ou classe social, por isso tem se tornado cada vez mais frequentes, notícias a respeito desse assunto. Esse tipo de atitude violenta pode provocar uma série de danos e consequências ao aluno envolvido, afetando diretamente o seu desenvolvimento e aprendizagem em sala de aula, mas também sua formação psicológica, emocional e socio-educacional.

O bullying afeta diretamente o desenvolvimento escolar de uma criança. Por ser constantemente maltratada, concentra suas forças em encontrar alternativas para escapar do sofrimento. Vive em estado de alerta e suas únicas preocupações passam a ser controlar suas emoções, evitar os bullies e chegar a casa em segurança. Estudar deixar de ser prioridade, não consegue se concentrar nas aulas, evita participar dos trabalhos em grupos e das atividades extracurriculares. Quando suas notas começam a cair, os pais e professores

começam a pressioná-la, seus níveis de estresse se elevam ainda mais. Em muitos casos, acaba sendo reprovada e até desiste de estudar. É lamentável constatar que um bully tem o poder de ameaçar o futuro educacional e as oportunidades de vida de uma criança. Ao se sentir humilhada e perder a autoestima, ela pode deixar de aproveitar oportunidades que lhe dariam melhores empregos e uma carreira de sucesso. (CARPENTER; FERGUSON, 2011, p. 124).

O rendimento escolar das vítimas de bullying pode ficar comprometido, uma vez que o ambiente escolar deixa de ser um ambiente de aprendizado e passa a ser um ambiente de tortura, medo e sofrimento. Esse aluno perde o interesse em estudar, fica desmotivado, pedindo até para trocar de escola ou simplesmente não ir mais, podendo perder o ano letivo. Muitas vezes esses alunos ficam com traumas tão profundos que não conseguem superar sem a ajuda de um profissional habilitado (SANTOS 2014).

Como fala Carpenter e Ferguson (2011) em sua pesquisa, várias são as consequências das agressões tanto para quem sofre quanto para quem agride, podendo ser punido pelos seus atos. A criança ou adolescente que está sofrendo os maus tratos apresentam problemas em curto ou longo prazo. A curto prazo são sintomas como ansiedade e medo, e acontecem no momento da agressão; a longo prazo são os problemas que aquele indivíduo irá desenvolver, são as suas consequências e podem ser depressão, baixa autoestima e comprometimento do desenvolvimento escolar. O bullying causa estresse físico, a pessoa fica o tempo todo em estado de alerta, como são agressões repetitivas, a criança já fica esperando a situação ocorrer. Tudo isso mexe com o sistema nervoso, ocasionando aumento dos batimentos cardíacos, aumento da frequência respiratória, dentre outras. Já os efeitos emocionais são mais difíceis de perceber, pois mexe com o psicológico da criança, sendo muitas vezes tardio o diagnóstico.

Em consequência de tais atos a aprendizagem fica prejudicada, o aluno perde o interesse pelas aulas, perde sua concentração devido ao seu medo constante, pois há um bloqueio no seu funcionamento mental afetando o seu raciocínio. Tudo que aquele aluno consegue pensar é no desejo de parar com as agressões. Nesse caso ele precisa primeiramente se abrir com o profissional que está diretamente se relacionando com ele, que no caso seria o professor. O professor nessas situações atua como um mediador, ele tenta interferir no ocorrido a fim de tentar trazer uma solução para aquele problema, uma vez não solucionado, é necessário contatar um profissional capacitado para essa situação, seja um psicólogo, psicopedagogo ou até mesmo um médico especializado.

Emocionalmente, a vítima das agressões pode vir a apresentar uma baixa resistência imunológica, transtorno psicológicos, adquirir uma depressão profunda, pelo

distanciamento social e isolamento e em casos drásticos recorrer ao suicídio, pois para eles o sofrimento só terá fim quando tirarem a própria vida. Ainda falando em consequências, podem surgir sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça, dores de estômago, enurese, tonturas, problemas de sono e dores musculares. Mas a vida do agressor também pode sofrer consequências, além das punições essa criança pode se tornar um adulto violento no futuro.

A escola deve tentar evitar que o bullying aconteça, levando informações aos alunos.

As escolas devem oportunizar aos alunos o acesso a informações e discussões sobre o tema para que eles conheçam o fenômeno bullying e as suas consequências, com o objetivo de evitá-lo. A melhor maneira de prevenir é não deixando acontecer é conhecer de maneira profunda as suas consequências. (FAVARO, 2009, p. 25).

Diversos são os fatores que podem influenciar diretamente na dificuldade de aprendizagem de um aluno. Essa dificuldade de aprendizagem já pode ser inerente ao aluno, ou seja, quando ele já nasce com essa predisposição, isso acontece quando nascem com lesões cerebrais, causando problemas neuropsicológicos, mas também, fatores externos ou ambientais, assim como problemas domésticos e escolares.

Em uma pesquisa realizada por Fonseca (1995) ele relatou que grande parte das crianças e jovens que apresentaram dificuldade em seu aprendizado, sofreram algum tipo de rejeição ou isolamento. Nesse caso o autor concluiu que crianças que possuíam DA, apresentava uma dificuldade de selecionar certos estímulos pois a mente deles estava focada apenas no medo de ter que passar pelas agressões, desviando o seu foco e tirando toda a sua atenção, gerando assim uma outra consequência que seria o déficit de atenção.

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO E MEDIDAS PREVENTIVAS

PROGRAMA: “E se fosse com você, que medida tomaria para não sofrer bullying?”

B A T E R
H U M I L H A Ç Ã O
V I O L Ê N C I A
D I F I C U L D A D E
B U L L Y I N G
P E J O R A T I V O

N ÃO É SÓ UMA BRINCADEIRA A G R E S S O R

Como Professora, o que devo fazer para minimizar o bullying no ambiente escolar? Quais medidas devo tomar para ajudar aquele aluno que sofre alguma perseguição? Dando continuidade aos questionários aplicados, obtemos respostas dos professores selecionados para responder algumas perguntas sobre o Bullying, medidas preventivas e inicial de projetos com atividades pedagógicas. A pesquisa objetivou discutir um tema que não é muito abordado nas escolas, que é buscar medidas preventivas e combate ao Bullying no ambiente escolar, tentar mudar o cenário da violência dentro da sala de aula. Veja como está a relação dos professores com a temática:

1. Apenas 4 de 6 professores já comentaram sobre o Bullying dentro da sala de aula:

Já falou do bullying para os alunos ?

6 respostas

Ainda não!

Sim, sempre que encontro o momento certo falo.

Sim

Já sim

Não.

Sim, mais precisamente no que concerne o respeito às diferenças.

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

2. Perguntamos se eles já fizeram ou participaram de palestras ou campanha contra o bullying dentro das escolas que eles trabalham, o professor 3 já fez projeto de intervenção e o professor 4 já participou:

Já fez algum projeto de intervenção conscientizando o bullying?

6 respostas

Não

Não, nunca fiz.

Sim

Ja participei

Não.

Não

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

3. Bullying como tema transversal dentro da comunidade escolar, opinião dos professores:

Você acha que o Bullying deveria entrar como temas transversais nas escolas e serem mais abordados na sala de aula ?

6 respostas

Sim, o acesso a educação é a principal forma de quebrar qual paradigma.

Concordo em parte. dependendo da disciplina.

Com toda certeza

Sim

Acho que sim, a primeira educação deve vir de casa, então talvez instruir tanto os pais quanto os alunos seria o melhor.

Sem dúvida, sim. É uma temática necessária, tendo em vista o meio em que vivemos.

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

4. Visão do professor ao falar do bullying no século XXI:

Como você ver o Bullying atualmente?

6 respostas

Vejo como um ato desumano, de desrespeito para com o próximo.

Uma coisa altamente atrasada e desnecessária.

O bullying talvez tenha perdido espaço nos debates por conta das discussões a cerca de questões sociais (machismo, racismo, etc.), por isso enxergo esse assunto menos generalizado e mais especificado (dando nome as violências) e talvez realmente tenha diminuído a incidência desses eventos por conta de uma maior propagação da consciência social ou, na verdade, um medo de ser "cancelado" quando os ambientes se reproduzem também na internet e a internet se reproduz também nos ambientes.

Um mal na sociedade que precisa ser encarado como um problema até de saúde pública.

Como atitudes desrespeitosas que infelizmente ainda são muito frequentes nas redes de escolas públicas especialmente.

Vejo como um problema que precisa com urgência ser superado.

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

5. Em relação aos programas de intervenções e medidas preventivas, muitos professores saberiam como ajudar um aluno que tá sofrendo ataques dentro da sala de aula, em solidariedade as vítimas, alguns professores deixaram mensagens de apoio:

Uma frase de apoio aos alunos que sofrem Bullying:

6 respostas

Não temos que sentir vergonha do que somos, de como falamos, de como nos vestimos, de como agimos. Temos que construir nossa própria identidade e cabe as outras pessoas aceitar.

Não se deixem levar e imponha sua condição.

Demi Lovato é uma cantora ex-disney que sempre trabalhou sobre esses temas, então eu diria o mesmo que eu aprendi com ela: Fique Forte. Por si mesmo. E para que outras pessoas possam ser ajudadas com a sua força e você, com as delas.

Denuncie. Não se cale!

Pode ser difícil mas, orem por aqueles que querem te causar mal.

Nunca desista de ser você, mesmo que os outros digam que não.

Fonte: docs.google.com/forms, 2020.

Os resultados obtidos nos questionários foram respondidos de acordo com nossas perspectivas, o intuito principal foi ver a necessidade de cada aluno ou até mesmo dos professores dentro da sala de aula. Conhecer propostas que atenderiam grande demandas das vítimas e investigar a necessidade de um projeto de intervenção com atividades pedagógicas para toda a comunidade escolar, até mesmo incluindo os moradores próximos das escolas e os pais.

Com as respostas dos professores chegou-se à conclusão que apesar dos terem conhecimento sobre o tema e discutirem em sala de aula, pouco são as medidas preventivas nas escolas. Não é suficiente apenas a explanação, a conscientização, existe a necessidade de uma ação para que esse tipo de violência seja evitado.

O Programa de intervenção vai ajudar muitos alunos a esclarecer algumas dúvidas sobre o bullying através de debates, palestras, pesquisas e dramatização para que todas as vítimas se sentissem seguras dentro do ambiente escolar, através de conscientização a escola iria ficar atenta para qualquer conduta. Em relação aos pais o programa contra o bullying iria trabalhar de forma conjunta com todos os responsáveis procurando esclarecer o que é o bullying e as consequências que podem trazer para o psicológico de cada aluno. Já os professores e toda administração da escola, o projeto iria contribuir para

a observação dentro da escola e na sala de aula para que possam identificar os agressores e intervir em qualquer situação desagradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo que foi exposto a respeito desse assunto, pudemos perceber a gravidade do tema e o grau das consequências que esses atos podem acarretar na vida das vítimas que enfrentam esse tipo de situação. São consequências que irão marcar a história daquele indivíduo o levando a adquirir transtornos psicológicos ou problemas físicos de saúde.

Essas pessoas que passaram por esse trauma, principalmente na sua infância, durante sua caminhada escolar, precisarão de acompanhamento psicológico para poder superá-los. Quando não há um tratamento adequado, essa criança se tornará um adulto frustrado e sem expectativas, com pouco relacionamento pessoal e social, isso quando não se tornam pessoas agressivas e extremamente irritadas.

Mas ainda assim existem meios de intervenção para que essa prática não ocorra mais, ou não seja tão frequente como ocorre atualmente. E para que isso ocorra é necessário que o professor, que é o profissional diretamente ligado aos alunos, esteja sempre antenado e atento aos sinais para que possa fazer a intervenção a tempo e não trazer nenhuma consequência aos envolvidos. As formas de conscientização também devem ser abordadas na escola, explanação sobre o assunto, para que os alunos conheçam sobre e saibam identificar uma possível agressão e saber a quem recorrer. É necessário que haja o envolvimento de todo o corpo docente, funcionários, familiares e a comunidade ao redor.

O acesso à informação é fundamental. Outro método que pode ajudar a evitar essas situações é um planejamento adequado da aula apresentada pelo professor a fim de tentar amenizar a competitividade exagerada, deixando sempre claro os limites e regras de cada atividade. A escola deve criar sistemas e protocolos de como agir em determinadas situações, já que a escola é um ambiente de relações e interações sociais local propício a ter conflitos entre crianças e jovens que são particulares e pensam e agem de uma forma diferente de cada colega.

REFERÊNCIAS

AMALIA, R. M., NETO, C., ANGULO, C. A. Corpo em movimento: outras formas de distinguir luta a sério de luta a brincar nos jogos do recreio. Pereira, B. O., Carvalho, G. S. Actividade física, saúde e lazer: modelo de análise e intervenção (coord.). Lisboa e Porto: Lidel, 2008.

ARRUDA A. L. M.M; ESTEVE C. E. A. Bullying: Quando a brincadeira fica seria, causas e consequências. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014.

CARPENTER, Deborah; FERGUSON, Christopher J. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly, 2011.

FANTE C. **Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência Nas Escolas e Educar Para a Paz**. 6ª ed. São Paulo. Versus Editora, 2011.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.

FAVARO, Talita Neoti. **Bullying e aprendizagem: desafios e possibilidades no ambiente escolar**. 2009. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca>. Acesso em 14 out. 2020.

LINS, R. C. B. S. Bullying: Que fenômeno é esse? **Rev. Pedag.** vol. Inaugural, 2010.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying – comportamento agressivo entre estudantes**. *Jornal de Pediatria*, vol.81, nº5. Porto Alegre, nov.2005, p.S164- S172. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

OLIVEIRA FF, VOTRE SJ. Bullying nas aulas de educação física. *Movimento* 2006;12(2):173-97.

OLWEUS, Dan. “**A Profile of Bullying at School.**” *Educational Leadership*, March 2003, 12-17, citado por Neto, Carlos Ferreira. VIII Encontro da Sociedade Internacional para estudos da criança. Florianópolis: SC, 2007.

SANTOS, L. S. J. **Consequências do Bullying no Processo de Aprendizagem**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc6-6.pdf>. Acesso em 15 de out de 2020.

Silva MAI, Pereira B, Mendonca D, Nunes B, Oliveira WA. The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *Int. J Environ Res Public Health*. 2013;10(12):6820-31.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. *Educ. Pesq.* [online]. 2001, vol.27, n.1, pp. 87-103. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>. Acesso em 15 de outubro de 2020.



DIÁLOGOS EM PSICOLOGIA

ESCOLAR E EDUCACIONAL



EDUFMA