

di
e
n
s
O
t
r
a
e
r
a
e

(13)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Roberto Sidnei Alves Macedo/Regina Sandra Marchesi

EDITORA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Marlene Oliveira dos Santos

EDITORAS COLABORADORAS

Fátima Aparecida de Souza

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Liane Castro de Araujo

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maíra Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

www.faced.ufba.br

A Revista *entreideias* é uma publicação quadrimestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada,

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora colaboradora

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profª. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profª. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profª. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profª. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profª. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profª. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profª. Dra. Liane Castro de Araujo

Profª. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profª. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profª. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profª. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profª. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profª. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

Profª. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 13, n. 2, maio/ago. 2023





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Zeta Studio

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRENIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de

América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol.13, n.2 (mai./ago.2023)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2023-
v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Os espaços de berçário em contexto de creche e o seu potencial educador

Érica Vanessa Rubens
Fernanda Rossi

6

O jogo digital como estratégia de Educação Alimentar e Nutricional para o público infantil

Julianna Moitinho Freire Queiroz da Silva
Mércia Ferreira Barreto

30

A queixa escolar como dano secundário: um estudo de caso sobre aquisição da escrita

Camylla Graboski
Bruno Peixoto Carvalho

49

Adaptação ao ensino superior: os domínios e os três tempos de afiliação

Thalita Nascimento Gazar
Mirela Figueiredo Santos Iriart

70

Poder-saber na Política Curricular do PROEJA: análise do curso FIC em Operador de Computadores no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Araguaína

Janderson Henrique Mota de Sousa
Sônia Eduardo de Moraes

92

Ensino Remoto Emergencial: a perda do sentimento de pertencimento à universidade

Anne Victoria Castro de Moura Cavalcante
Alessandro Carneiro da Silva
Aline Beckmann de Castro Menezes

107

Os espaços de berçário em contexto de creche e o seu potencial educador

Resumo: O objetivo deste estudo consistiu em identificar o estado da arte da produção acadêmica no que concerne aos espaços de berçário no contexto de creche, mediante estudo de revisão sistemática da literatura, bem como na análise dos resultados obtidos pelos estudos identificados. Constatou-se que as pesquisas relacionadas acerca dessa temática, embora ainda pouco estudada, têm ganhado relevância no meio acadêmico-científico, sendo encontradas 29 publicações no período entre 2011 e 2020, sendo 24 inéditas, posto que algumas estavam relacionadas. Ao analisar os resultados de tais estudos, concluiu-se que os espaços de berçário têm grande potencial como ferramenta pedagógica que possibilita a ação intencional do(a) educador(a) de forma a promover o desenvolvimento infantil, em suas variadas dimensões, tais como as motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Ainda, foi possível constatar que esse potencial do espaço está presente nos documentos oficiais que contemplam as instituições de educação infantil, porém esse conhecimento ainda não alcança o cotidiano das creches.

Palavras-chave: educação; berçários; bebês; espaços; ambientes.

Érica Vanessa Rubens

Universidade Estadual Paulista
(Unesp)
erica.rubens@unesp.br

Fernanda Rossi

Universidade Estadual Paulista
(Unesp)
fernanda.rossi@unesp.br

The nursery spaces in the context of daycare and its educator potencial

Abstract: The objective of this study was to identify the state of the art of academic production regarding nursery spaces in the context of daycare centers, through a systematic review of the literature, as well as the analysis of the results obtained by the identified studies. It appears that related research on this topic, although still little studied, has gained relevance in the academic-scientific environment, with 29 publications being found in the period between 2011 and 2020, 24 of which were unpublished, since some were related. When analyzing the results of such studies, it is concluded that nursery spaces have great potential as a pedagogical tool that enables the educator's intentional action in order to promote child development, in its various dimensions, such as motor skills, sensory, symbolic, playful and relational. Still, it was possible to verify that this potential of the space is present in the official documents that contemplate early childhood education institutions, but this knowledge still does not reach the daily life of daycare centers.

Keywords: education; nurseries; babies; spaces; environments.

Los espacios infantiles en el contexto de la guardería y su potencialidad educadora

Resumen: El objetivo de este estudio fue identificar el estado del arte de la producción académica sobre los espacios de guardería en el contexto de las guarderías, a través de una revisión sistemática de la literatura, así como del análisis de los resultados obtenidos por los estudios identificados. Parece que las investigaciones relacionadas con este tema, aunque aún poco estudiadas,

han ganado relevancia en el ámbito académico-científico, encontrándose 29 publicaciones en el período comprendido entre 2011 y 2020, de las cuales 24 estaban inéditas, ya que algunas estaban relacionadas. Al analizar los resultados de tales estudios, se concluye que los espacios infantiles tienen un gran potencial como herramienta pedagógica que posibilita la acción intencional del educador con el fin de promover el desarrollo infantil, en sus diversas dimensiones, como son la motricidad, sensorial, simbólica, lúdica, y relacional. Aún así, fue posible verificar que esta potencialidad del espacio está presente en los documentos oficiales que contemplan instituciones de educación infantil, pero ese conocimiento aún no llega al día a día de las guarderías.

Palabras clave: educación; guarderías; bebés; espacios; ambientes.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo compreender de qual maneira a organização dos espaços de berçário no contexto de creche tem sido abordada no meio acadêmico. Para tanto, realizamos um levantamento de estudos, por intermédio de revisão sistemática da literatura, que trazem reflexões acerca dos espaços de berçário como instrumento do(a) educador(a), uma vez que ele é o meio pelo qual as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais são desenvolvidas.

Pensar a organização do espaço ocupado pelos bebês na creche se torna relevante ao considerar os dados sobre a evolução crescente do número de matrículas em creches ocorrida nos últimos anos. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve um aumento de aproximadamente 249% no número de crianças matriculadas nas creches entre os anos de 2007 e 2022, havendo apenas um recuo de matrículas nos anos 2020 e 2021, marcados pela pandemia, número que foi prontamente superado após a retomada das atividades. (INEP, 2014, 2018b, 2023)

Muitos podem ser os fatores que levaram a esse aumento da busca pelas creches e que, para Lepre (2021), incluem desde demandas de famílias trabalhadoras até o reconhecimento da importância destes espaços como local de desenvolvimento, aprendizagem e socialização.

A etapa da educação infantil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é constituída pela creche, que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade e pela pré-escola, que atende crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses. (BRASIL, 2018)

As instituições de educação infantil têm suas raízes vinculadas a órgãos de saúde e de assistência, como explicam Horn (2004) e

Kuhlmann Jr. (2005), que ainda apontam o início de uma mudança de cenário após a promulgação da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 de 1996, uma mudança que tem se dado a passos lentos.

Contudo, essas raízes assistencialistas ainda se fazem presentes nas creches e acabam acarretando práticas assíncronas e sem intencionalidade em relação às visões presentes nos documentos orientadores publicados pelo Ministério da Educação (MEC), tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). (BRASIL, 1998)

Esses documentos supracitados também abordam a questão do potencial educador do espaço, apontando que o espaço deve fazer parte do planejamento pedagógico visando o desenvolvimento da criança nos âmbitos físico, afetivo, cognitivo, cultural e criativo. O RCNEI também critica práticas educativas que suprimem o movimento, “impondo [...] rígidas restrições posturais” às crianças. (BRASIL, 1998, p. 17)

Ao participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante a graduação em Pedagogia, tivemos a oportunidade de atuar no berçário de uma das instituições parceiras (ROSSINI; RUBENS; LEPRE, 2021) e, então, pudemos observar que os espaços de creche, como colocam Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003), mesmo passados quase 20 anos dessa publicação, ainda não são incluídos no planejamento pedagógico, são espaços que priorizam os vazios, evidenciando uma forma de organização na qual o adulto é o principal elemento estruturador do ambiente.

No processo de planejar trabalhos pedagógicos com bebês durante o PIBID, definimos que a intervenção no espaço possibilitaria que os bebês tivessem maior tempo de explorações motoras e táteis. Assim, no processo reflexivo que envolve teoria e prática, percebemos que o movimento é uma linguagem que permite ao bebê expressar “[...] sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais”. (BRASIL, 1998, p. 15)

Por meio dessa linguagem, o bebê comunica quais são seus interesses e necessidades, permitindo que o(a) educador(a) atento(a) interfira intencionalmente no espaço, sempre modificando-o para criar desafios e oferecer meios de enriquecer

as vivências proporcionadas nos berçários. Organizar o espaço do berçário, portanto, é atuar no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos bebês, respeitando sua autonomia. (ROSSINI; RUBENS; LEPRE, 2021)

Foi a percepção de que o espaço de berçário deve estar sempre se modificando o que nos motivou a identificar o estado da arte das produções acadêmico-científicas relacionado ao espaço de bebês nas creches. Assim, por meio da revisão sistemática de literatura, pretendemos contribuir para traçar o panorama atual das produções acerca dessa temática, analisando os resultados encontrados e estimulando a reflexão sobre o potencial do espaço como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral dos bebês.

Percurso metodológico – revisão sistemática da literatura

Para compreender como o meio acadêmico tem pensado os espaços de bebês na creche, a metodologia que adotamos neste artigo foi o estudo de revisão sistemática da literatura que permite, através da análise das produções de conhecimento da literatura de determinada temática, priorizar e clarificar temas. (MAJOR; SAVIN-BADEN, 2010; PETTICREW; ROBERTS, 2006)

Dessa forma, na fase inicial do estudo definimos critérios de sistematização com o propósito de delimitar o campo de análise dos estudos acadêmicos e, depois definimos as equações de pesquisa e o âmbito da busca (bases de dados, período e campos de procura).

As bases de dados selecionadas para busca foram: Google Scholar, Scielo e Repositório de Teses e Dissertações da CAPES, por serem bases que reúnem importante acervo da produção científica brasileira. A pesquisa teve como enfoque os estudos realizados na última década (período de 2011 a 2020).

Os descritores que compuseram as equações de pesquisa foram: i) espaço no berçário; ii) arranjo espacial no berçário; iii) espaço para bebês; iv) ambientação no berçário; e, por fim, v) organização do espaço no berçário (todos pesquisados com e sem aspas). Durante a busca, os termos com uso de aspas tiveram, na maior parte dos casos, um melhor resultado na base de dados Google Scholar, enquanto, também na maior parte dos casos, o termo sem o uso das aspas teve mais sucesso nas plataformas Scielo e Repositório de Teses e Dissertações da CAPES.

Após a aplicação desses critérios, seguimos com as análises dos resumos das publicações que resultaram das buscas, de forma a descartar os estudos que não se enquadravam na temática em foco – os espaços para bebês na creche.

Sendo assim, ao final desse processo selecionamos 29 trabalhos para este estudo, incluindo artigos publicados em periódicos, trabalhos de conclusão de curso (TCC), trabalhos para obtenção do título de especialização, dissertações, teses e livro, uma vez que essas são fontes de informação científica reconhecidas pela comunidade acadêmica e estavam disponíveis na íntegra.

Com este conjunto de trabalhos prosseguimos com a leitura e análise completa dos textos e para a apresentação dessas análises estabelecemos as seguintes categorias: ano de publicação, natureza do estudo, objetivos, contexto de realização da pesquisa, características dos participantes e as conclusões relevantes desses estudos.

Reflexões acerca dos espaços de bebês em contexto de creche

No Quadro 1 apresentamos a síntese das características (título, autoria, objetivo(s), natureza e ano de publicação, contexto do estudo e participantes) dos 29 estudos incluídos na revisão sistemática da literatura que se relacionaram com a temática em foco: os espaços de bebês na creche.

Entretanto, é importante salientar que nem todos os estudos são inéditos, uma vez que verificamos que alguns dos artigos são parte de uma pesquisa mais abrangente – os artigos de Cocito (2018), Cocito e Marin (2017) e Cocito e Marin (2018) estão vinculados à dissertação de mestrado de Cocito (2017); o artigo de Masson e Fernandes (2020) à dissertação de mestrado de Masson (2019); o artigo de Moreira (2013) à tese de doutorado de Moreira (2011) e o artigo de Portugal, Gabriel e Piccinini (2019) à Portugal (2015).

Organizamos os resultados em ordem alfabética de autoria principal e na sequência os analisamos e os discutimos em decorrência das categorias: ano de publicação e natureza dos estudos; objetivos dos estudos; contexto e participantes; conclusões relevantes

Quadro 1 – Características dos estudos incluídos na revisão sistemática da literatura

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
1	ANDRADE, Daniela B. S. Freire	O potencial narrativo dos lugares destinado às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da Infância GPPIN	O texto discute o potencial narrativo dos espaços da infância por meio de estudos sobre significações e práticas socioeducativas destinadas às crianças na educação infantil.	Artigo/ 2015	Crianças e professores(as)
2	ARAÚJO, Jailma Natália Alves de	O berçário como espaço de desenvolvimento infantil para crianças na creche	Investigar o berçário na creche e analisar as contribuições do berçário para o desenvolvimento da criança.	TCC/ 2020	Turma de berçário
3	BRASIL, Maria Ghislény de Paiva	Espaço(s) na educação infantil: entre política e práticas	Analisar como é ressignificada a política nacional de edificação dos espaços (ProInfância) no cotidiano de uma sala do berçário numa creche municipal.	Tese/ 2016	Revisão de políticas públicas e intervenção, tendo o espaço como foco/ intervenção no espaço físico em uma creche municipal com auxílio de dois professores(as).
4	COCITO, Renata Pavesi	A abordagem Pikler e a organização do espaço para bebês na educação infantil	O objetivo é apresentar contribuições piklerianas para a organização do espaço institucional para bebês (crianças com até 1 ano e 6 meses de idade).	Artigo/ 2018	Revisão bibliográfica

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
5	COCITO, Renata Pavesi	Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas	Busca compreender como as famílias, professores e auxiliares de educação infantil pensam e vivenciam a unidade, inaugurada em 2012.	Dissertação/ 2017	Bebês e crianças de até 3 anos, famílias, professoras e educadoras
6	COCITO, Renata Pavesi; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes	A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da Educação Infantil	Este artigo tem como objetivo discutir como a organização dos espaços é abordada nos documentos oficiais brasileiros.	Artigo/ 2017	Revisão bibliográfica
7	COCITO, Renata Pavesi; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes	Decoração e ambientação na escola de Educação Infantil	O objetivo do artigo é apresentar a decoração e a ambientação dos espaços destinados à educação infantil como um elemento essencial em sua organização.	Artigo/ 2018	Revisão bibliográfica
8	COUTO, Paula Manuela Silva	Contributo do espaço e dos materiais como promotores da aprendizagem ativa: relato de um caso	Aborda-se a organização de um espaço pedagógico e dos materiais em creche e jardim de infância, de forma a favorecer a aprendizagem ativa na abordagem High/ Scope.	Dissertação/ 2012	Grupo de crianças até os 3 anos de idade, grupo de crianças entre 3-5 anos

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
9	ENDLICH, Andréa Relva da Fonte	Ambientes para a Educação Infantil: o ProInfância em Quatis	Busca compreender como as famílias, professores e auxiliares de educação infantil pensam e vivenciam a unidade, inaugurada em 2012.	Dissertação/ 2017	Famílias, professores(as) e auxiliares
10	HORN, Maria da Graça Souza	Brincar e interagir nos espaços da escola infantil	Este livro contempla as especificidades da organização dos espaços para crianças que frequentam instituições de educação infantil no Brasil.	Livro/ 2017	Espaços e relações
11	LEMES, Solange Aparecida	O berçário e as interações com elementos naturais	Busca analisar como as práticas no referido espaço podem contribuir com o desenvolvimento infantil.	Especialização/ 2012	Bebês com idade de 0 a 1 ano
12	MALVEZZI, Rosane Aparecida Belieiro; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky	O trabalho com bebês: uma reflexão sobre ambientação e espaços no berçário	Este artigo demonstra, através de relato de experiência, a organização do espaço e do ambiente em uma unidade de educação infantil, na cidade de Londrina, Paraná.	Artigo/ 2015	Turma de berçário

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
13	MASSON, Giseli Alcassas	Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)	A pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e analisar as contribuições das produções científicas brasileiras da última década (2009-2018), que tratam dos espaços dos bebês na creche, evidenciando suas convergências.	Dissertação/ 2019	Revisão bibliográfica
14	MASSON, Giseli Alcassas; FERNANDES, Jarina Rodrigues	Os espaços dos bebês na creche: o que dizem os documentos do Ministério da Educação	O objetivo do artigo é apresentar um levantamento sobre o que dizem os documentos oficiais brasileiros do Ministério da Educação (MEC), a respeito da temática dos espaços dos bebês na creche.	Artigo/ 2020	Revisão bibliográfica
15	MÁXIMO, Luciana Perpetuo	Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche	O estudo tem por objetivo investigar as ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche.	Dissertação/ 2018	Espaços físicos de creches e professores(as)
16	MENDES, Ana Cláudia Bonachini; LIMA, Elieuzza Aparecida de; DE MARCO, Marilete Terezinha	Organização de Espaços na Educação Infantil: reflexão a partir da formação continuada de professores	O artigo tem por finalidade discutir a importância do planejamento e da organização do espaço escolar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento intelectual e pessoal das crianças.	Artigo/ 2015	Crianças, escola e educação infantil

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
17	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço	Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário	Esta tese teve o objetivo de investigar o processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários da Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer.	Tese/ 2011	Diretor(a), educadores(as) e bebês
18	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço	Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/ intervenção	Este artigo tem o objetivo de discutir a organização espacial de berçários de creche a partir dos significados que os educadores atribuem ao espaço.	Artigo/ 2013	Bebês e educadores(as)
19	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; ROSA, Aretusa Santos; DEVÊZA, Clarice de Medeiros	Espaços na creche: organização e reflexões colaborativas	Este trabalho tem o objetivo de discutir uma experiência de formação em serviço em que o espaço físico foi o fio condutor das reflexões sobre as práticas pedagógicas na creche.	Artigo/ 2016	Bebês e educadores(as)
20	MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de	Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia	Este artigo objetiva discutir o conceito de Ambiente Pedagógico na educação infantil, baseado na perspectiva histórico-cultural, abordando sua dimensão relacional e processual.	Artigo/ 2016	Revisão bibliográfica

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
21	PORTUGAL, Paula Neves	Organização dos espaços do berçário e interação educadora-bebê: contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras	O presente estudo investigou as contribuições de um acompanhamento para educadoras para a organização dos espaços do berçário e para a interação educadora-bebê.	TCC/ 2015	Educadores(as) de berçário
22	PORTUGAL, Paula Neves; GABRIEL, Marília Reginato; PICCININI, Cesar Augusto	Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento (se repete em inglês)	Este estudo investigou as contribuições de um programa de acompanhamento com educadoras, baseado na abordagem pikleriana, para a organização dos espaços do berçário e para a interação educadora-bebê.	Artigo/ 2019	Educadores(as) de berçário
23	ROCHA, Gabriele de Andrade	Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem	Tem como objetivo refletir sobre as relações entre a organização e a utilização dos espaços e tempos na educação infantil, por meio de formação continuada docente.	Dissertação/ 2018	Professores(as)
24	ROSA, Marli Sofia Picado	A organização do espaço e dos materiais na educação de infância: um percurso de vivências e aprendizagens	Compreender de que forma o espaço deve estar organizado e como os materiais devem estar dispostos na sala de atividades, atendendo às características e às necessidades do grupo.	Dissertação/ 2019	Grupo de crianças até os 3 anos de idade, grupo de crianças entre 3-5 anos

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
25	SILVA, Marcella Duque da; RAMALHO, Letícia Brayner	Território Educacionais: os ambientes da infância	O estudo tem o objetivo de observar como as abordagens Waldorf, Montessoriana e Pikleriana compõem seus ambientes, que priorizam através da organização a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos.	Artigo/ 2020	Revisão bibliográfica
26	SILVA, Viviane dos Reis	O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços	Esta pesquisa busca compreender os saberes docentes sobre a organização dos espaços para bebês e os usos destes pelas crianças na educação infantil.	Dissertação/ 2018	Bebês e educadores(as)
27	SILVEIRA, Giovanna Lobianco	Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá	Compreender as significações que orientam a formação identitária desse profissional que se constitui em um espaço que traz em sua história uma concepção assistencialista, justifica a relevância deste trabalho.	Dissertação/ 2013	Educadores(as)

Nº	Autor	Título	Objetivo(s)	Natureza e ano de publicação	Contextos/ Participantes
28	SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes; SANTANA, Djanira Ribeiro	Políticas públicas e estudos sobre o espaço físico para a educação infantil	O estudo se propõe a analisar o que indicam os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que abordam a questão do espaço físico para as instituições de educação infantil, bem como verificar como as questões referentes à infraestrutura vêm sendo estudadas.	Artigo/ 2018	Revisão bibliográfica
29	ZANATTA, Fernanda	Os bebês nos diferentes espaços coletivos da escola infantil	A presente pesquisa aborda a educação de bebês dentro das instituições de educação infantil e suas relações com os espaços coletivos.	Especialização/ 2016	Bebês, professores(as) e gestores(as)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ano de publicação e natureza dos estudos

Analisamos os estudos que foram publicados na última década, contemplando o período entre 2011 e 2020 e encontramos 29 pesquisas que abordam a temática do espaço para bebês na creche.

No ano de 2011, houve a publicação de uma tese. No ano de 2012, houve a publicação de dois estudos, sendo um trabalho para obtenção do título de especialização e uma dissertação. Já em 2013, foram publicados um artigo e uma dissertação, enquanto no ano de 2014 nada foi publicado.

Entre os anos de 2015 e 2017 foram publicados quatro estudos em cada ano, envolvendo a publicação de tese, dissertações, artigos, trabalho para obtenção de título de especialização, TCC e, inclusive, a publicação de um livro. No ano de 2019 e 2020 foram publicados três estudos em cada ano, envolvendo dissertações, artigos e um TCC. Já o ano de 2018 se destaca como o ano em que houve maior número de publicações envolvendo a temática dos

espaços para bebês na creche, totalizando seis publicações, sendo três dissertações e três artigos.

Com a análise desse quadro, verificamos que a maioria dos estudos incluídos na revisão sistemática se refere a trabalhos publicados em forma de artigos e de dissertações, sendo treze e nove estudos, respectivamente, seguidas por duas publicações em forma de TCC, duas publicações na forma de tese, duas na forma de trabalho de curso de especialização, além de uma publicação em formato de livro.

Objetivos dos estudos

Ao analisar os objetivos dos estudos no que concerne aos espaços de berçário na creche, listados no Quadro 1, classificamos oito posições investigativas relevantes acerca do assunto, considerando que alguns dos estudos se enquadram em mais de uma categoria.

Assim, as principais posições investigadas foram: i) o entendimento de como educadores, famílias e bebês vivenciam e significam o espaço escolar; ii) a investigação do potencial do espaço como recurso de práticas educativas; iii) formas de se pensar, decorar e/ou organizar os espaços de berçário; iv) a capacitação de educadores tendo o espaço como eixo das discussões; v) o levantamento de como políticas públicas e/ou documentos do MEC pensam a questão do espaço na educação infantil; vi) a visão dos professores do espaço como um recurso de ensino; vii) a revisão de produções científicas brasileiras que tratam dos espaços dos bebês na creche; e viii) a análise do espaço construído.

A perspectiva que aparece com maior recorrência foi a da investigação do potencial do espaço como recurso de práticas educativas, que concebe o espaço como uma ferramenta pedagógica que pode promover o desenvolvimento autônomo das crianças. Nesse contexto, destacaram-se as publicações de Andrade (2015), Araújo (2020), Couto (2012), Horn (2017), Lemes (2012), Máximo (2018), Moreira e Souza (2016) e Rocha (2018).

Dentre outras perspectivas que apareceram nas pesquisas, destacou-se a de buscar entender como educadores(as), famílias e bebês vivenciam e significam os espaços de creche, considerando aspectos físicos, sociais, afetivos e emocionais. Observamos essa perspectiva nas publicações de Brasil (2016), Cocito (2017), Couto (2012), Endlich (2017), Malvezzi e Strang (2015), Rosa (2019) e Zanatta (2016).

Pensar o espaço buscando possibilidades de organização e/ou decoração dos espaços educativos, para que possam proporcionar o desenvolvimento e incentivar a autonomia das crianças, são perspectivas que foram adotadas nas pesquisas de Cocito (2017), Cocito e Marin (2018), Horn (2017), Máximo (2018), Moreira (2013) e Silva e Ramalho (2020).

Publicações como as de Brasil (2016), Cocito (2017), Cocito e Marin (2017), Masson e Fernandes (2020), Silva (2018) e Sodré e Santana (2018), incluíram levantamentos de como as políticas públicas e os documentos oficiais do MEC abordam a questão do espaço escolar e como isso tem sido replicado nas instituições de educação infantil.

Alguns pesquisadores optaram por relatar em suas publicações situações de formação em serviço em que, junto aos(as) educadores(as), propunham momentos de reflexão sobre a prática docente, tendo o espaço como eixo central dos debates e avaliando como a reflexão sobre a prática havia mudado a forma desses(as) professores(as) pensarem suas práticas. Sob essa perspectiva há as publicações de Brasil (2016), Cocito (2018), Moreira (2011), Moreira, Rosa e Devêza (2016), Portugal (2015) e Portugal, Gabriel e Piccinini (2019).

As publicações de Brasil (2016), Mendes, Lima e De Marco (2015), Moreira (2011), Rosa (2019), Silva (2018) e Silveira (2013) buscaram entender qual a visão do(a) educador(a) sobre o espaço de creche e/ou como eles(as) interpretam essa questão sob a ótica das políticas públicas e/ou documentos oficiais do MEC.

Ainda, as publicações de Cocito (2018) e Masson (2019) fizeram um levantamento das produções científicas brasileiras que discutiram os espaços de bebês nas creches. E, por fim, a publicação de Endlich (2017) analisou os aspectos construtivos de uma escola construída com verbas do ProInfância.¹

1 Programa pelo qual os municípios recebem verba federal para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas.

Contexto e participantes

No que tange ao contexto dos estudos, três pesquisas – realizadas por Couto (2012), por Silva e Ramalho (2015) e por Rosa (2019) – ocorreram na rede particular de ensino, sendo que duas delas – a de Couto (2012) e de Rosa (2019) – foram desenvolvidas em Portugal. A maior parte dos estudos, 18 deles, tiveram como lócus a rede pública de ensino de diversas cidades brasileiras, como os estudos realizados por Andrade (2015), Araújo (2020), Brasil (2016),

Cocito (2017), Endlich (2017), Lemes (2012), Malvezzi e Strang (2015), Máximo (2018), Mendes, Lima e Marco (2015), Moreira (2011), Moreira (2013), Moreira, Rosa e Devêza (2016), Moreira e Souza (2016), Portugal (2015), Portugal, Gabriel e Piccinni (2015), Rocha (2018), Silvia (2018), Silveira (2013) e Zanatta (2016).

Em relação aos participantes, foram nove os estudos que envolveram os(as) educadores(as) e as crianças e foram publicados por Andrade (2015), Araújo (2020), Brasil (2016), Malvezzi e Strang (2015), Moreira (2011), Moreira (2013), Moreira, Rosa e Devêza (2016), Silvia (2018) e Zanatta (2016).

Dez dos estudos realizaram revisão bibliográfica: Brasil (2016), Cocito (2017), Cocito (2018), Cocito e Marin (2017), Cocito e Marin (2018), Masson (2019), Masson e Fernandes (2020), Moreira e Souza (2016), Silva (2018) e Sodré e Santana (2018).

Desses estudos, quatro analisaram como os documentos oficiais publicados pelo MEC têm concebido os espaços de creche: Brasil (2016), Cocito e Marin (2017), Masson e Fernandes (2020) e Sodré e Santana (2018); três se ativeram à revisão de literatura: Cocito (2018), Cocito e Marin (2018) e Moreira e Souza (2016) e três fizeram tanto revisão dos documentos quanto de literatura: Cocito (2017), Masson (2019) e Silva (2018).

Os estudos realizados por Brasil (2016), Couto (2012), Endlich (2017), Horn (2017), Máximo (2018) e Silva e Ramalho (2018) tiveram como foco a análise do espaço físico das instituições escolares de educação infantil e – com exceção do estudo de Couto (2012) que analisa apenas os espaços internos – analisaram tanto os espaços internos quanto os espaços externos.

Também encontramos quatro estudos que contemplaram apenas os(as) educadores(as), como os estudos realizados por Portugal (2015), Portugal e Piccinni (2015), Rocha (2018) e Silveira (2013). Além de três estudos que focaram apenas nas crianças, como os de Lemes (2012), Mendes, Lima e Marco (2015) e Rosa (2019). Três estudos tiveram como participantes os(as) educadores(as), as famílias e as crianças, como os de Cocito (2017), Endlich (2017) e Máximo (2018).

Por fim, do total de estudos analisados, constatamos que três deles estavam ligados ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudo da Infância: Pesquisas e Extensão (NEI:PE) vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sendo eles os trabalhos de Moreira (2011), Brasil (2016) e de Endlich (2017). Segundo relatado

por Endlich (2017), há mais um estudo desse grupo de pesquisa que direciona suas investigações aos espaços de creche: uma tese de doutorado de Aretusa Santos Rosa (2016), que discute o espaço-ambiente tendo como foco as relações étnico-raciais na creche, porém este estudo não resultou na pesquisa dos descritores selecionados nesta revisão sistemática.

Ainda segundo Endlich (2017), o estudo de Moreira (2011) dialoga com a dissertação de mestrado intitulada *O lugar do ambiente na Educação Infantil: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer*, de Héliide Steenhagen Blower (2008), parte de um projeto realizado em uma parceria entre os grupos de estudo NEI:PE/UERJ e o Grupo Ambiente-Educação (GAE/UFRJ), mas que, por ser de 2008, precede nossa janela de pesquisa.

Principais conclusões dos estudos

Para elencar as principais conclusões dos estudos selecionados definimos oito categorias: i) o potencial do espaço como elemento pedagógico; ii) a predominância da visão tradicional; iii) formação continuada de professores, auxiliares e gestores; iv) o adulto como o principal responsável pela modificação do espaço; v) interferência/adequação dos espaços; vi) orientações do MEC para o espaço na educação infantil; vii) a necessidade de mais estudos acerca dos espaços de bebês nas creches; e viii) a importância de políticas públicas acerca dos espaços de creche.

Quase a totalidade dos estudos – 23 dos 29 estudos incluídos – constata a importância do espaço como elemento pedagógico, defendendo que a forma como o espaço é organizado reflete, consciente ou inconscientemente, a concepção de criança, de infância e de educação da instituição e dos professores, considerando ainda que os espaços podem tanto ser estimulantes como limitadores. Essa visão está presente nos estudos de Andrade (2015), Cocito (2018), Cocito (2017), Cocito e Marin (2018), Couto (2012), Endlich (2017), Horn (2017), Lemes (2012), Malvezzi e Strang (2015), Masson (2019), Masson e Fernandes (2020), Máximo (2018), Moreira (2011), Moreira (2013), Moreira e Souza (2016), Portugal (2015), Portugal, Gabriel e Piccinini (2019), Rosa (2019), Silva e Ramalho (2020), Silva (2018), Silveira (2013), Sodré e Santana (2018) e Zanatta (2016).

Foram 20 os estudos que concluíram que nas instituições de educação infantil há ainda práticas sem intencionalidade, na qual

o cuidar se sobressai ao educar. Isso, acreditamos, dá-se devido às reminiscências do contexto histórico que aproxima educação infantil ao assistencialismo e ao sanitarismo, sobretudo nas turmas de berçário, na qual as crianças são comumente vistas como sujeitos passivos. Os estudos que destacaram essa visão foram desenvolvidos por Andrade (2015), Araújo (2020), Brasil (2016), Cocito (2017), Endlich (2017), Lemes (2012), Malvezzi e Strang (2015), Masson (2019), Mendes, Lima e De Marco (2015), Moreira (2011), Moreira (2013), Moreira, Rosa e Devêza (2016), Moreira e Souza (2016), Portugal (2015), Portugal, Gabriel e Piccinini (2019), Rocha (2018), Silva (2018), Silveira (2013), Sodré e Santana (2018) e Zanatta (2016).

Entretanto, desses 20 trabalhos, 2 partiram de análises exclusivamente teóricas: são os trabalhos de Cocito (2017) e Masson (2019). Lemes (2017) destaca que os(as) professores(as) têm que saber fundamentar suas escolhas pedagógicas para pais e gestores e, apesar de ser muito importante, cabe ressaltarmos a preocupação em não gerar o isolamento do(a) professor(a) nos enfrentamentos do que está posto. E enquanto Mavezzi e Strang (2015) consideram que, apesar do cuidado superar o educar, os bebês estão recebendo um atendimento adequado, Sodré e Santana (2018) destacam a predominância da visão adultocêntrica que precisa ser superada.

Ainda, 14 estudos destacaram a importância da formação continuada de professores, auxiliares e gestores. Os estudos que abarcam essa categoria são os de Araújo (2020), Brasil (2016), Cocito (2018), Masson (2019), Masson e Fernandes (2020), Máximo (2018), Mendes, Lima e De Marco (2015), Moreira (2011), Moreira, Rosa e Devêza (2016), Portugal (2015), Portugal, Gabriel e Piccinini (2019), Rocha (2018), Silveira (2013) e Zanatta (2016).

Desses, há alguns que consideram que essa formação é importante para a superação do abismo existente entre teoria e prática, sendo estes os estudos de Brasil (2016), Masson (2019), Masson e Fernandes (2020) e Moreira, Rosa e Devêza (2016).

Entre eles, os estudos de Masson (2019) e Masson e Fernandes (2020) partem de análises de outros estudos e de diretrizes do MEC. Brasil (2016) chega à conclusão após uma intervenção com os(as) educadores(as) de uma turma de berçário. Já Moreira, Rosa e Devêza (2016) destacam a importância de as universidades estarem mais próximas às instituições de ensino para fazer a articulação entre teoria e prática.

Sobre a importância da formação continuada de professores, ainda há outros estudos que veem essa formação como uma possibilidade de superar a visão adultocêntrica, garantindo o direito da criança à uma educação promotora a autonomia; são os estudos de Araújo (2020), Cocito (2018), Máximo (2018), Mendes, Lima e De Marco (2015), Moreira (2011), Portugal (2015), Portugal, Gabriel e Piccinini (2019), Rocha (2018), Silveira (2013) e Zanatta (2016). Esses estudos chegam a essa conclusão a partir de suas intervenções em instituições infantis, mas destaca-se a visão de Zanatta (2016) que percebe que há creches em que há melhores práticas que outras, observando que entre as creches analisadas a que tinha maior proximidade com cursos de pós-graduação desenvolvia as melhores práticas.

Outra conclusão importante foi a de que o adulto é o principal responsável pela modificação do espaço. Esses estudos ainda ressaltam que quando o adulto muda o espaço, ele possibilita que a criança vivencie esse espaço de outra forma, alterando-o também e, assim, esse espaço modifica também o adulto. Essa conclusão foi enfatizada nos estudos de Cocito (2017), Cocito e Marin (2017), Endlich (2017), Masson (2019), Máximo (2018) e de Sodré e Santana (2018).

Os estudos realizados por Brasil (2016), Endlich (2017), Máximo (2018) e Moreira (2011) concluíram que a interferência/adequação do espaço precisa refletir a cultura de cada comunidade, devendo ser uma construção coletiva daquele grupo, embora enfatizem o papel do(a) educador(a). Cada um a seu modo, defende que a configuração espacial deve estar em constante modificação.

Alguns dos pesquisadores que se debruçaram em analisar os documentos oficiais do MEC, no que se refere ao espaço, concluíram que esses documentos já o reconhecem como um elemento importante na educação infantil e essa posição tem sido confirmada ano após ano. Contudo, os autores constatam que, embora esteja previsto nos documentos, na prática a maioria dos(as) educadores(as) sequer tem conhecimento do assunto. Os estudos que chegaram a essa conclusão foram os de Cocito (2017), Cocito e Marin (2017) e Masson e Fernandes (2020).

Ainda, dois estudos, os de Silva (2018) e de Sodré e Santana (2018), constataram a necessidade de mais pesquisas que discutam a importância dos espaços de bebês nas creches. Consideraram que as mudanças nas leis, diretrizes, referenciais, parâmetros e indicadores, avançaram com as crianças maiores, mas ainda há

um longo percurso para que os bebês sejam reconhecidos como sujeitos ativos produtores de cultura. Sodré e Santana (2018), porém, destacam que a maioria dos estudos acadêmicos, apesar de defenderem uma nova visão, não colocam o bebê como foco principal de suas investigações.

Por fim, alguns estudos consideraram a importância da existência de políticas públicas acerca dos espaços de creche de modo a possibilitar recursos financeiros, humanos e teóricos para que esses espaços sejam adequados às necessidades das crianças, enfatizando ainda a importância de se olhar para essas políticas e entender o que funciona e o que precisa ser alterado. Os estudos que chegaram a tal conclusão foram os de Brasil (2016) e Masson e Fernandes (2020).

Considerações finais

Com o objetivo de entender como o meio acadêmico tem concebido os espaços de bebês na creche, por meio deste estudo de revisão sistemática levantamos nas bases que reúnem as publicações acadêmicas – Google Scholar, Scielo e Repositório de Teses e Dissertações da CAPES – 29 pesquisas. Esses estudos estavam em formato de artigos publicados em periódicos, TCC, trabalhos para obtenção de título de especialização, dissertações, teses e um livro.

Constatamos que, apesar de haver um aumento do interesse pelos espaços de bebês na creche, nem todas as publicações são inéditas, há entre elas artigos que são parte de estudos maiores, tais como dissertações ou teses, de forma que constatamos 23 publicações de fato inéditas. De forma que há ainda lacunas a serem preenchidas, nenhum estudo, por exemplo, estabeleceu paralelos diretos entre o momento do desenvolvimento do bebê e possibilidades de intervenções específicas no espaço para aquele momento.

Através deste estudo, também pudemos constatar que o meio acadêmico tem defendido, veementemente, a ideia de um bebê ativo no seu processo de desenvolvimento, reconhecendo o espaço como um elemento importante para o trabalho pedagógico com os bebês, capaz de desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais, expressivas e criativas dentro de um contexto histórico e social. Essa perspectiva se mostra alinhada com as diretrizes do MEC.

Porém, esse debate não está chegando às creches, a realidade encontrada em grande parte delas segue na contramão, permeada por uma visão tradicionalista e adultocêntrica, apontam os estudos.

Muitos foram os estudos que constataram um abismo entre teoria e prática e/ou entre diretrizes do MEC e práticas, levando-nos à conclusão de que as amarras históricas ligada ao assistencialismo e a falta de formação inicial e/ou continuada dos(as) educadores(as) que atuam com bebês têm implicado na prevalência da visão do bebê como a de um ser passivo e incapaz de atuar no mundo de forma autônoma, produzindo cultura.

Cabe ressaltar, portanto, que falta uma ponte entre essas duas realidades, abrir canais de debate e reflexão entre universidade, gestores(as), auxiliares e educadores(as) é uma possibilidade de construir, coletivamente, caminhos que possibilitem uma maior aproximação das teorias e das diretrizes dos documentos oficiais com as práticas. Além disso, o compartilhamento e articulação entre as teorias e as práticas poderão proporcionar novas perspectivas para ambos os lados.

Referências

- ANDRADE, D. B. da S. F. O potencial narrativo dos lugares destinado às crianças: incursões do grupo de pesquisa em psicologia da Infância GPPIN. *Fractal: revista de psicologia*, [Niterói], v. 27, n. 1, p. 16-21, jan./abr. 2015.
- ARAÚJO, J. N. A. de. *O berçário como espaço de desenvolvimento infantil para crianças na creche*. 2020. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Referencial curricular nacional para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de qualidade na Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL, M. G. de P. *Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

- COCITO, R. P. *Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- COCITO, R. P. A abordagem Pikler e a organização do espaço para bebês na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, especial 2, p. 1-7, 2018.
- COCITO, R. P.; MARIN, F. A. D. G. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 306-326, set./dez. 2017.
- COCITO, R. P.; MARIN, F. A. D. G. Decoração e ambientação na escola de educação infantil. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 2, p. 210-216, jul./dez. 2018. Edição especial.
- COUTO, P. M. S. *Contributo do espaço e dos materiais como promotores da aprendizagem ativa: relato de um caso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Universidade do Minho, Porto, 2012.
- ENDLICH, A. R. da F. G. *Ambientes para a Educação Infantil: o ProInfância em Quatis*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- HORN, M. da G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, M. da G. S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- INEP. *Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2014.
- INEP. *Censo escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2018.
- INEP. *Censo escolar da educação básica 2022*. Brasília, DF: INEP, 2023.
- KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). *Histórias e Memórias da educação no Brasil, vol. III: Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 182-194.
- LEMES, S. A. *O berçário e as interações com elementos naturais*. 2012. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- LEPRE, R. M. Uma proposta teórico-metodológica de educação em valores voltada ao trabalho pedagógico com os bebês na creche. In: LEPRE, R. M. et al. (org.). *Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas*. Bauru: Gradus, 2021. p. 187-206.
- MALVEZZI, R. A. B.; STRANG, B. de L. S. O trabalho com bebês: uma reflexão sobre ambientação e espaços no berçário. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 16, n. 4, p. 296-303, set./dez. 2015.

- MASSON, G. A. *Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- MASSON, G. A.; FERNANDES, J. R. Os espaços dos bebês na creche: o que dizem os documentos do Ministério da Educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, São Gonçalo, v. 6, n. 2, p. 556-577, maio/ago. 2020.
- MÁXIMO, L. P. *Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche*. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.
- MENDES, A. C. B.; LIMA, E. A. de; MARCO, M. T. de. Organização de Espaços na Educação Infantil: reflexão a partir da formação continuada de professores. *Educação em Revista*, Marília, v. 43, n. 2, p. 43-62, jul./dez. 2015.
- MENEHINI, R.; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378, jan. 2003.
- MOREIRA, A. R. C. P. *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- MOREIRA, A. R. C. P. Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 305-325, maio/ago. 2013.
- MOREIRA, A. R. C. P.; ROSA, A. S.; DEVÊZA, C. de M. Espaços na creche: organização e reflexões colaborativas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Criciúma, v. 5, n. 2, maio/ago. 2016. Edição especial.
- MOREIRA, A. R. C. P.; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 229-237, maio/ago. 2016.
- PETTICREW, M.; ROBERTS, H. *Systematic Reviews in the Social Science*. Cornwall: Blackwell Publishing, 2006.
- PORTUGAL, P. N. *Organização dos espaços do berçário e interação educadora-bebê: contribuições de um programa de acompanhamento para educadoras*. 2015. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- PORTUGAL, P. N.; GABRIEL, M. R.; PICCININI, C. A. Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 36-53, jan./abr. 2019.

ROCHA, G. de A. *Espaços e tempos na educação infantil: quando os retalhos se unem*. 2018. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ROSA, M. S. P. *A organização do espaço e dos materiais na educação de infância: um percurso de vivências e aprendizagens*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. 2019.

ROSSINI, A. P.; RUBENS, É. V.; LEPRE, R. M. Sensações na creche: reconhecer a si e ao outro como sujeito no mundo por meio das percepções sensoriais. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE BAURU, 21., 2021, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2021. p. 305-312.

MAJOR, C. H.; SAVIN-BADEN, M. Qualitative research synthesis: the scholarship of integration in practice. In: SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. (org.). *New approaches to qualitative research: wisdom and uncertainty*. London: Routledge, 2010. p. 108-118.

SILVA, M. D. da; RAMALHO, L. B. Territórios educacionais: os ambientes da infância. *Pixo: revista de arquitetura, cidade e contemporaneidade*, Pelotas, v. 4, n. 15, p. 217-233, primavera 2020.

SILVA, V. dos R. *O que pensam as educadoras e o que nos revelam os bebês sobre a organização dos espaços*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

SILVEIRA, G. L. *Berçário como lugar: significações segundo profissionais de educação infantil das unidades de atendimento à criança de até três anos no município de Cuiabá*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

ZANATTA, F. *Os bebês nos diferentes espaços coletivos da escola*. 2016. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

Submetido em: 22 jun. 2022.
Aceito em: 28 maio 2023.

O jogo digital como estratégia de Educação Alimentar e Nutricional para o público infantil

Resumo: Os jogos digitais têm ocupado um espaço em grande proporção no cotidiano das crianças, sobretudo no período de confinamento obrigatório pela pandemia do novo coronavírus. Neste contexto, percebe-se a emergência da utilização de jogos digitais como ferramenta de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). O que se pretende neste estudo é avaliar o desenvolvimento de jogo digital como uma ferramenta para a prática da EAN para o público infantil. Para isso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo descritivo, sendo dividido em duas etapas: a primeira consistiu-se em uma pesquisa bibliográfica para identificar a metodologia dos artigos que descreviam o desenvolvimento de um jogo digital como uma ferramenta para a prática da EAN. A segunda etapa tratou de analisar o jogo Picnic do Chapeuzinho por meio de um questionário com perguntas sobre: objetivos do jogo, público-alvo, do que se trata o jogo, métodos para seu desenvolvimento. A avaliação da literatura permitiu destacar pontos positivos e negativos que caracterizavam o desenvolvimento de um jogo e mostrar o potencial a ser alcançado, caso o jogo Picnic do Chapeuzinho seja utilizado como uma ferramenta digital para a prática da EAN. A realização desta pesquisa pôde trazer contribuições sobre o conhecimento de jogos e aprendizagem, ampliando o olhar sobre as possibilidades de torná-los métodos eficientes à prática de EAN.

Palavras-chave: desenvolvimento de jogos digitais; ensino-aprendizagem; público infantil; Educação Alimentar e Nutricional.

Julianna Moitinho Freire Queiroz da Silva

julimoitinho@gmail.com

Centro Universitário UniRuy/Wyden

Mércia Ferreira Barreto

merciabarreto.pms@gmail.com

Centro Universitário UniRuy/Wyden

The digital game as Food and Nutritional Education strategies for child audience

Abstract: Digital games have occupied a space in a large proportion in the daily lives of children, especially in the period of mandatory confinement by the novel coronavirus pandemic. In this context, the emergence of the use of digital games as a tool for Food and Nutrition Education (EAN) is perceived. The aim of this study is to evaluate the development of digital games as a tool for the practice of EAN for children. For this, qualitative descriptive research was carried out, divided into two stages: the first consisted of a bibliographic search to identify the methodology of the articles that described the development of a digital game as a tool for the practice of EAN. The second step was to analyze the game Picnic do Chapeuzinho through a questionnaire with questions about: objectives of the game, target audience, what the game is about, methods for its development. The literature evaluation allowed to highlight positive and negative points that characterized the development of a game and show the potential to be reached if the game Picnic do Chapeuzinho is used as a digital tool for the practice of EAN. The accomplishment of this research was able to bring contributions to the knowledge of games and learning, expanding the look on the possibilities of making them an efficient method to the practice of EAN.

Keywords: digital game development; teaching-learning; child audience; Food and Nutrition Education.

Juego digital como estrategias de Educación Alimentaria y Nutricional para niños

Resumen: Los juegos digitales han ocupado una gran proporción del día a día de los niños, especialmente en el periodo de confinamiento obligatorio por la pandemia del nuevo coronavirus. En este contexto, podemos ver el surgimiento del uso de juegos digitales como herramienta para la Educación Alimentaria y Nutricional (EAN). El objetivo de este estudio es evaluar el desarrollo de los juegos digitales como herramienta para la práctica de la EAN de los niños. Para ello, se realizó una investigación cualitativa descriptiva, siendo dividida en dos etapas: la primera consistió en una investigación bibliográfica para identificar la metodología de los artículos que describían el desarrollo de un juego digital como herramienta para la práctica de la EAN. La segunda etapa fue analizar el juego Picnic do Chapeuzinho a través de un cuestionario con preguntas sobre: objetivos de lo juego, público objetivo, de qué se trata el juego, métodos para su desarrollo. La evaluación de la literatura permitió resaltar puntos positivos y negativos que caracterizaron el desarrollo de un juego y mostrar el potencial a ser alcanzado si el juego Picnic do Chapeuzinho es utilizado como herramienta digital para la práctica de EAN. La realización de esta investigación podría traer aportes sobre el conocimiento de los juegos de aprendizaje, ampliando la mirada sobre las posibilidades de convertirlos en un método eficiente para la práctica de la EAN.

Palabras clave: desarrollo de juegos digitales; enseñanza-aprendizaje; público infantil; Educación Alimentaria y Nutricional.

Introdução

A obesidade entre crianças e adolescentes aumentou dez vezes em quatro décadas, o excesso de peso na infância está associado a consequências para a saúde ao longo da vida, como principalmente às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT). (EZZATI, 2017) Isto acontece em decorrência da mudança de estilo de vida das crianças, principalmente pelo sedentarismo, associado às modificações no perfil alimentar infantil, sendo crescente o consumo de alimentos ultraprocessados. Segundo o World Obesity Federation, foi publicado um atlas em 2023 com estimativas para tendências de prevalência de obesidade; espera-se que esta crescente prevalência seja mais acentuada entre crianças e adolescentes até 2035.

Dentro desse contexto, a tecnologia tem se destacado com os jogos digitais. Percebe-se diante da sociedade contemporânea mudanças constantes no estilo de vida das pessoas, na forma como estas se relacionam com os produtos, que antes eram analógicos e agora são digitais, além do vínculo das pessoas com a mobilidade dos aparelhos eletrônicos. (KIRNER; TORI, 2006) Dessa forma, os jogos digitais têm ocupado um espaço em grande proporção no cotidiano, inclusive no das crianças, as quais estão cada vez mais

inseridas neste ambiente, que é visto, na maioria das vezes, como proporcionador de uma prática prazerosa. (ALVES, 2014)

Salen e Zimmerman (2003) definem jogo digital como jogo eletrônico. Estes jogos são executados em computadores pessoais, consoles de jogo (PlayStation), dispositivos portáteis (telefones celulares) ou fliperamas. Partindo dessa definição, o jogo eletrônico é considerado como uma atividade lúdica com ações e decisões, que são limitadas por um conjunto de regras e por um universo. (AZOUBEL et al., 2016)

Os jogos educacionais apresentam potencialidades para o aprendizado da pessoa. Entre os muitos benefícios dos jogos educativos para aprendizado lista-se: estratégias, raciocínio lógico, e principalmente mudanças comportamentais, que ajudam no desenvolvimento humano. (FERNANDES, 2010) Além de poder correlacionar com a ludicidade como forma de conhecimento na educação. (IAVORSKI; VENDITTI JUNIOR, 2008; KIYA, 2014) Segundo Alves (2014), ser lúdico mediado pela cultura digital é o próprio ato de brincar.

Assim sendo, no que se refere ao lúdico no âmbito nutricional, pode-se observar que os jogos, ao serem inseridos neste contexto digital, podem auxiliar as crianças no conhecimento do conteúdo sobre a importância da ingestão de alimentos saudáveis, relacionado, principalmente, ao estímulo do consumo de frutas, assim como colaboram com os profissionais de nutrição nas práticas educativas e nas ações que estimulam a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), já que esta, por sua vez, possui um intuito de apoiar a promoção e a proteção da saúde, através de uma alimentação adequada e saudável, favorecendo o crescimento e desenvolvimento humano conforme as políticas públicas em alimentação e nutrição. (BRASIL, 2014)

Ademais da emergência da utilização de jogos digitais como ferramenta de EAN, cabe também destacar a importância do uso desta tecnologia no atual cenário de pandemia da covid-19 e isolamento social. Observa-se no confinamento que o sobrepeso pode se agravar, pois há uma mudança das práticas alimentares (PIETROBELLI et al., 2020) e um crescimento da utilização de recursos de internet e digitais por instituições escolares para permanência de aprendizagem de escolares. O que promove à ampliação das possibilidades de utilização de jogos de interação para aprendizagem de EAN com uso da tecnologia.

Quando se leva em conta a perspectiva da utilização de jogos digitais como ferramentas de EAN, para a promoção da saúde entre o público infantil saudável, percebem-se poucos estudos que abordem sobre este tema. Os estudos identificados referem-se à promoção de hábitos saudáveis associada à prática de atividade física. (GUEDES; GRONDIN, 2002; PEREIRA; LOPES, 2012) Diante dessa realidade, jogos eletrônicos com a função educativa e de aprendizagem voltada para o incentivo ao consumo de frutas são esforços para melhorar os hábitos alimentares, principalmente o infantil.

Percebe-se que o processo da atividade lúdica em meio digital com enfoque no público infantil favorece uma compreensão mais acessível para a educação nutricional. Nessa linha, questiona-se: quais aspectos tornam os jogos digitais como ferramentas para aprendizagem de temas em EAN? Dessa maneira, o que se pretende neste estudo é avaliar o desenvolvimento do jogo digital como uma ferramenta para a prática da EAN para o público infantil, inicialmente através de um levantamento bibliográfico das metodologias, e em seguida apresentando a descrição e análise do desenvolvimento de um jogo.

Métodos

Esta pesquisa tem o caráter qualitativo descritivo. Trata-se da descrição do desenvolvimento de um jogo. Este teve sua elaboração a partir de uma atividade acadêmica do curso de Nutrição de uma Instituição de Ensino Superior (IES) na cidade de Salvador, Bahia, em agosto de 2018.

O jogo educativo aqui nomeado Picnic do Chapeuzinho tem abordagem voltada para crianças com faixa etária de 5 a 10 anos de idade. A iniciativa de transformar este jogo em um jogo digital foi impulsionada pelas relações contemporâneas em que as crianças estão inseridas, de maior estímulo as interações digitais.

Considera-se que o Picnic do Chapeuzinho é um jogo concreto que se encontra atualmente na etapa de aprimoramento, considerando o ciclo de criação do jogo. Esta etapa consiste em: correção de erros, revisão dos elementos, melhoria da interatividade. Tendo em vista a revisão de novas perspectivas de interatividade, seguiu-se esta pesquisa. (ANDRÉ, 2016)

Com a finalidade de garantir melhor clareza no estudo sobre o tema, este artigo está dividido em duas etapas. A primeira

consiste em uma pesquisa bibliográfica do tipo narrativa para identificar os artigos que descreviam o desenvolvimento de um jogo digital como uma ferramenta para a prática da EAN, sendo este o principal critério de inclusão. A pesquisa dos periódicos foi realizada no Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: “desenvolvimento de jogos digitais”, “ensino-aprendizagem”, “público infantil”, “Educação Alimentar e Nutricional”, na língua portuguesa. Além disso, para a seleção das bibliografias foi adotada também a determinação do intervalo por ano, sendo assim, atribuiu-se como critério de seleção um espaço de tempo das publicações dos últimos dez anos, para que fosse possível obter uma visão evolutiva do tema proposto. Foram excluídos da análise estudos que não desenvolveram jogos digitais.

Para a segunda etapa foi desenvolvido um questionário com perguntas baseadas na referência da cartilha de Modelo de Negócios (SEBRAE, 2013), a fim de levantar e analisar informações sobre o jogo como uma possível ferramenta digital para aprendizagem, na tentativa de destacar informações objetivas sobre: forças e fraquezas. (KOTLER; KELLER, 2012, p. 49) Além dessas informações, também foram listados dados sobre: objetivos do jogo, público-alvo, do que se trata o jogo, métodos para seu desenvolvimento (Para quem? Sobre o que? Com que objetivo? Como? Parcerias?). (BRASIL, 2018)

Resultados e discussão

A seção a seguir reúne informações dos resultados da pesquisa bibliográfica sobre desenvolvimento dos jogos digitais e a análise do jogo Picnic da Chapeuzinho.

Fundamentação teórica sobre jogos digitais

Os jogos eletrônicos começaram a surgir nos anos 1950. O primeiro deles foi um osciloscópio, instrumento que criava um gráfico bidimensional que mostrava uma ou mais diferenças de potencial, que estimulou o desenvolvimento de um jogo de tênis utilizando este aparelho. (BARBOZA; SILVA, 2014) Na virada do milênio, em 1990, as capacidades processuais cresceram exponencialmente. A popularização de certos gêneros de jogos *multi-player* e da internet levou à variedade de *lan-houses* por todo no Brasil. (BELLO, 2016) Com isso, importantes avanços tecnológicos têm contribuído para o crescimento da indústria dos

jogos digitais, oferecendo a possibilidade de ampliar a distribuição de conteúdos audiovisuais e de entretenimento. (LEMOS, 2015)

A invenção dos primeiros computadores, e posteriormente da internet, possibilitou que a sociedade incorporasse estas ferramentas nos diversos ramos da atividade humana. (POSSOLLI; MARCHIORATO, 2017) Segundo Fagundes, Lima e Santos (2017), o uso de computadores e dispositivos móveis propagou-se no cotidiano das pessoas, principalmente na vida das crianças. Sendo assim, cada vez mais cedo as crianças desenvolvem as habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias e conseguem facilmente transitar pelo universo dos jogos eletrônicos. (ALBUQUERQUE et al., 2014) Dessa forma, demonstra-se a grande importância da discussão e da potencialidade desses recursos para a mudança de comportamentos alimentares nessa população.

A utilização de *games* na área da saúde é um tema novo. A utilização efetiva ficou destinada às discussões acadêmicas, talvez em função dos altos custos de desenvolvimento e implantação das plataformas adequadas. (PESSONI; TRISTÃO, 2017) Para a EAN, diante das constantes mudanças na sociedade, o uso de novas tecnologias como atividade lúdica em meio virtual despertou a atenção para aprendizagem.

Dessa forma, Corrêa e demais autores (2013) ressaltam que o uso de jogos eletrônicos na EAN infantil permite a utilização de métodos mais dinâmicos, atrativos e próximos à realidade das crianças, tornando-a mais prazerosa, além de promover a assimilação dos conteúdos por parte do jogador. Os jogos eletrônicos também são um dos meios de comunicação utilizado para trazer informações a respeito das DCNT e procedimentos necessários à promoção da saúde e à prevenção destas doenças.

A utilização de jogos eletrônicos pode ser essencial para a aquisição de conhecimento sobre hábitos alimentares. Isto se justifica graças à contribuição dos jogos digitais no desenvolvimento do processo de educação alimentar de forma lúdica, reforçando aspectos cognitivos, que auxiliam o processo de aprendizagem. (RAMOS, 2013)

O estudo de Possolli e Marchiorato (2017) discute que o desenvolvimento de jogos digitais auxilia na construção da autoconfiança e incrementam a motivação no contexto da aprendizagem. Sobre este assunto, Dias e demais autores (2015) apresentaram os dados de incidência e prevalência da obesidade

infantil e, dessa maneira, desenvolveram um jogo educativo sobre hábitos alimentares, a fim de agregar novos conhecimentos com relação à temática e motivar o aprendizado da criança.

O estudo de Fagundes, Lima e Santos (2016) destaca o crescimento dos jogos eletrônicos como uma ferramenta educativa, entretanto, estes autores ressaltam que mais importante que o jogo se intitular educativo é a compreensão de que este pode ser utilizado para educar sem perder o seu aspecto lúdico. Ademais, Ramos (2013) afirma que os jogos propõem desafios. Estes ganham o formato eletrônico simplificado, com níveis crescentes de dificuldades e agregando as contribuições relacionadas ao uso de tecnologias educacionais, como vídeos, animações e multimídia. Dessa forma, os jogos digitais despertam interesse e curiosidade das crianças e por isso se torna um método no qual a EAN também pode alcançar o seu espaço, utilizando a tecnologia como um recurso na promoção da saúde.

Análise dos periódicos

Diante dessa contextualização, foi desenvolvida esta pesquisa bibliográfica na qual foram identificados dez artigos, dos quais oito foram utilizados para apoiar a discussão sobre as metodologias dos jogos digitais e sua utilização como ferramentas para EAN para o público infantil; os artigos apresentam como faixa etária o público participante de quatro a dez anos de idade. Os dois outros artigos foram utilizados para analisar o desenvolvimento de jogos digitais com a ampliação do público-alvo.

Todos os estudos relacionados têm como contribuições a necessidade de troca de conhecimento e estímulo às mudanças alimentares no cotidiano das crianças. Entretanto, percebe-se o imperativo de mais pesquisas e estudos que tratem e descrevam a aplicação e utilização dos jogos digitais educativos voltados para o público infantil.

Sobre as ações executadas pelos jogos digitais, o estudo de Jardim (2013) descreve oito jogos na *web*. De acordo com o autor, os jogos identificados trazem a visão de um campo pouco explorado dos jogos, voltados para a educação alimentar na internet. E sobre a influência positiva destes na escolha alimentar das crianças. A partir da identificação, desenvolveram um jogo digital para crianças entre cinco e oito anos de idade, com objetivo de ensinar os conceitos de uma boa alimentação e estimulá-las a aplicar a

reeducação alimentar balanceada, utilizando alimentos e rotina do cotidiano, como: ao acordar, fazer refeição, ir à escola e realizar o lanche no refeitório e por fim realizar uma atividade física.

Já o estudo de Dias e demais autores (2015) apresentou o desenvolvimento de um jogo educacional digital para o público infantil, com o objetivo de estimular a alimentação saudável e o exercício físico. Nesta pesquisa o público-alvo são crianças escolares de oito a doze anos de idade, pois o jogo abrange fases do sistema digestório e órgãos que condizem com a faixa etária das crianças. Foram considerados como pontos positivos: clareza e coerência em relação à abordagem do assunto tornado adequado para a faixa etária, seus desafios são referentes a valores nutricionais relacionados ao carboidrato apresentado no jogo.

Santos e demais autores (2017) realizaram em seu trabalho um jogo digital com a faixa etária de seis a dez anos. Este possui o objetivo de promover a conscientização sobre alimentação saudável dando uma premiação à criança quando ela coleta alimentos saudáveis e assim que ela opta por alimentos não saudáveis o jogo aparece *game over*. Dessa forma, o jogo contribui muito como ponto positivo quando utiliza como base o conteúdo do Guia Alimentar para a População Brasileira. Entretanto, foi considerada como ponto negativo, a dificuldade em entender o objetivo do jogo pelas crianças, uma vez que é necessário ter um conhecimento prévio sobre as categorias de alimentos.

Possolli e Marchiorato (2017) descrevem um jogo digital com objetivo de desenvolver conteúdos de educação em saúde para crianças, além de interiorizar e praticar hábitos saudáveis com enfoque no público infantil com idade entre quatro e seis anos. Como contribuição, o jogo apresenta diversos ambientes da área da saúde infantil, principalmente a higiene pessoal e a prática de atividade física. Um ponto negativo encontrado no jogo é a não apresentação dos benefícios dos alimentos saudáveis.

Fagundes, Lima e Santos (2016) elaboraram um jogo digital com a temática de EAN voltado para crianças de sete a dez anos, com objetivo de conhecer os alimentos com fases que traziam informações referentes aos conhecimentos acerca dos alimentos. Entre as regras do jogo são estabelecidos quatro pontos de discussão: escolhas saudáveis; identificação dos alimentos; preparando os alimentos; e testando os conhecimentos. Em sua avaliação destaca-se como ponto negativo a não utilização de música e áudio, e como

ponto positivo a linguagem adequada à faixa etária, sendo o jogo colorido e atrativo.

Na pesquisa de Cledes e demais autores (2018), foi mostrada a criação de um jogo digital com o objetivo de levar para o público infantil conceitos de hábitos alimentares saudáveis e de higiene bucal. O público-alvo era de crianças de seis a dez anos. O jogo apresenta como ponto positivo a ludicidade. O jogo aborda a temática acerca da relação entre não ter uma alimentação saudável e o prejuízo que isto pode causar à saúde bucal. Como ponto negativo, o jogo possui poucas variedades de preparações que possam demonstrar com mais facilidade o que é comer saudável.

Strack (2017) mostrou em seu estudo o desenvolvimento de dois jogos digitais com enfoque voltado para âmbito nutricional, sendo o público-alvo crianças com idade média de dez anos. Os dois jogos apresentam como pontos positivos diversas fases e graus de dificuldade, fazendo com que a criança adquira mais atenção na execução do jogo. Além do descrito, os jogos também trazem itens do Guia Alimentar para População Brasileira, introduzindo desde cedo este conteúdo, porém não há informações sobre os malefícios que compõem os alimentos.

O trabalho de Brito, Leal e Ramos (2019) desenvolveu um jogo digital com o intuito de ensinar sobre conhecimento nutricional de diversas formas. O público-alvo escolhido foi crianças a partir de oito anos e adolescentes. O jogo aborda uma grande diversidade de temas, sendo um ponto positivo, além de contribuir com informações sobre a categoria escolhida. Como ponto negativo, o jogo não possui inicialmente uma tela em que as regras e instruções são descritas, podendo dificultar a aplicabilidade e entendimento na hora do manuseio.

Pillon, Silva e Machado (2018) trazem um diferencial em seu estudo, pois buscam desenvolver um jogo digital educativo e nutricional, voltado para idosos. Segundo observação, o objetivo do jogo era fornecer maiores informações nutricionais através do método de realidade aumentada. Diante desta inovação, foram identificadas como ponto positivo as informações oportunizadas. Como ponto negativo pode-se citar a falta de acessibilidade, pois é necessária a utilização do instrumento apropriado e habilidades com as máquinas.

O artigo de Corrêa e demais autores (2013) buscou desenvolver um jogo digital para adolescentes que possuíam distrofia muscular

Duchenne. Trata-se de um distúrbio genético que se caracteriza por uma degeneração progressiva e irreversível da musculatura esquelética. O jogo tem como objetivo estimular e favorecer a construção do conhecimento sobre nutrição e hábitos alimentares saudáveis para a faixa etária de 13 a 17 anos de idade. Como ponto positivo, o jogo contribui de várias maneiras auxiliando no desenvolvimento psicomotor, estimulando os reflexos e a coordenação motora, além de ser um jogo que qualquer pessoa pode utilizar. Contudo, o ponto negativo foi a limitação ao aprendizado somente de alguns alimentos.

Destarte o potencial e benefícios dos jogos digitais, vale ressaltar que se eles não forem utilizados corretamente podem gerar influências negativas, como problemas de saúde, tanto físicos quanto emocionais. O cansaço físico e mental é um dos fatores considerados para cautela no uso de jogos digitais. Isto, devido à diminuição ou a perda de sono noturno, interferindo na produtividade intelectual, dificuldades de memorização, atenção e aprendizado. Os jogos digitais podem se configurar como um vício como outro qualquer. (BATISTA; QUINTÃO; LIMA, 2008)

Os estudos descritos demonstram similaridades quanto às estratégias de EAN empregadas. Todos têm em comum o alcance de resultados positivos para construção do conhecimento sobre nutrição e hábitos alimentares saudáveis. Embora Brito, Leal e Ramos (2019) demonstrem em seu estudo como ponto negativo em desenvolver um jogo, quando este não possui inicialmente uma tela em que as regras e instruções são descritas. Isto pode dificultar a aplicabilidade e entendimento na hora do manuseio.

O jogo Picnic do Chapeuzinho

Para análise do jogo seguiu-se os métodos de planejamento e desenvolvimento das estratégias para elaboração das ações e estratégias em EAN (BRASIL, 2018) e as perguntas baseadas na referência da cartilha de Modelo de Negócios. (SEBRAE, 2013) Durante a análise, foram destacadas reflexões dialógicas dos aspectos potenciais para transformação do jogo Picnic do Chapeuzinho em uma ferramenta digital de aprendizagem para EAN.

Segundo Crawford (1982 apud LUCCHESI; RIBEIRO, 2009), um dos primeiros criadores de jogos digitais independentes, o jogo precisa assumir quatro características: representação, interação, conflito e segurança. No que tange à representação, o jogo analisado

fornece clareza e fácil aplicabilidade. Para Santos (2010), além dessas características é necessário originalidade.

Quanto à interação, esta exerce um papel fundamental na capacidade de provocar alterações no expectador, desde o envolvimento das regras até a tomada de decisão para as próximas jogadas. (SANTOS, 2010) Essa pode ser realizada das mais variadas formas, em tempo real ou não, ligadas às regras bem coordenadas através do programa executável do jogo digital. (LUCCHESI; RIBEIRO, 2009) No jogo Picnic do Chapeuzinho a interação se dá por meio da possibilidade de mover-se sozinho, ou com outros, no jogo, seguindo caminhos diversos, pois não há um tabuleiro comum.

Sobre a característica do conflito, o participante busca atingir algum objetivo e existirão obstáculos que evitam que esse seja alcançado facilmente. (SANTOS, 2010) Nos jogos digitais, o conflito aparece espontaneamente, a partir da interação do jogador. No jogo analisado, o conflito se dá a partir de agentes ativos e de elementos subjetivos como a quantidade de frutas coletadas.

A segurança do jogador é demonstrada no jogo digital pela experiência psicológica do conflito e do perigo real de um ambiente, num espaço seguro sem consequências e danos físicos. (STEINBACH; SENS, 2015) Contudo, no jogo analisado a derrota de um jogador pode ser trabalhada como elemento de discussão para o consumo de uma alimentação saudável.

Cabe destacar que o jogo Picnic do Chapeuzinho apresenta ainda o aspecto da ludicidade. Segundo Lucchese e Ribeiro (2009, p. 2) “a atividade é dita lúdica, pois a disputa em si não é real, mas sim fantasiada dentro dos limites estabelecidos”. O jogo contém imagens que simulam um *picnic* e ainda apresenta a imaginação da história da Chapeuzinho, história de conhecimento unânime. Cledes e demais autores (2018), ao realizar um estudo com jogos, ressaltam a ludicidade com um ponto positivo.

Ao analisar o aspecto ‘para quem?’ ressalta-se que por ser voltado para o público infantil com a faixa etária de cinco a dez anos em processo de alfabetização, o jogo pode estimular o início da construção da aprendizagem. Para Frosi e Schlemmer (2010), a escola deve ser um local que propicie o aprendizado, respeitando limites de cada sujeito e tratando-os como seres únicos. Na infância, a brincadeira é uma atividade primordial que torna o caminho real para a transição das etapas do desenvolvimento infantil. (PETERSEN; WAINER, 2009)

Deste modo, o jogo digital para crianças também está associado a ganhos em relação ao aprimoramento de aspectos cognitivos. (RAMOS, 2018) Além disso, a infância é considerada uma fase essencial também na formação dos hábitos alimentares, na qual surge a necessidade de ensinar às crianças a importância dos alimentos saudáveis. (GREENWOOD; PORTRONIERI; FONSECA, 2013)

Frosi e Schlemmer (2010) também observam que o uso de jogos digitais por crianças e adolescentes muitas vezes se torna entediante e desestimulante. Sobre isso, Santos e demais autores (2017) abordam como um ponto negativo a dificuldade dos participantes em entender o objetivo do jogo, sendo este um dos fatores que potencializam a desmotivação do jogador em participar. Assim, um jogo deixa de ser divertido quando ele não desafia o jogador, sendo motivador quando proporciona desafios ao componente para que o desafiado, a partir disso, construa conhecimento. (PAULA; VALENTE, 2016)

Outro ponto de análise é sobre o objetivo. O jogo Picnic do Chapeuzinho tem como objetivo ensinar sobre a importância de cada fruta que compõe o jogo, além de estimular de forma interativa o consumo de frutas, colabora com o comportamento positivo de crianças para os hábitos alimentares saudáveis. Sabe-se que os hábitos alimentares possuem uma importância fundamental para a qualidade de vida das crianças, isto porque, ao serem adquiridos na infância, estes propiciam uma interferência na saúde de forma precoce, possibilitando uma expectativa de melhora no estilo de vida na fase adulta. (VALLE; EUCLYDES, 2007)

Santos e demais autores (2017) observam como ponto positivo do jogo digital a utilização de princípios base do conteúdo do Guia Alimentar para a População Brasileira. Este se constitui um documento que pode ser utilizado para ensino e aprendizagem de temas constantemente abordados nas atividades de EAN, como por meio da importância em auxiliar as pessoas a fazerem escolhas alimentares mais saudáveis, balanceadas, saborosas e sustentáveis social, cultural, econômica e ambientalmente. (BRASIL, 2014)

Para a transformação do jogo concreto em um digital são necessários alguns recursos físicos como computadores, recursos intelectuais de *designers* e programadores de *software* para a construção de aplicativo. Os estudos relacionados demonstram como ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de jogos digitais alguns programas como o Adobe Flash CS5 e o Flash Player;

estes podem ser entendidos como recursos para desenvolvimento de um jogo. (JARDIM, 2013) Além disso, é preciso contar com investimentos econômicos, pois é necessária a contribuição de profissionais e especialistas sobre o assunto.

Para o desenvolvimento de um jogo como o Picnic do Chapeuzinho são necessários vários recursos físicos e intelectuais. Algumas parcerias foram sugeridas a fim de transformá-lo em um jogo digital. Apesar da emergência dos jogos como recursos de aprendizagem, há ainda uma necessidade de maior compreensão sobre os investimentos neste campo. Na literatura também não foi verificada informações relacionadas à realização de investimentos e parcerias para a criação e desenvolvimento dos jogos digitais. A busca por entidades sem fins lucrativos parece uma saída viável. Entidades estudantis, como as empresas juniores, oferecem serviços acessíveis em troca de conhecimentos sobre a forma de aprimoramento do desenvolvimento do jogo, entretanto, pouco se tem escrito sobre o assunto, o que pode ser um fator limitante, já que, para desenvolver um jogo são necessários razoáveis investimentos de tempo, burocrático e financeiro.

Considerações finais

Portanto, o jogo Picnic do Chapeuzinho apresenta-se de maneira concreta como uma ferramenta potencial para a prática de hábitos alimentares através da EAN, quando transformado em jogo digital para o público infantil.

Na avaliação da literatura foi possível observar que o jogo educativo é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança. Além disso, pode-se notar que os jogos digitais propõem a utilização de recursos tecnológicos como uma importante contribuição para a EAN infantil. No entanto, alguns autores relataram obstáculos a serem superados especialmente quanto à prática de EAN a exemplo de elementos problematizadores da realidade e que favoreçam o diálogo junto às crianças no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

O jogo Picnic do Chapeuzinho apresenta aspectos da ludicidade, como também a interação que o próprio tabuleiro permite na locomoção do jogador, tendo mais de uma opção, possibilitando assim a construção de novas estratégias e resolução de problemas. É possível notar que um dos fatores limitantes para o

desenvolvimento do jogo foi o investimento de tempo, burocracia, aspectos financeiros, representativos e inclusivos.

Assim, a proposta de desenvolvimento do jogo Picnic do Chapeuzinho como um jogo digital se faz oportuna, pois, a sua utilização pode ser um recurso motivador e promissor. Como um dos propósitos fundamentais para educar a comer, este jogo promove conhecimentos e experiências ao jogador, acarretando grandes possibilidades de se tornar um método eficiente para a aprendizagem e prática de EAN.

Referências

ALBUQUERQUE, G. R. *et al.* Jogos cognitivos eletrônicos para a aprendizagem de conceitos nutricionais e coleta de dados. *In: ENCONTRO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E SEMANA ACADÊMICA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO*, 5., 2014, Frederico Westphalen. *Anais [...]*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

ALVES, L. R. G. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 101-112, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7873/8969>. Acesso em: mar. 2019.

ANDRÉ, J. *Jogos na Mesa: como criar jogos para promover a alimentação adequada e saudável*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2016.

AZUBEL, P. B. *et al.* Game design e HCI: a importância de estudos e pesquisa no processo de desenvolvimento de jogos digitais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN*, 12., 2016, Belo Horizonte. *Anais [...]*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 4410-4418. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br/s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0379.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BARBOZA, E. F. U.; SILVA, A. C. A. A evolução tecnológica dos jogos eletrônicos: do videogame para o news game. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIBERJORNALISMO*, 5., Campo Grande, 2014. *Anais [...]*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor5/files/2014/07/eduardo.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BATISTA, M. L. S.; QUINTÃO, P. L.; LIMA, S. M. B. Um estudo sobre a influência dos jogos eletrônicos sobre os usuários. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, Juiz de Fora, n. 4, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MTM4.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

BELLO, R. S. *O videogame como representação histórica: narrativa, espaço e jogabilidade*, em *Assassin's Creed (2007-2015)*. 2016. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: MS, 2014.

BRASIL, Ministério da Saúde. *Política Nacional de Alimentação e Nutrição*. Brasília, DF: MS, 2013. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_alimentacao_nutricao.pdf. Acesso em: maio 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. *Princípios e Práticas para Educação Alimentar e Nutricional*. Brasília, DF: MDS, 2018. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educacao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf. Acesso em: mar. 2020.

BRITO, L. F.; LEAL, R. A. R. B. G.; RAMOS, R. P. Desenvolvimento e avaliação do Nutrikids: um jogo educacional sobre conhecimento nutricional e prevenção da obesidade. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL*, 18., 2019, Rio de Janeiro. *Proceedings* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 918-926. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoFull/197117.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

CORRÊA, A. G. D. *et al.* Desenvolvimento e avaliação do jogo Duchs Ville para apoiar o processo de aprendizagem nutricional: estudo de caso com adolescentes com distrofia muscular de Duchenne. *RENOTE: revista novas tecnologias na educação*, Porto Alegre, v. 11, n. 13, dez. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44424/28123>. Acesso em: mar. 2020.

CLEMES, A. V. *et al.* Avaliação de um jogo educativo sobre hábitos alimentares saudáveis e higiene bucal. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL*, 17., 2018, Foz do Iguaçu. *Proceedings* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 1038-1046. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/188269.pdf>. Acesso em: mar.2020.

DIAS, J. D. *et al.* Design e avaliação de um jogo educacional para promoção da saúde e combate à obesidade infantil. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL*, 14., 2015, Teresina. *Proceedings* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 319-328. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2015/anaispdf/artesedesign-full/147011.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

EZZATI, M. *et al.* Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128·9 million children, adolescents, and adults. *The Lancet*, London, v. 390, p. 2627-2642, dez.

2017. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2817%2932129-3>. Acesso em: mar. 2020.

FAGUNDES, A. A.; LIMA, M. F.; SANTOS, C. L. Jogo eletrônico como abordagem não-intrusiva e lúdica na disseminação de conhecimento em educação alimentar e nutricional infantil. *International Journal of Knowledge Engineering and Management*, Florianópolis, v. 5, n. 13, p. 22-41, nov. 2016/fev. 2017. Disponível em: <https://christianosantos.com/files/pub/jogo-eletronico-como-abordagem-nao-intrusiva.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

FERNANDES, N. A. *Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem*. 2010. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Alegrete, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1>. Acesso em: maio 2020.

FROSI, F. O.; SCHLEMMER, E. Jogos digitais no contexto escolar: desafios e possibilidades para a prática docente. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GAMES E ENTRETENIMENTO DIGITAL, 9., 2010, Florianópolis. *Proceedings* [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2010. p. 115-122. Disponível em: <http://www.sbgames.org/papers/sbgames10/culture/full/full13.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

GREENWOOD, S. A.; PORTRONIERI, F. R. D. S.; FONSECA, A. B. C. Educação alimentar e nutricional para crianças e adolescentes: lições da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2013. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1409-1.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

GUEDES, D. P.; GRONDIN, L. M. V. Percepção de hábitos saudáveis por adolescentes: associação com indicadores alimentares, prática de atividade física e controle de peso corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 24, n. 1, p. 23-45, set. 2002.

IAVORSKI, J.; VENDITTI JUNIOR, R. A ludicidade no desenvolvimento e aprendizado da criança na escola: reflexões sobre a Educação Física, jogo e inteligências múltiplas. *Lecturas: educación física y deportes*, Buenos Aires, año 13, n. 119, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd119/a-ludicidade-no-desenvolvimento-e-aprendizado-da-crianca-na-escola.htm>. Acesso em: maio 2019.

JARDIM, R. S. *Jogo virtual de reeducação alimentar infantil*. 2013. Monografia (Bacharelado em Sistemas de Informação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://bsi.uniriotec.br/tcc/textos/201308Jardim.pdf?fbclid=IwAR2kQhH1AcN0HbPt4YyI9-KJP43jL1sd6TUzv6bwZDYRu2eYwxCDEJxiyg>. Acesso em: mar. 2020.

KIRNER, C.; TORI, R.; Fundamentos de Realidade Aumentada. In: TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOOTTO, R. (ed.). *Fundamentos e Tecnologia de Realidade Virtual e Aumentada*. Belém: Editora SBC, 2006. p. 22-38.

KIYA, M.C.S. Caderno Pedagógico: o uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas 2014*. [Curitiba]: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf. Acesso em: maio 2019.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Administração de marketing*. 14. ed. São Paulo: Pearson, 2012.

LEMOS, L. M. C. *Games na promoção e educação em saúde: práticas de significação*. 2015. Dissertação (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4699>. Acesso em: abr. 2020.

LUCCHESI, F.; RIBEIRO, B. *Conceituação de Jogos Digitais*. Campinas, 2009. Disponível em: <http://www.dca.fee.unicamp.br/~martino/disciplinas/ia369/trabalhos/t1g3.pdf>. Acesso em: abr. 2020.

OBESIDADE entre crianças e adolescentes aumentou dez vezes em quatro décadas, revela novo estudo do Imperial College London e da OMS. *Organização Pan-Americana da Saúde*, Brasília, DF, 10 out. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/10-10-2017-obesidade-entre-criancas-e-adolescentes-aumentou-dez-vezes-em-quatro-decadas>. Acesso em: mar. 2019.

PAULA, B. H.; VALENTE, J. A. Jogos digitais e educação: uma possibilidade de mudança da abordagem pedagógica no ensino formal. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 70, n. 1, p. 9-28, jan. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333516674_Jogos_digitais_e_educacao_uma_possibilidade_de_mudanca_da_abordagem_pedagogica_no_ensino_formal. Acesso em: abr. 2020.

PEREIRA, P. J. A.; LOPES L. S. C. Obesidade infantil: estudo em crianças num ATL. *Millenium*, [s. l.], n. 42, p. 105-125, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8197>. Acesso em: jun. 2020.

PESSONI, A.; TRISTÃO, J. C. Utilização de games na promoção da saúde e na prevenção de doenças. *LÍBERO*, São Paulo, ano 20, n. 40, p. 104-114, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.casperlibero.edu.br/index.php/libero/article/view/834>. Acesso em: abr. 2020.

PETERSEN, C. S.; WAINER, R. *Terapias cognitivas-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIETROBELLI, A. et al. Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity*, [s. l.], v. 28, n. 8, p. 1382-1385, Aug. 2020. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/oby.22861>. Acesso em: jun. 2020.

PILLON, B. C.; SILVA, P. R.; MACHADO, R. L. Desenvolvimento de aplicativo de realidade aumentada sobre nutrição para idosos. Trabalho apresentado na XIII Conferência Latino-Americana de Tecnologias de Aprendizagem (LACLO), São Paulo, Brasil, 2018.

POSSOLLI, G. E.; MARCHIORATO, A. L. Gamificação na área de saúde para educação infantil: desenvolvimento e validação de um jogo digital. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Montes Claros. *Anais* [...]. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/63208378-Gamificacao-na-area-de-saude-para-educacao-infantil-desenvolvimento-e-validacao-de-um-jogo-digital.html>. Acesso em: jun. 2020.

SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. São Paulo: Blucher, 2012. v. 1.

SANTOS, H. V. A. *A importância das regras e do gameplay no envolvimento do jogador de videogame*. 2010. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-22062010-102953/pt-br.php>. Acesso em: abr. 2020

SANTOS, M. J. G. *et al.* Garfo bom: um ambiente computacional para apoio à educação alimentar e nutricional de crianças do ensino fundamental I. *In*: BRAZILIAN SYMPOSIUM ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS, 16., 2017, Joinville. *Extended proceedings* [...]. New York: Association for Computing Machinery, 2017. p. 232-235. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320957530_Garfo_Bom_-_Um_Ambiente_Computacional_para_Apoio_a_Educacao_Alimentar_e_Nutricional_de_Crianças_do_Ensino_Fundamental_I. Acesso em: mar. 2020.

SEBRAE. *O quadro de modelo de negócios: um caminho para criar, recriar e inovar em modelos de negócios*. Brasília, DF: SEBRAE, 2013. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/ES/Anexos/ES_QUADROMODELODENEGOCIOS_16_PDF.pdf?fbclid=IwAR3MGji56EPJA3xYqOmzHGHBhgG9jpJ-3IX1vSnA9_1hA8rg99aZw-FpMB8. Acesso em: mar. 2020.

STEINBACH, A. C.; SENS, A. L. Os jogos digitais como ferramenta para a conscientização no trânsito. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM, 7., 2015, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: http://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID272_Steinbach-Sens.pdf. Acesso em: maio 2020.

STRACK, M. H. *Jogos Digitais e autorregulação para a saúde entre escolares*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufcspa.edu.br/jspui/bi>

tstream/123456789/519/1/%5bDISSERTA%c3%87%c3%83O%5d%20
Strack%2c%20Ma%c3%adna%20Hemann. Acesso em: abr. 2020.

RAMOS, D. K. SEGUNDO, F. R. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 531-550, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200531&lng=en&nrm=iso. Acesso em: maio 2020.

RAMOS, D. K. Jogos cognitivos eletrônicos: contribuições à aprendizagem no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 19-32, abr. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212013000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: abr. 2020.

VALLE J. M. N.; EUCLYDES. M. P. A formação dos hábitos alimentares na infância: uma revisão de alguns aspectos abordados na literatura nos últimos dez anos. *Revista de APS*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 56-65, [jan./abr.] 2007. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nates/files/2009/12/Hinfancia.pdf>. Acesso em: maio 2019.

WORLD OBESITY FEDERATION. *World Obesity Atlas2023*. London: World Obesity Federation, 2023.

Submetido em: 19 fev. 2022.
Aprovado em: 20 jun. 2023.

A queixa escolar como dano secundário: um estudo de caso sobre aquisição da escrita

Resumo: Este estudo é síntese de trabalho realizado no Estágio Obrigatório Curricular em Psicologia e Educação no curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná. As intervenções foram realizadas na modalidade de atendimento da Orientação à Queixa Escolar (OQE), em uma perspectiva vigotskiana. A intervenção foi realizada com Luís, 11 anos, matriculado na rede pública de ensino do estado, com queixas relativas à produção escrita, diagnosticado com dislexia e apresentando uma deficiência no metacarpo do quinto dedo (mindinho) de ambas as mãos. A intervenção com Luís objetivou: investigar as condições em que se processou a aquisição da leitura e escrita na sua trajetória escolar; investigar o sentido da escrita em sua vivência escolar; e explorar alternativas junto à rede de relações escolares para a superação das dificuldades. A análise demonstrou que um elemento importante relativo às dificuldades de Luís com a escrita relacionava-se com a incapacidade de seu meio escolar em empregar instrumentos de exercício da atividade escrita que não envolvessem o manejo de lápis e papel, algo até então não considerado durante seu processo de escolarização. Com a introdução de um notebook, constatou-se que, apesar das dificuldades, Luís estava em um estágio mais avançado do processo de aquisição da escrita do que revelavam suas produções escolares. O uso do equipamento permitiu-lhe um engajamento com a escrita menos preocupado com o controle do lápis (o que lhe produzia imenso desconforto) e mais atento ao sentido da escrita nas atividades escolares, servindo como um meio de compensação.

Palavras-chave: Orientação à Queixa Escolar; psicologia histórico-cultural; compensação; estudo de caso.

Camylla Graboski

graboskicamylla@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá

Bruno Peixoto Carvalho

pcarvalhobruno@gmail.com

Universidade Federal do Paraná

School complaint as secondary disorder: a case study on writing acquisition

Abstract: This study is a synthesis of the work carried out in the mandatory internship in Educational Psychology at the Psychology Bachelor at Federal University of Paraná. The interventions took place in "Psychological Guidance to School Complaints" (OQE) type of attendance, in a Vygotskian perspective. The intervention was carried out with Luís, 11 years old, enrolled in the State's public school system, with complaints related to writing, diagnosed with dyslexia, and presenting a disability in the metacarpal of the fifth finger (pinky finger) of both hands. The intervention with Luis aimed to: investigate the conditions under which the acquisition of reading and writing took place in his school trajectory; investigate the meaning of writing in his school experience; and explore alternatives along with the network of school relationships to overcome his difficulties. The analysis showed that an important element related to Luís' difficulties with writing was related to the inability of his school environment to employ instruments for the exercise of writing activities that did not involve the handling of pencil and paper, something that had not been considered before during his schooling process. With the introduction of a laptop, it was found that, despite his difficulties, Luís was

at a more advanced stage of the writing acquisition process than what his schoolwork revealed. The use of the equipment allowed him to engage in writing, being less concerned with handling the pencil (which caused him immense discomfort) and therefore being more attentive to the meaning of writing in school activities, serving as a means of compensation.

Keywords: Psychological Guidance to School Complaints; cultural-historical psychology; compensation; case study.

La queja escolar como daño secundario: un estudio de caso sobre la adquisición de la escritura

Resumén: Este estudio es una síntesis del trabajo realizado en la Pasantía Curricular Obligatoria en Psicología Educativa en el curso de Psicología de la Universidad Federal de Paraná. Las intervenciones se realizaron en la modalidad de asistencia a la Orientación de la Queja Escolar (OQE), desde una perspectiva vigotskiana. La intervención se realizó con Luís, de 11 años de edad, matriculado en el sistema escolar público, con quejas relacionadas a la producción escrita, diagnosticado con dislexia y que presentaba una discapacidad en el metacarpiano del quinto dedo (meñique) de ambas manos. La intervención con Luís tuvo como objetivo: investigar las condiciones en las que se produjo la adquisición de la lectura y la escritura en su trayectoria escolar; investigar el significado de la escritura en su experiencia escolar; y explorar alternativas con la red de relaciones escolares para superar las dificultades. El análisis mostró que un elemento importante relacionado con las dificultades de Luis en relación a la escritura tiene que ver con la incapacidad del entorno escolar para emplear instrumentos alternativos para realizar el ejercicio de la actividad de escritura, donde no implicara sólo el manejo de lápiz y papel. Esto es algo que no fue considerado hasta entonces durante su proceso de escolarización. Con la introducción de una computadora, se comprobó que, a pesar de las dificultades, Luís estaba en una fase más avanzada del proceso de adquisición de la escritura de lo que revelaban sus producciones escolares. El uso del equipo le permitió un compromiso con la escritura menos preocupado por el control del lápiz (que le producía una inmensa incomodidad) y más atento al significado de la escritura en las actividades escolares, sirviéndole como medio de compensación.

Palabras clave: Orientación de la Queja Escolar; psicología histórico-cultural; compensación; estudio de caso.

Introdução

Este estudo analisa um caso de queixa escolar cuja conformação passa por aquilo que Lev Vigotski (2012) caracterizou como dano secundário, uma vez que envolve o diagnóstico de uma condição realmente existente e identificada (uma alteração congênita do metacarpo) e o diagnóstico de um dos supostos transtornos de aprendizagem (a dislexia). Por dano secundário, entenda-se aqueles efeitos sobre o processo de aprendizagem e, conseqüentemente,

do desenvolvimento, que não derivam da deficiência mesma, mas, da incapacidade do mundo social da criança (em que a escola é elemento essencial) em disponibilizar os meios culturais necessários ao desenvolvimento das pessoas com deficiência (e aqui não estamos a fazer distinção entre aquelas deficiências realmente existentes e os transtornos da aprendizagem cuja existência é questionável). A má-formação do quinto metacarpo de Luís¹ se expressa em uma maior angulação das mãos espalmadas, dificultando parcialmente seu movimento de preensão, o que lhe dificultava a atividade da escrita e lhe provocava alguma dor ao escrever.

1 Nome fictício.

O caso em tela foi atendido no Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os meses de março e junho do ano de 2019, na modalidade da Orientação à Queixa Escolar (OQE). Ao todo, realizaram-se três momentos de diálogo com a família (triagem telefônica, entrevista inicial e encerramento), sete encontros com o atendido, um questionário encaminhado à escola e, em seguida, realizou-se uma visita à instituição para conhecê-la e para intercambiar informações com os professores e o corpo pedagógico.

Em seguida, apresentamos o modo como as dificuldades do processo de escolarização, experimentadas por Luís, conformaram-se como uma queixa escolar cujo fundamento é medicalizante. A construção da queixa escolar de Luís desde uma chave organicista constituiu-se como um óbice importante ao seu desempenho nas atividades de leitura e escrita, e, por extensão, ao seu interesse em manter-se engajado nelas, como veremos adiante.

Sobre Luís e seu diagnóstico

À época dos atendimentos (2019), Luís tinha 11 anos. Criança branca e diagnosticada com dislexia, Luís é oriundo de uma família de classe média baixa, e cursava o sexto ano do ensino fundamental em uma escola estadual em seu bairro. Toda a sua trajetória escolar ocorreu em escolas públicas. Em seu histórico escolar, contava com dois anos de repetência, a saber, no terceiro e quinto anos. Seus pais se divorciaram há alguns anos e ambos não se casaram mais. Luís residia com o pai, o irmão mais velho e a irmã mais nova. A residência ficava nas proximidades da casa de seus avós paternos, que auxiliavam o pai e as crianças em seus cuidados do cotidiano. Após a separação, a mãe distanciou-se do ex-cônjuge e dos filhos.

No contato inicial, via telefone, o pai relatou um pouco acerca da dinâmica familiar, das repetências escolares, e informou que o filho possuía dificuldades de concentração, leitura e escrita. A demanda principal de Luís na escola era de que o garoto escrevia lentamente, de modo que seu caderno estava sempre incompleto. Por fim, o pai também relatou que Luís recebera o diagnóstico de dislexia. Durante a entrevista inicial, foi possível obter mais informações sobre a história de vida de Luís, em particular sobre seu percurso escolar. O pai relatou que o filho frequentou por alguns anos atendimento especializado no Centro Municipal de Atendimento Especial, órgão responsável por ofertar serviços de avaliação e atendimento educacional especializado – que centraliza as demandas do atendimento educacional especializado – e, somente no ano de 2018, Luís passou a ler de maneira competente, um resultado que o responsável atribuiu a estes atendimentos especializados e não ao processo pedagógico na sua turma regular. O pai trouxe o caderno usado por Luís na escola, no qual ele anexara um bilhete a todos os professores, explicitando a lentidão do filho ao registrar os conteúdos no caderno e pedindo a compreensão dos profissionais.

Acerca da rotina escolar, o pai afirmou que tinha dificuldades em acompanhar o filho na realização de tarefas e, apesar de o filho ser bastante assíduo na escola e responsável nas tarefas domésticas, quando se tratava do ambiente escolar, Luís deixava de entregar suas tarefas no prazo. A leitura não era uma atividade comum na vida cotidiana e familiar de Luís. Com relação às repetências, o pai não soube precisar em qual momento da escolarização as dificuldades de aprendizagem passaram a se manifestar e nos informou que o filho não tinha queixas nem demonstrava desmotivação em ir à escola. No ano de 2019, Luís ingressou no segundo ciclo do ensino fundamental em uma nova escola, mais próxima de casa, em uma região periférica da cidade, onde há pouco também havia ingressado na Sala de Recursos Multifuncionais.²

O pai ainda relatou que o filho possuía miopia e que havia a suspeita de que Luís tivesse algum comprometimento auditivo, pois ele frequentemente se queixava de não ouvir bem a professora, o que, após investigação médica, constatou-se não ser o caso. Logo descobriríamos que se tratava apenas de uma escola barulhenta. O pai referiu, ainda, à má-formação congênita como síndrome do quinto metacarpo. Este quadro se configura pela formação limitada

2 Conforme a Instrução nº 09/2018 da SEED, as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede estadual do Paraná oferecem atividades complementares aos conteúdos ministrados em sala de aula, contando com a acessibilidade e adaptação de materiais pedagógicos para atender estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais de desenvolvimentos e transtornos funcionais específicos.

do quinto dedo das mãos, deixando a angulação dos dedos das mãos espalmadas maior que em condições não síndrômicas, o que diminuía – embora não o impedisse de escrever e fazer a maioria das atividades que exigem o uso das mãos – sua capacidade de preensão e dificultava seu controle do lápis.

Em síntese, as dificuldades escolares de Luís, como alegadas pela escola e pelo seu pai se referiam à dificuldade em acompanhar as tarefas propostas pela escola, uma vez que seu nível de aquisição da escrita e o seu ritmo de escrita estavam aquém do esperado pela escola. Ocorre que, neste processo, seu incômodo relativo ao uso do lápis – por conta de uma dificuldade anatômica, orgânica e visível – sequer era aventado como algo que poderia ter importância para a sua dificuldade em escrever. Outrossim, o diagnóstico de dislexia – uma doença cuja existência, ainda hoje, clama por comprovação (MOYSÉS; COLLARES, 2011; TIMIMI, 2020) – servia como explicação para as suas dificuldades.

A Orientação à Queixa Escolar em uma perspectiva vigotskiana

A OQE é uma modalidade de atendimento psicológico iniciada e formulada por Beatriz de Paula Souza e Silvia Copit Freller, desenvolvida a partir de demandas dirigidas ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em trabalho conjunto com a rede municipal de saúde de São Paulo. Conforme evidenciam as autoras supramencionadas, o objetivo do atendimento desenvolvido é prestar um serviço psicológico individualizado às queixas escolares de crianças e adolescentes que: i) tenha como centralidade a rede de relações escolares; ii) incorpore o estoque crítico da psicologia escolar no Brasil. (SOUZA, 2007a) É importante ressaltar que a despeito dos avanços da psicologia escolar em direção a uma intervenção crítica na e com a escola (MEIRA, 2003; PATTO, 1999; SOUZA, 1996), a demanda individual por atendimento psicológico a crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização ainda é uma realidade bastante presente nos serviços de psicologia. É para atender a essa demanda de forma adequada e como uma produção cuja natureza é propriamente escolar, que existe a OQE.

A OQE é uma perspectiva de análise e intervenção sobre o fenômeno do fracasso escolar que recusa as explicações simplistas

que o reduzem a um resultado da dinâmica interna (psíquica ou comportamental) daquele que aprende ou mesmo a uma frequentemente suposta dinâmica familiar problemática. Para esta perspectiva, é central a análise e avaliação das condições de ensino em que se processa a aprendizagem. Em última instância, compreende-se que qualquer análise do fracasso escolar que não tenha em conta a realidade do ensino brasileiro, as políticas educacionais, a organização escolar e a dinâmica interna das instituições de ensino em que se desenvolve uma investigação sobre o fracasso escolar, deverá reproduzir um modelo explicativo centrado no aluno-problema ou, na melhor das hipóteses, o modelo do professor-que-não-ensina. A OQE compreende, assim, que as dificuldades do processo de escolarização exigem uma intervenção que envolva a criança/adolescente com queixas escolares, sua rede escolar e família. (SOUZA, 2007a)

O atendimento em OQE é breve e focal. O atendimento é breve, pois compreende algo em torno de 8 a 10 sessões, e inclui atendimentos com os responsáveis, sessões com a criança/adolescente e visita escolar. O reduzido número de sessões em relação aos processos terapêuticos tradicionais justifica-se pelo fato de que a OQE prioriza a responsividade à queixa em conformidade com os tempos da escola. Um atendimento que se estenda demais no tempo enquanto as dificuldades escolares se acentuam e acumulam não é recomendado nesta modalidade. É focal, pois compreende que a gênese das queixas escolares de um indivíduo é a rede de relações escolares que é necessário mobilizar. Desse modo, a atuação do psicólogo na OQE consiste em fortalecer esta rede, conduzindo uma investigação que possa captar junto aos participantes do meio escolar da criança e de seus responsáveis a essência da queixa enquanto um fenômeno propriamente escolar, e favorecer a manifestação de potencialidades do indivíduo atendido, de modo que a rede de relações escolares possa dar continuidade ao trabalho iniciado com a OQE, no sentido da superação progressiva das dificuldades escolares. (SOUZA, 2007a)

O cerne de boa parcela das demandas escolares que chegam aos atendimentos psicológicos refere-se a crianças e adolescentes cujo domínio da linguagem se mostra insatisfatório em relação ao requerido pela escola quanto ao seu processo de desenvolvimento, aliado a queixas de domínio da conduta no processo escolar. (SOUZA; SOBRAL, 2007)

A escrita, como uma objetivação humano-genérica, é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico-cultural e, como tal, sofreu (e sofre) diversas transformações relacionadas às necessidades e possibilidades objetivas de cada período histórico em que se desenvolveu. Esta existência objetiva e exterior da língua é a fonte de todo desenvolvimento ontogenético da escrita. O processo singular de aquisição e desenvolvimento da escrita, portanto, não é um processo de maturação cognitiva e tampouco resulta do simples treino e repetição, mas exige uma relação ativa, organizada e dirigida com os conteúdos linguísticos. Ao disponibilizar para a criança a língua escrita, o ensino sistemático oferece-lhe, ainda, um meio essencial para a reorganização da estrutura de sua atividade e das suas funções psicológicas. Esta reorganização (que ocorre em vários momentos do desenvolvimento) é decisiva para a apropriação dos conteúdos e o desenvolvimento progressivo das atividades dos níveis de ensino subsequentes. (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012)

O desenvolvimento da linguagem escrita resulta de um processo muito distinto daquele pelo qual passa a linguagem oral. Enquanto a língua oral representa os objetos, a escrita representa as palavras. Se por um lado, a escrita é a reprodução da língua falada, por outro, ela é muito mais que isso: a escrita é o principal suporte por meio do qual se registra, se produz e se reproduz o conhecimento, a ciência e a cultura. No plano ontogenético, o primeiro momento de desenvolvimento da escrita é, segundo Luria (2010), o estágio pré-instrumental caracterizado pela realização de rabiscos pela criança quando instada a escrever alguma informação. Essa primeira fase representa muitas dificuldades para a criança quando ela precisa utilizar o seu registro para reproduzir a informação que lhe foi transmitida. No estágio seguinte, o da escrita não diferenciada, embora a criança ainda não seja capaz de ler, seus rabiscos tentam reproduzir algum traço daquilo que lhe foi ditado, a criança detém sua atividade sob a forma (da escrita), mas ainda não é capaz de reproduzir/lembrar a informação registrada. Note-se que o caráter espontâneo que costuma marcar a fala da criança e a fase pré-instrumental cede lugar a uma série de atos motores mais planejados e contidos. Na fase da escrita diferenciada, a criança tenta utilizar os registros que fez no papel como auxiliares para que consiga reproduzir a informação ditada; seus rabiscos ainda são rudes, mas já lhes servem bem como um auxiliar de memória.

A conquista dessa fase indica que a criança já aprendeu algo muito importante sobre a escrita: a sua função evocativa, além da função representativa que já intuía no período anterior. O último estágio que precede o estágio simbólico da escrita é o pictográfico, em que a criança faz uso de desenhos como meio para a recordação. Convém frisar que o uso do desenho como auxiliar para a recordação (ou seja, com a função da escrita) é diferente do uso espontâneo que a criança faz dos desenhos (inclusive, uma criança pode desenhar muito bem sem que saiba usar de seus desenhos como auxiliar para a evocação da informação registrada). Por fim, o estágio da escrita simbólica tem início (mas ainda haverá de experimentar um relativamente longo desenvolvimento) com o uso dos signos, pela criança, que lhe foram ensinados pelo professor (ou por qualquer pessoa que domine o sistema escrito) ainda que não domine por completo as relações complexas entre os fonemas e grafemas, ou seja, ainda que não domine o significado da escrita simbólica. A entrada nesse estágio pela criança é apenas o início de um processo por meio do qual os signos passam de uma função puramente externa – a criança aprende a reproduzir os signos e algumas das suas correspondências fonéticas – até a compreensão do significado daqueles signos que emprega. (LURIA, 2010)

Pelo exposto, evidencia-se que, por um lado, o desenvolvimento da escrita simbólica pela criança pressupõe uma série de conquistas no plano do desenvolvimento de suas funções psíquicas e, por outro, que o desenvolvimento da escrita capitaneia o avanço do conjunto de suas funções, como, por exemplo, da capacidade de memória, de abstração, de planejamento e, claro, do autocontrole de determinados atos motores imprescindíveis ao registro escrito. A exposição do processo de apropriação da língua escrita é mais uma das formas pelas quais a psicologia histórico-cultural demonstra que os processos de aprendizagem e desenvolvimento são uma unidade cujo polo dominante é a aprendizagem.

Este processo, tão decisivo quanto complexo, é – frequentemente – compreendido pela escola e familiares/responsáveis a partir de uma chave explicativa individualizante, patologizante e medicalizante³ quando os seus resultados não coincidem com os idealizados. É preciso ressaltar, entretanto, que os dados referentes aos indicadores nacionais de educação revelam um sistema educacional que produz péssimos resultados educacionais, no que se incluem aqueles referentes à aquisição da língua escrita,

3 Por medicalização, entende-se o processo pelo qual a medicina expande sua conduta moralizadora e controladora para domínios do saber que extrapolam a esfera do saber médico (GAUDENZI; ORTEGA, 2012) e que transforma o rebatimento singular de questões inerentes à vida social em questão de natureza orgânica, médica ou patológica. (MOYSÉS; COLLARES, 2011)

base para praticamente todo o conhecimento escolar após a alfabetização. Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003,⁴ informavam que menos de 5% dos alunos matriculados estavam adequadamente alfabetizados ao concluir o primeiro ciclo do ensino fundamental. (MEIRA, 2011; SOUZA, 2007c) Estes indicadores educacionais, importante ressaltar, são ainda mais desfavoráveis em relação à escola pública. Ocorre que estes efeitos do sistema educacional reaparecem como queixa escolar individualizada, na forma de alunos que são “desatentos”, “não prestam atenção”, “não sabem o que estão lendo”, “não sabem realizar cálculos básicos”, “não se comportam” etc. (MEIRA, 2011; SOUZA, 2007c) Este aluno que chega aos serviços de psicologia em virtude das dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, costumeiramente experimenta sentimentos de culpa, vergonha e desânimo em relação à sua trajetória escolar. (SOUZA, 2007a)

Tendo em vista o quadro apresentado acima, a literatura em OQE (SOUZA, 2007a) recomenda que os encontros com a criança/adolescente atendida/o garantam, entre outras coisas, o acolhimento do sofrimento do atendido e suas necessidades (no que se inclui a própria interpretação que a criança tem do motivo que a levou até o atendimento). Os encontros com a criança devem, além de favorecer o reconhecimento das potencialidades e interesses que a criança já exhibe, possibilitar a reconstrução da trajetória escolar pela criança ou, para usar outras palavras, deve tornar legível o caminho pelo qual aquela dificuldade escolar se constituiu como tal.

Nos primeiros encontros com Luís, foi utilizada a mediação de jogos de tabuleiro de estratégia (dama e xadrez), reconhecimento interpessoal (Cara-a-Cara),⁵ e que envolvessem a produção de escrita com peças (palavras cruzadas).⁶ Os jogos em questão tiveram como objetivo identificar algumas atividades de interesse de Luís e – a partir delas – avaliar o modo como ele se implicava nos jogos, como se relacionava com as regras (se as entendia, se as seguia) e se mantinha a atenção durante aquelas atividades. Questão bastante explorada também durante os atendimentos com Luís foi a leitura compartilhada (em que a estagiária e Luís se alternavam na leitura de um texto), a fim de avaliar a leitura competente a que o pai havia feito menção, bem como investigar o sentido da atividade de leitura para Luís. No primeiro atendimento com Luís, ele mostrou-se tímido durante a interação, vestia um moletom com capuz e suas mãos

4 Importa destacar que até 2003 era possível saber – a partir das sínteses de resultados do SAEB – o que significavam do ponto de vista do domínio ou não de determinados conteúdos os índices numéricos apresentados nos relatórios estatísticos. A partir de 2005, houve uma mudança na metodologia da avaliação e em consequência disso também na apresentação dos dados, de modo que o desempenho educacional passou a ser apresentado como um índice numérico cuja variação na série temporal é o que se destaca. Não se sabe, entretanto, se – nas sínteses dos resultados – um determinado índice significa “lê, mas não compreende”, “lê e compreende adequadamente”, “lê e compreende bem” etc. Esta mudança na forma de apresentação dos resultados do SAEB significa uma ocultação importante do significado da realidade educacional expressa nos índices.

5 O objetivo do jogo é, por meio de perguntas e respostas de tipo “sim ou não”, descobrir o personagem da carta do adversário.

6 O objetivo do jogo consiste em, a partir das letras inicialmente dispostas no tabuleiro, formar palavras com sentido e sem desfazer as palavras já formadas.

estavam no bolso quase o tempo todo. Ao ser solicitado para ler, a estagiária percebeu alteração na sua respiração e Luís a encarou de forma assustada e indagadora, o que corroborou para a proposição de uma leitura compartilhada como estratégia.

Para avaliarmos a relação de Luís com o mundo das letras, exploramos, no primeiro atendimento, algumas obras literárias, deixando à escolha dele qual livro seria lido. O livro escolhido chamava-se *Os bichos no tempo*, um conto de Ziraldo. Nesta atividade, Luís demonstrou estar ansioso e receoso por crer estar sendo avaliado. A estagiária, então, propôs a Luís uma leitura alternada: cada um lia uma linha e, com isso, poderia dividir com o atendido o fardo da leitura e/ou de ser avaliado. Ao fim da leitura, Luís disse que “o próximo livro poderia ser mais legal” e verbalizou uma síntese da história, a pedido da estagiária. Na leitura conjunta, ele apenas cometeu uma troca de fonema na palavra “galinha”, que fora lida como “gatinha”.

A queixa escolar como dano secundário

No atendimento a crianças e adolescentes com demandas escolares, o gênero masculino comparece com elevada frequência nos serviços de atendimento, com idades variando entre 7 e 12 anos majoritariamente. (SOUZA; SOBRAL, 2007) As demandas de aprendizagem são mais frequentes, tanto em meninos quanto meninas, seguidas de demandas comportamentais como agitação e agressividade em sala, e solicitações de avaliação psicológica, conforme aponta Souza e Sobral (2007).

O caso de Luís encontra-se na primeira categoria de demandas. Em nosso primeiro contato com a escola, por meio de um questionário, a limitação das mãos de Luís em relação às tarefas que exigiam uma preensão prolongada (como a escrita) sequer fora mencionada como algo que participava de suas dificuldades. O garoto passava um tempo para ler o quadro, relacionar o fonema ao grafema exposto, e mais tempo ainda para escrever, dadas as suas dores. O resultado eram cadernos incompletos em cópias e respostas, além da ansiedade ao iniciar as tarefas que envolviam a escrita e o sentimento de culpa e incapacidade velados em sua vivência escolar.

Souza (2007c) afirma que as cópias escolares são a atividade predominante no contexto escolar, e que, comumente, não supõe

a aquisição prévia da leitura e da escrita, caracterizando-se como uma produção mecânica e sem significado para aquela parcela dos alunos que ainda não se apoderou do sentido da escrita. Conforme Santos (2007) analisa, a função efetiva dos cadernos no contexto escolar é documentar os conteúdos e produções do aluno e, além disso, é um meio importante para obter informações sobre o ambiente escolar. A partir de um diálogo com a criança sobre sua produção nos cadernos, é possível identificar aqueles conteúdos que já domina e, portanto, figuram como produções autônomas e aquelas que a criança reproduz mecanicamente e que figuram como meras cópias/reproduções. É comum, nos atendimentos em OQE, nos depararmos com cadernos baseados principalmente nas cópias. Nas palavras de Souza (2007b),

A cópia permite, ao aluno impossibilitado de acompanhar os conteúdos propostos pela professora, dissimular esta situação, fingindo que está aprendendo. Enquanto copia está ocupado e quieto, tendendo a não perturbar o andamento da aula. O que permite à professora dissimular, para os outros e para si própria (até certo ponto), o fato de que não está ensinando. Evita, um pouco, o contato com a sensação de fracasso e frustração. (SOUZA, 2007b, p. 263)

As cópias escolares, quando colocadas frente ao aluno sem explicações sobre os objetivos de determinada atividade, não favorecem a assimilação dos aprendizados, o que caracteriza a finalidade da atividade de estudo. Davidov (2019) também aponta que quando a criança relata queixas sobre a atividade da escrita, sua agilidade será reduzida, e a cobrança realizada por parte dos responsáveis pela tarefa não costuma melhorar seus resultados.

A análise de uma queixa escolar demanda a decantação dos tipos de prejuízo aos quais uma criança/adolescente singular está sujeita em sua vivência escolar. No caso de Luís, há que se considerar duas questões importantes. Em primeiro lugar, ele possui o diagnóstico de uma má-formação óssea em ambas as mãos. A segunda questão refere-se ao diagnóstico de dislexia, um transtorno cuja existência real é mais do que questionável (MOYSÉS; COLLARES, 2011; TIMIMI, 2020), mas que, apesar disso, resulta em consequências sociais importantes no ambiente escolar de Luís.

Este era o tipo de problema para o qual Vigotski (2012) atentava-se quando formulou – a partir de suas investigações e de

seus colaboradores com pessoas com deficiência – a ideia de que no estudo das deficiências há que se considerar duas modalidades de prejuízo a que chamou de dano primário e dano secundário. O dano primário refere-se às consequências diretas de um problema psíquico ou orgânico que pode afetar a pessoa, influenciando qualitativamente o processo educativo e desenvolvimental. O dano secundário, por sua vez, remete àquelas consequências que derivam da incapacidade do meio social e educacional da pessoa em utilizar outras vias mais adequadas que as vias típicas para impulsionar aquele processo particular de desenvolvimento. As pessoas surdas – por exemplo – tiveram seu desenvolvimento obstaculizado por muito tempo até que a humanidade desenvolvesse as línguas de sinais, uma forma própria de fala que prescinde da integridade do aparato auditivo para ser captada. Então que um surdo em 1856, no Brasil colonial, não fosse capaz de produzir um tratado sobre o comércio e navegação, isso não se devia à sua surdez, mas antes à inexistência de instituições capazes de oferecer-lhe de forma sistematizada uma língua objetiva (ou seja, existente fora de si) da qual pudesse se apropriar (tornar sua) para apreender determinadas relações do mundo (neste caso, aquelas sistematizadas sobre história e geografia) e desenvolver determinado tipo de conhecimento (sistemático, formal, acadêmico) sobre esse mundo.

Algo importante a acrescentar à formulação vigotskiana, tornado possível pelo avanço dos processos de medicalização da vida, é o fato de que se é possível experimentar os efeitos/prejuízos sociais (dano secundário) de um dano primário sem a existência de um dano primário ou, para ser mais preciso, apenas pela suposição de um dano primário. Os estudos sobre medicalização têm demonstrado que o diagnóstico de um suposto transtorno da aprendizagem reorienta de forma global a conduta do meio social familiar e escolar em relação à criança, o que implica numa mudança de expectativas em relação a ela, na formulação de objetivos educacionais muitas vezes limitadores, na proposição de tarefas empobrecedoras e pouco desafiadoras (ou sem sentido). (ANGELUCCI; LINS, 2007; KLEIN; SILVA, 2012) No caso de Luís, a escola mencionava o diagnóstico de dislexia, mas não relacionou a dificuldade de Luís em escrever com o fato de que ele possuísse uma limitação relativa de natureza orgânica que tornava a atividade de escrita algo fisicamente doloroso. Do contrário, o laudo de dislexia figurou como justificativa para suas dificuldades na escrita.

Luís relatou que o irmão também possuía a condição congênita, e que já buscou tratamento com especialistas, mas, ao saber que só é possível tratar através de procedimento cirúrgico, desistiu. A estagiária perguntou a Luís se ele havia considerado a cirurgia de correção, ao que ele prontamente exclamou que não. Estava claro que as mãos de Luís poderiam continuar sem nenhuma adaptação (nesse caso, cirúrgica), mas os instrumentos que ele utilizava no ambiente escolar, não. Era preciso liberar Luís do imenso esforço que precisava dispendir para manter o controle motor do uso do lápis por períodos prolongados, a fim de que ele se ocupasse daquilo que realmente importava: a escrita.

Durante as sessões, o interesse que Luís demonstrava pela leitura crescia rapidamente, de modo que na terceira sessão, já demandava temas para a leitura partilhada, ao passo que realizava inferências acerca das personagens e cenários, demonstrando assim uma capacidade de abstração aprimorada, e também de síntese. As leituras realizadas em boa parte dos atendimentos foram de crônicas, por se tratarem de produtos literários curtos, e muitas vezes retratando situações do cotidiano, facilitando a apreensão de um conteúdo significativo. Uma das crônicas lidas foi “Meus tempos de menino”, de João Antônio, em que o autor apresentava aspectos da sua vida ao final da infância e pré-adolescência, mesmo período de Luís naquele momento.

Com Luís mais motivado em relação ao universo das letras (em particular o da leitura), organizamos as atividades para os 5º e 6º atendimentos que envolvesse a produção escrita, mas que escapasse da via costumeiramente empregada na escola, a escrita manual, e que não lhe produzisse dor ou desconforto. O uso de um notebook foi introduzido nos atendimentos de modo que pudéssemos avaliar melhor o desempenho de Luís na atividade de escrita. A estagiária propôs então que o menino brincasse de ser escritor e, baseado na crônica “Meus tempos de menino”, que escrevesse um pouco da sua história de vida e de sua família. O resultado no primeiro atendimento usando este instrumento foi uma produção autêntica, marcada pelos reflexos da oralidade, grafemas ainda em apropriação, os quais a cópia escolar (muito ocupada com o controle do lápis) não deixava evidenciar. Luís cometia erros na escrita, mas seus erros demonstravam que ele estava num momento de apropriação da leitura/escrita mais avançado do que supunha a escola. Sua história apresentava

construção cronológica bem estabelecida, e atenção em separar as orações através da pontuação. Nesse processo, Luís descobriu alguns de seus erros ortográficos, por meio da ferramenta de correção do editor de texto, o que implicou para o menino apropriar-se com qualidade da ferramenta e da escrita, ao superar o receio em saber que errava e, descobrir também como errava. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da produção escrita referida realizou-se em duas sessões, que apresentamos abaixo; a primeira, sem passar pelo crivo de correção e a segunda, discutindo atenciosamente com Luís onde estavam os erros mais presentes e ensinando-o a corrigir:

ass:luis

meu pai e mãe siconheserem no bar elis conversendo, i passo tempo e elis ficaram amigos, e eles ficaram.

namora, até hora de sicasarem, meu naserão irmão e eu e irmã ter dois filhos uma menina uma casa. 3 anos ate teve uma briga, bem brava a minha mãe ficou e ela foi pra casa da mãe lela. ela

Em seguida, trazemos a segunda versão do texto, para que se possa realizar as devidas comparações.

ass:luis

meu pai e minha mãe se conheceram no bar, eles conversaram, e passo um tempo e eles ficaram amigos, e eles ficaram.

namoraram, até hora de se casaram, nasceram meu irmão e eu e irmã ter dois filhos uma menina uma casa. 3 anos até teve uma briga, bem brava a minha mãe ficou e ela foi pra casa da mãe dela. ela ficou casa na minha avó e meu pai perdeu o emprego, ele encontrou o emprego novo e fim.

O exercício de escrita sobre sua história (que ele acabou centrando na história pela qual os pais se conheceram e se separaram), por meio do computador, permitiu a Luís exercitar a sua escrita, bem como se apropriar de meios para a correção de seus erros que até então eram desconhecidos por ele. Seu escrito ofereceu-nos informação para compartilhar com a escola e com

a família de Luís. Sua produção autêntica, livre da supervisão e avaliação que marcam a produção dos cadernos, era diferente daquela costumeiramente encontrada em seus cadernos, uma vez que minimizadas as dificuldades anatômicas próprias de suas mãos no controle do lápis. O uso do computador e a apreensão dos modos de funcionamento de seus recursos corretivos agiram sobre Luís de modo a apresentar um novo caminho para lidar com suas dificuldades escolares. Vigotski (2011, 2012) atesta uma relação essencial entre o desenvolvimento das crianças com afecções motoras e intelectuais e os processos compensatórios. Segundo Palhuzi (2020), a compensação ocorre pela necessidade de o indivíduo substituir as vias de apreensão do mundo que se apresentam afetadas, por outras, potencializadoras de seu desenvolvimento. A compensação, entretanto, não é resultado de um autodesenvolvimento da pessoa no confronto com suas dificuldades, mas, antes, o produto de um processo educativo capaz de compreender a natureza daquela dificuldade, de identificar as capacidades já bem desenvolvidas pela pessoa, e de disponibilizar (ou desenvolver, quando o caso) os instrumentos necessários aos processos compensatórios.

Nos estudos produzidos por Vigotski (2011, 2012) acerca do desenvolvimento da educação de crianças com deficiência, o autor evidencia que o diagnóstico da condição da criança por si só não favorece condições práticas de operar na realidade da criança. E isso porque o desenvolvimento biológico e cultural jamais coincidem, e é precisamente neste segundo termo que estão dadas as possibilidades de humanização, seja das pessoas com deficiência seja daquelas que não possuem qualquer deficiência. Foi na organização dos meios culturais, e não em uma busca minuciosa das limitações de uma criança ou em um diagnóstico abstrato (dislexia, TDAH etc.) – que pouco explica e que em nada ajuda na organização da ação pedagógica e psicológica – que centramos o nosso trabalho com Luís.

É comum que as demandas escolares dirigidas aos serviços de psicologia sejam encaradas como fenômeno isolado cuja origem costuma ser atribuída a determinados (e supostos) transtornos constituídos organicamente e fora da ação educativa. Embora alguns processos biológicos possam estar na base das dificuldades do processo de escolarização de um determinado indivíduo, o processo de superação de tais dificuldades passa – necessariamente

– pela compensação social, ou, o que seja, pela organização dos meios culturais necessários para produzir o desenvolvimento desse indivíduo por vias não típicas.

O estudo de caso aqui analisado expressa a estranha situação de uma queixa escolar cuja gênese centrava-se em uma condição orgânica realmente existente (a má-formação situada nos mindinhos das mãos de Luís), mas que fora secundarizada em favor de uma condição diagnóstica abstrata e mal fundamentada (a dislexia). Diagnosticado com dislexia, Luís não tinha se apropriado de outros meios em sua vida escolar que favorecessem de maneira mais adequada seu processo de aprendizagem, em particular da língua escrita. O uso de um notebook (um recurso de emprego relativamente simples pela escola) em sala de aula (situação em que se exige mais celeridade que nas tarefas realizadas em casa) aliado ao uso de lápis/caneta nas tarefas em casa (uma vez que o comprometimento de seu movimento era apenas relativo, cremos importante que ele também pudesse exercitar essa capacidade), foi a principal estratégia que construímos com Luís relativamente à sua dificuldade com a escrita. E foi com essa estratégia e com a informação de que Luís não dominava a escrita completamente, mas já dominava mais do que a sua produção em lápis e papel nos possibilitava apreender, que fizemos uma visita à sua escola.

A visita à escola de Luís se deu entre a sexta e sétima sessões com o garoto. Sua escola, situada em uma localidade periférica do município, é uma referência para as escolas daquela região. Na visita, travamos diálogo com três profissionais da escola, a pedagoga, a professora de português e a professora que atende aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nestas conversas, tomamos conhecimento que dos 29 alunos da turma de Luís, 6 deles possuem diagnóstico de deficiência intelectual, transtornos de aprendizagem e do comportamento. Chama atenção de que pouco mais de um quinto dos alunos de uma turma possua alguma condição alegadamente médica a dificultar suas possibilidades de aprendizado. A pedagoga teceu uma série de considerações sobre o que ela acreditava ser uma desorganização da dinâmica familiar de Luís, a que responsabilizava por certa falta de organização com as tarefas e certa falta de higiene. Quando lhe pedimos que explicasse melhor a alegada desorganização familiar, a profissional mencionou a ausência da mãe de Luís em sua vida cotidiana. Acontece que se havia uma mãe que não estava

presente na vida de Luís, havia também um pai bastante solícito, presente e zeloso com a vida escolar de seu filho. Nesta ocasião, pudemos compartilhar um pouco com a escola o quão zeloso o pai de Luís era em relação à vida escolar de seu filho. A professora de português foi na mesma direção em relação às dificuldades de Luís, acrescentando que ele possuía uma autoimagem muito negativa, que era muito tímido e bastante crítico em relação às suas capacidades na escola. Relatou-nos, ainda, que nas últimas semanas, ele se mostrava mais autoconfiante e participativo. Esse momento a partir do qual certa mudança na atitude de Luís havia sido notada pela professora, coincidiu com o início de seus atendimentos em OQE e com o seu ingresso na sala de recursos. A professora da sala de recursos fez uma série de elogios ao pai e ao garoto, destacando alguns progressos de Luís, em particular, a organização de seu caderno de atividades, sua concentração e esforço. Disse, ainda, que ele estava autoconfiante e interessado na leitura, e nos relatou um diálogo entre eles que datava da semana em que Luís realizara a sua segunda produção escrita no atendimento em OQE e que reproduzimos a seguir:

– *Sabe, professora, eu acho que minha visão tá mudando*

– *Ah é, Luís? Por que?*

– *Eu tô achando que eu sou capaz*

Este breve diálogo remete a algo importante discutido por Vigotski em seus estudos com pessoas com deficiência. Apoiado em Adler, Vigotski (2012) argumenta que no desenvolvimento de pessoas com deficiência (ao que estendemos: seja com deficiências reais ou supostas), é preciso ter em vista o fato de que suas vivências costumeiramente estão marcadas pela realização social de sua deficiência, ou em outros termos, marcadas pelos limites e expectativas que, a partir dos significados sociais de uma dada condição, se antepõem a elas. É comum que a expressão emocional desta realização social na singularidade seja a de sentimentos de inferioridade e insegurança por parte do aluno. A superação deste quadro paralisante envolve o desenvolvimento de atividades com a criança que, ao mesmo tempo, favoreçam a valorização daquilo que ela já é capaz de realizar e que não raro é elidido no meio

escolar, e também que lhe permitam exercitar aquelas capacidades que estão em vias de tornarem-se conquistas permanentes do seu desenvolvimento. O desenvolvimento de uma relação motivada em relação aos conteúdos escolares (expressa em “eu tô achando que eu sou capaz”) é uma condição indispensável – embora não suficiente – para o aprendizado.

Ao fim dos diálogos, apresentou-se às três profissionais a sugestão do uso de notebook em sala, e elas foram bem favoráveis à ideia, apoiando o uso do notebook. A professora da sala de recursos informou que a escola estava recebendo um projeto-piloto da Secretaria de Educação do Estado (SEED), podendo disponibilizar tablets e três notebooks para uso dos alunos em sala, quando necessário. A pedagoga concluiu que, para objetivar esse meio para o uso do garoto, ele precisaria de um laudo médico atestando a sua condição congênita e um parecer psicológico relatando a necessidade do uso desse recurso. Em síntese, o “quando necessário” relativo aos recursos escolares é um diagnóstico. Esta é a face obscurantista da medicalização e uma importante expressão de seu alcance: ela determina (arbitrária e abstratamente) as necessidades de um sujeito e autoriza ou desautoriza o acesso a determinados recursos – via de regra limitados – da escola. A escola dispõe de meios que acredita poder favorecer o aprendizado de uma criança determinada, mas para que isso ocorra entende ser necessário um laudo médico para atestar uma evidente necessidade.

Após este contato com o meio escolar, realizou-se o encerramento dos atendimentos com Luís, seguido do encerramento com o pai. (SOUZA, 2007a) Dois meses após a finalização do atendimento, fizemos o contato de acompanhamento do caso, ocasião em que o pai informou que a escola ainda não havia permitido o uso de notebook para o garoto, pela falta de um laudo médico. Luís estava na fila de espera para o médico de especialidades ortopédicas no SUS, e enquanto a consulta não ocorre não pode fazer uso de um instrumento que se revelou tão importante para o seu aprendizado e desenvolvimento. Se, por um lado, uma atitude motivada ante os objetos da aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento, é preciso acrescentar que quando esta atitude não encontra os meios para a realização de vivências escolares que fazem a criança avançar em seu conhecimento do mundo, ela converte-se – mais uma vez – em insegurança, desânimo e sentimentos de incapacidade relativos à escolarização. A medicalização da

educação representa na história de Luís um obstáculo ao seu pleno desenvolvimento, ao seu processo de humanização. A história de Luís, que se repete dramaticamente, é um testemunho vivo de que a medicalização – que não é apenas uma visão equivocada sobre a educação, mas antes uma práxis social e uma ideologia suportada financeira e intelectualmente pelo complexo médico-farmacêutico – representa o aprofundamento da barbárie.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido com Luís e apresentado neste artigo consistiu em três objetivos: i) a investigação do sentido da língua escrita na atividade escolar da criança; ii) o emprego de mediações que lhes permitissem o exercício da escrita e o seu ulterior desenvolvimento; iii) o favorecimento de uma vivência de sucesso relativamente às atividades escolares, de modo a criar, com Luís, uma disposição motivada frente à escola. Ao fim de nosso processo com Luís, encontramos uma criança interessada pela leitura e já sem temer os erros de sua produção escrita. Ocorre, entretanto, que o pleno desenvolvimento de Luís em relação à escrita, depende de que a escola possa empregar os meios (que já identificou) para favorecer a sua atividade escolar. A medicalização é o grande obstáculo da vida de Luís (e, cremos, de boa parte das crianças que têm fracassado na escola): ela se impôs na explicação de seu fracasso (o diagnóstico de dislexia), na condução de sua trajetória escolar (os professores, muitas vezes, se veem limitados por aquilo que supõem sejam limites de uma dada condição orgânica) e ainda se impõem em uma das alternativas que a rede escolar julgou importante (a estratégia combinando o notebook e o caderno), mas que considerava não poder colocar em curso sem o aval médico.

Referências

- ANGELUCCI, C. B.; LINS, F. R. S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 329-349.
- DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, 2019. v. 1. p. 175-190.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 16, n. 40, p. 21-34, jan./mar. 2012.

KLEIN, L. M.; SILVA, G. L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (org.). *Educação especial e Teoria Histórico-cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: EdUEM, 2012. p. 23-39.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 173-176.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 13-78.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D., MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). *A exclusão dos incluídos: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EdUEM, 2011. p. 75-106.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 71-110.

PALHUZI, B. C. C. *O conceito vigotskiano de compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Instrução N°09/2018 – SUED/SEED*. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais [...]. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 6 mai. 2019.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTOS, A. A. C. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. In: SOUZA, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 13-24.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007c. p. 241-278.

SOUZA, B. P. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. d. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b. p. 137-163.

SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela de orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P. (org.). *Orientação à queixa escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 119-134.

SOUZA, M. P. R. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TIMIMI, S. *Insane medicine: how the mental health industry creates damaging treatment traps and how you can escape them*. Londres: Mad In America Foundation, 2020. Disponível em: <https://www.madinamerica.com/insane-medicine/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TULESKI, S.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal: revista de psicologia*, Niterói, v. 24, n. 1, p. 27-44, jan./abr. 2012.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012. Acesso em: 10 maio 2021.

VIGOTSKI, L. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5. p. 73-95.

Submetido em: 26 set. 2021.

Aprovado em: 20 jun. 2023.

Adaptação ao ensino superior: os domínios e os três tempos de afiliação

Resumo: Com a democratização do acesso ao ensino superior, surgiu o interesse de investigar a adaptação de jovens oriundas de classes populares ao contexto universitário. Assim, objetivou-se caracterizar o perfil de 26 universitárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana no interior da Bahia, e as particularidades interpessoais, acadêmicas e vocacionais durante os três tempos de adaptação. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritiva, a partir de levantamento de dados com uso de questionário. A análise dos dados se deu de forma quantitativa a partir do programa SPSS, versão 26, a partir de frequências absolutas e relativas. As participantes foram mulheres entre 18 e 23 anos, negras e moradoras de Feira de Santana, em sua maioria. No domínio interpessoal, elas demonstraram bom convívio e facilidade para se comunicar com colegas, pouca interação com docentes e desagrado por estar na universidade sem aula. Quanto ao domínio acadêmico, apresentaram satisfação com o curso escolhido, cansaço para frequentar aulas e pouco tempo de lazer. No domínio vocacional, a maioria das participantes respondeu imaginar boas perspectivas profissionais e boa inserção no mercado de trabalho, mas não souberam se iriam obter reconhecimento social e financeiro que o curso escolhido poderia lhes trazer. Conclui-se que na dinâmica de adaptação, houve equilíbrio no jogo de forças que dificultam ou facilitam a afiliação. Os pares mostraram-se um suporte afetivo positivo no processo, enquanto a comunicação com professores e o suporte institucional precisavam ser fortalecidos para garantir um melhor engajamento estudantil.

Palavras-chave: adaptação ao ensino superior; sociologia da educação; Licenciatura em Pedagogia.

Thalita Nascimento Gazar

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

thalita.gazar@outlook.com

Mirela Figueiredo Santos Iriart

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

mfsiriart@uefs.br

Adapting to higher education: domains and the three stages of affiliation

Abstract: With the democratization of access to higher education, interest arose in investigating the adaptation of young people from popular classes to the university context. Thus, the objective was to characterize the profile of 26 university students of the Degree in Pedagogy at the Universidade Estadual de Feira de Santana in the interior of Bahia, and the interpersonal, academic and vocational particularities during the three periods of adaptation. This is a field research, of the descriptive type, based on data collection using a questionnaire. Data analysis was carried out quantitatively using the SPSS program, version 26, based on absolute and relative frequencies. The participants were women between 18 and 23 years old, black, and mostly living in Feira de Santana. In the interpersonal domain, they demonstrated good interaction and ease in communicating with colleagues, little interaction with professors and dissatisfaction with being at the university without classes. In the academic domain, they were satisfied with the chosen course, tired to attend classes and little leisure time. In the vocational domain, most participants responded that they imagined good professional prospects and

good insertion in the job market, but did not know whether they would obtain the social and financial recognition that the chosen course could bring them. It is concluded that in the dynamics of adaptation, there was balance in the game of forces that hinder or facilitate the affiliation. Peers showed positive affective support in the process, while communication with professors and institutional support needed to be strengthened to ensure better student engagement.

Keywords: adaptation to higher education; sociology of education; Degree in Pedagogy.

Adaptación a la educación superior: los dominios y las tres etapas de afiliación

Resumen: Con la democratización del acceso a la educación superior, surgió el interés por investigar la adaptación de los jóvenes de las clases populares al contexto universitario. Así, el objetivo fue caracterizar el perfil de 26 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estadual de Feira de Santana del interior de Bahía, y las particularidades interpersonales, académicas y vocacionales durante los tres períodos de adaptación. Se trata de una investigación de campo, de tipo descriptiva, basada en la recolección de datos mediante un cuestionario. El análisis de datos se realizó cuantitativamente mediante el programa SPSS, versión 26, en base a frecuencias absolutas y relativas. Los participantes eran mujeres entre 18 y 23 años, negras y en su mayoría residentes en Feira de Santana. En el dominio interpersonal, demostraron buena interacción y facilidad para comunicarse con los compañeros, poca interacción con los profesores e insatisfacción por estar en la universidad sin clases. En el ámbito académico, se mostraron satisfechos con el curso elegido, cansados de asistir a clases y poco tiempo libre. En el dominio vocacional, la mayoría de los participantes respondieron que imaginaban buenas perspectivas profesionales y una buena inserción en el mercado de trabajo, pero no sabían si obtendrían el reconocimiento social y económico que la carrera elegida podría traerles. Se concluye que en la dinámica de adaptación hubo equilibrio en el juego de fuerzas que dificultan o facilitan la filiación. Los compañeros mostraron un apoyo afectivo positivo en el proceso, mientras que la comunicación con los profesores y el apoyo institucional necesitaban fortalecerse para garantizar una mejor participación de los estudiantes.

Palabras clave: adaptación a la educación superior; sociología de la educación; Licenciada en Pedagogía.

Introdução

O primeiro curso de Pedagogia surgiu em 1939 na Universidade de São Paulo, mas numa espécie de bacharelado, que proporcionava formação técnica em Educação em três anos, e após sua conclusão o(a) estudante poderia formar-se como professor(a) para lecionar em espaços pedagógicos. (MEDEIROS; ARAÚJO, SANTOS, 2021) Ao longo dos anos, foi se modelando como visto atualmente. Há de se concordar que a presença de mulheres nessa profissão ligada à

educação é um fenômeno construído historicamente. A docência surge, então, como uma oportunidade de entrada das mulheres no mercado de trabalho, um ofício que conciliava seus deveres com o lar e com a família. (COSTA, 2016) Além disso, era uma profissão socialmente aceita, já que reforçava o estereótipo da representação da mulher como frágil, dócil e do lar. (SOUZA; GONÇALVES; GOES, 2019) Em uma pesquisa nacional sobre distribuição de mulheres no ensino superior, Barreto (2014) observou que a Licenciatura em Pedagogia é o curso menos equânime entre os gêneros, tendo 93,3% de mulheres matriculadas.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi instalado em 1987, com a função de atender à demanda por formação superior exigida pelo sistema de ensino da região geoeeducacional de Feira de Santana. Seu projeto político pedagógico visa uma formação centrada em alguns princípios: prática social humanizada, produção da vida cultural e exercício crítico do trabalho, com vistas a formar profissionais aptas(os) para atividades na docência, na gestão educacional e produção e difusão do conhecimento em educação. O curso está locado no Departamento de Educação e oferta 40 vagas semestrais, que são ocupadas majoritariamente por mulheres. Na primeira chamada do processo seletivo de 2018.2, por exemplo, 92,9% dos(as) aprovados(as) eram mulheres, conforme Coordenação de Seleção e Admissão (CSA) da universidade.

O curso de Licenciatura em Pedagogia pela UEFS foi estruturado para quatro anos, ou seja, oito semestres, cumprindo uma carga horária de 3.470 horas, distribuídas entre componentes básicos, prática pedagógica, estágio supervisionado, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, componentes optativos, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, 2018) As estudantes se articulam para participar de disciplinas obrigatórias pela manhã e disciplinas optativas e demais atividades extraclasses no turno da tarde.

O corpo discente conta com o colegiado do curso para promover matrícula estudantil, mediar relação com docentes, direcionar modos de lidar em situações complexas em sala de aula, apoiar a inserção de estudantes calouras no curso, instruir quanto às disciplinas optativas, indicar bolsas estudantis e demais demandas. Como suporte acadêmico, também conta com uma atlética e

uma liga voltada à Psicopedagogia. Em termos de organização há assembleias estudantis, que acontecem uma vez por semestre e o Diretório Acadêmico.

Ao longo do tempo e do acesso democratizado progressivo, estudantes de diferentes classes socioeconômicas e pluralidade sociocultural têm ingressado no curso. O perfil ainda continua bastante feminino, porém, novas mulheres têm conquistado esse espaço trazendo para a universidade sua diversidade de raça, classe, locais de origem e modos de vivenciar a sexualidade e questões de gênero. São mulheres negras, trabalhadoras, mães, militantes, pesquisadoras, que fogem da heterossexualidade compulsória, vindas de cidades interioranas e da zona rural.

Essa diversidade é essencial na democratização do ensino superior, especificamente nas licenciaturas, significando acolher temáticas prioritárias à educação, como adaptação ao ensino superior, vivência da maternagem, questões ligadas à raça, gênero e corporeidade, inclusão de pessoas com deficiência, dentre outras. Essas temáticas têm sido pautadas, sobretudo, na rede social do Diretório Acadêmico do curso (@carolinaspedagogia) a partir de transmissões ao vivo e *posts*, trazendo novas perspectivas para pensar o currículo do curso e a permanência no ensino superior, pois conseqüentemente esses fatores impactam a vivência das estudantes nos quatro domínios da adaptação: pessoal, social, acadêmico e vocacional.

Partindo da pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”, desenvolvida de forma multicêntrica entre a UEFS e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), interessou-nos saber como se caracteriza a adaptação ao ensino superior, a partir de particularidades nos domínios interpessoais, acadêmicas e vocacionais, de 26 universitárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS. À luz de estudos, como Almeida, Soares e Ferreira (2002) e Coulon (2008), analisamos como esses diferentes domínios atuam na composição de forças que facilitam ou dificultam os três tempos da afiliação estudantil.

O objetivo desse recorte do estudo deu-se após a leitura flutuante do banco de dados construído, no qual nos chamou atenção as questões específicas da turma de Licenciatura em

Pedagogia pela composição majoritariamente feminina e de classe popular, cujas trajetórias podem ser atravessadas, por exemplo, pela maternidade, acúmulo de funções domésticas, acadêmicas e laborais. Espera-se, com essa análise, contribuir para o debate sobre a adaptação à vida acadêmica e fomentar a construção de programas, políticas e estratégias institucionais que favoreçam a permanência de universitárias de Licenciatura em Pedagogia na universidade.

O artigo está organizado para apresentar o referencial teórico, o percurso metodológico, posteriormente os resultados e as análises, começando pela apresentação do perfil socioeconômico das participantes e os achados do domínio interpessoal, acadêmico e vocacional. Por fim, as considerações finais, resumizando os resultados, as limitações encontradas e indicando possíveis estudos posteriores.

Referencial teórico

Com a democratização de acesso ao ensino superior, surge uma demanda de investigar a diversidade de perfis e a adaptação a este nível de educação. Para estudar o fenômeno em Portugal, Almeida, Soares e Ferreira (2000) sintetizaram as variadas tarefas para efetivar a adaptação ao ensino superior no Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) a partir de quatro domínios: pessoal; social; acadêmico; e vocacional, que consideram o(a) estudante, o curso e o contexto. Particularmente interessa a esse estudo os três últimos domínios. O social diz respeito à construção de relação mais madura com familiares, parceiros(as) amorosos(as), docentes, colegas de turma e demais figuras do contexto universitário. Já o acadêmico condiz com a adaptação às particularidades do ensino superior, como os modos de avaliação, o sistema de disciplinas, a rotina de estudos, as estratégias de aprendizagem e o convívio em espaços da instituição de ensino. E por fim, o vocacional, que trata da construção da carreira e identidade profissional do(a) universitário(a). (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002)

A afiliação ao ensino superior também foi investigada por Alain Coulon na França na década de 1990, ainda uma referência para pesquisas realizadas no Brasil, como as que vêm sendo desenvolvidas no Observatório da Vida Estudantil (OVE) da

Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da UFRB (SAMPAIO, 2011), e que nos ajudou a estruturar o estudo em questão. Conforme Coulon (2008), o(a) universitário(a) passa por três tempos com obstáculos de cunho intelectual, institucional e social para que aprenda “o ofício de estudante”.

Primeiro vem o tempo de estranhamento, no qual os novos costumes e ritmos são descobertos e questionados pelo indivíduo. A ausência de conhecimento sobre as particularidades do funcionamento institucional e da ambientação no contexto universitário é a marca principal dessa fase. Pouco sabe sobre os códigos linguísticos e comportamentais, regras da instituição, modo de circular no espaço, cobranças indiretas, organização dos papéis sociais e das rotinas de estudo, por exemplo. A inserção em outros espaços da universidade, como biblioteca, cantinas, grupos de estudos e núcleos de pesquisa, a troca de experiências com estudantes já adaptados(as), sentimento de pertença a um grupo recém-chegado que demonstra passar por dificuldades de adaptação semelhantes são alguns dos suportes frente às dificuldades encontradas.

O tempo da aprendizagem se configura enquanto o limbo entre a condição anterior e a afiliação. Caracteriza-se como um momento de dúvidas, ansiedade, cansaço mental, baixa autoestima e incertezas, já que o(a) novo(a) estudante não se sente completamente inserido(a), mas não vivencia mais o estranhamento inicial. Nessa fase, lhe é requerida a familiarização com a nova realidade, quando as incertezas e falta de representação corroboram para a evasão estudantil, principalmente em feriados prolongados, mudanças de semestre e greves extensas. (COULON, 2008) Além disso, a falta de vinculação entre colegas de curso também é uma problemática desta fase.

Por último, o tempo de afiliação, no qual o indivíduo já consegue se inserir no novo *ethos*, assimila e utiliza os códigos institucionais e intelectuais. É um momento no qual já conhece a praticabilidade das regras e se torna membro competente da comunidade. Alguns marcadores visíveis de afiliação são: expressão escrita e oral adequadas, inteligência prática e respeito aos prazos e compromissos. Há ajuste da qualidade e quantidade de esforço dedicado à aprendizagem e até criticidade quanto ao método de ensino utilizado pelos(as) docentes, conforme já descrito por Coulon (2008).

Percurso metodológico

Para caracterizar a adaptação ao ensino superior a partir de particularidades interpessoais, acadêmicas e vocacionais, de 26 universitárias do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, foi realizada pesquisa de campo, do tipo descritiva a partir de levantamento, ou seja, interrogação direta às pessoas sobre o fenômeno ao qual se investiga. Partindo do banco de dados da pesquisa “Processos de Ingresso no Ensino Superior: transições, suportes e arranjos entre jovens de universidades públicas do Estado da Bahia”, em que constam 86 participantes da UEFS, recortaram-se 26 estudantes inscritas em uma disciplina do terceiro semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. A escolha das estudantes foi por conveniência, sendo convidadas para o estudo aquelas que estavam disponíveis para responder o instrumento no dia escolhido para a coleta de dados.

O instrumento utilizado foi elaborado pela equipe de pesquisa a partir de referências sobre ensino superior e adaptação à vida estudantil. (ALMEIDA; FERREIRA; SOARES, 2000; COULON, 2008) Após teste piloto, o questionário contém 83 questões, variando entre fechadas, abertas e de Escala Likert, visando conhecer o perfil socioeconômico da universitária, condições de estudo, adaptação e permanência na universidade. Particularmente interessam a este estudo as seções de identificação pessoal e de informações sobre a vida estudantil, que está dividida entre domínio interpessoal, acadêmico e vocacional, constando 29 itens que poderiam ser respondidos através de Escala Likert com quatro variações: “nunca”, “raramente”, que têm inclinações negativas, “muitas vezes” e “sempre”, com inclinações positivas.

A aplicação ocorreu em novembro de 2019, durante uma aula cedida de uma das disciplinas que compõe a grade curricular do terceiro semestre do curso. Após a autorização da docente, foi explicada a pesquisa, os objetivos, benefícios e riscos, os direitos das participantes e o instrumento. Todas as estudantes presentes na aula aceitaram participar do estudo. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi assinado por aquelas que desejaram colaborar com o estudo e o questionário foi respondido voluntariamente, com duração média de 30 minutos. Os dados obtidos foram tabulados e analisados através do programa estatístico SPSS, versão 26, a partir de frequências absolutas e relativas.

O presente estudo levou em consideração as recomendações éticas das Resoluções nº 510/16 e nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, prezando pela dignidade da participante da pesquisa. Foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UEFS, do qual recebeu parecer positivo nº 85831718.6.0000.0053.

Resultados e análises

Os resultados, tratando do perfil das participantes e das dimensões interpessoal, acadêmico e vocacional, estão dispostos e discutidos à luz da literatura nas subseções a seguir.

Perfil das participantes

Conhecer os dados socioeconômicos das participantes é fundamental para situar essas mulheres conforme sua posição social a partir de alguns marcadores, como raça/cor, idade, estado civil, orientação sexual, renda familiar e ocupações, dados autodeclarados e dispostos na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Dados socioeconômicos, Feira de Santana/BA, 2019

Dados socioeconômicos	n
RAÇA/COR	26
Branca	5
Preta	9
Parda	12
ESTADO CIVIL	26
Desacompanhas	22
Acompanhadas	4
ORIENTAÇÃO SEXUAL	26
Heterossexual	21
Bissexual	5
TRABALHO	26
Sim	6
Não	20
RENDA FAMILIAR	26
Menos de 1 salário mínimo	11
De 1 a 3 salários mínimos	11
De 3 a 6 salários mínimos	4

Fonte: elaborada pelas autoras.

A média de idade das estudantes foi de 20,15 anos, variando entre 18 e 23 anos, demarcando uma faixa etária situada na

juventude, conforme a Política Nacional de Juventude que considera jovem todo cidadão ou cidadã entre os 15 e 29 anos. (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE, 2006) A juventude é caracterizada por transições significativas na trajetória de vida dos sujeitos, tais como a inserção no mercado de trabalho, ingresso no ensino superior, constituição de nova família, parentalidade, novos papéis sociais. Por ser a juventude atravessada pela diversidade de gênero, classe, raça/etnia, idade e religião, usa-se o termo no plural: juventudes. (SPOSITO; CARRANO, 2003)

A autodeclaração de cor/raça é uma importante variável porque agrupa pessoas com uma história em comum a partir de um marcador social. (BENTO, 2002) Das participantes, 12 se declararam pardas, nove pretas e cinco brancas. Assim, 21 podem ser consideradas negras, conforme a classificação proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aqui as mulheres negras representaram 55,4% a mais do que mapeado por Artes (2017), que investigou a presença de mulheres no ensino superior brasileiro. Isto pode se dever ao fato do estado da Bahia ter 76,3% de negros em sua população. (IBGE, 2011)

Quanto ao estado civil, 22 das 26 universitárias declararam ser solteiras e as outras quatro estão casadas ou unidas de forma estável com parceiros(as). Uma das universitárias é mãe, e isso pode proporcionar uma dupla jornada de trabalho, associando estudos e tarefas do lar – às vezes tripla se incluir um trabalho formal. O mesmo pode acontecer com aquelas casadas ou amasiadas, já que a tradicional divisão sexual do trabalho sobrecarrega mulheres. (URPIA; SAMPAIO, 2009) Quanto à orientação sexual, a maioria (21 mulheres) definiu-se como heterossexual, sentindo-se atraídas pelo gênero oposto, e as demais como bissexuais, tendo afinidade por ambos os gêneros.

Além de estudar, seis mulheres também trabalhavam. As ocupações citadas foram: assistente administrativa, auxiliar de classe, multiplicadora em empresa, operadora de *telemarketing*, professora de banca e recepcionista. Conforme Coulon (2008), a universitária que trabalha para sobreviver em profissão que não se associa aos seus estudos pode ter sua passagem para a universidade dificultada, já que o trabalho está desconectado da atividade intelectual exigida da estudante. Associado a isto, 22 das 26 mulheres responderam que recebiam mensalmente até três salários mínimos, sendo que quase a metade delas vivia com

menos de um salário por mês. Essa renda, quando dividida entre os dependentes – realidade vivenciada por nove estudantes cuja renda familiar era repartida entre duas e cinco pessoas –, demonstra um quadro que pode estar associado à vulnerabilidade vivida por essas discentes.

Quanto à origem das participantes, 20 viviam em Feira de Santana e as demais em cidades vizinhas, tais como: Ipecaetá, Riachão do Jacuípe, Santo Estevão e São Gonçalo dos Campos, que compõem os Territórios de Identidade do Portal do Sertão e da Bacia do Jacuípe. (BAHIA, 2007) O ir e vir das seis universitárias que não moravam em Feira de Santana, cidade em que a UEFS está situada, pode ser considerado migração sazonal, que é caracterizada como um fenômeno de movimento diário realizado dentro de um espaço geográfico para cumprir as funções de trabalhador(a) e/ou estudante em outra cidade, que não a de moradia. Essas estudantes não viviam seu ingresso e afiliação na vida universitária da mesma maneira que as demais que moram na cidade em que estudavam, já que isto requer adaptação à nova cidade e tempo de trânsito entre os municípios.

Domínio interpessoal

O processo de adaptação ao ensino superior envolve o domínio interpessoal, também conhecido como social, que diz respeito ao desenvolvimento de relações mais maduras com docentes, colegas de curso e figuras de autoridade do contexto universitário. (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002) Para responder como se foi construindo o desenvolvimento do domínio interpessoal no percurso de adaptação foram investigados: o convívio e comunicação com colegas, ocupação de áreas de convívio, qualidade dos equipamentos da universidade e isolamento no ambiente acadêmico, sintetizados na Tabela 2, com resposta de 25 das 26 universitárias participantes na maioria dos itens.

Tabela 2 – Domínio interpessoal, Feira de Santana/BA, 2019

Domínio interpessoal	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Total
Tem bom convívio com colegas de curso	0	1	13	11	25
Tem facilidade de se relacionar com colegas	1	4	12	8	25

Domínio interpessoal	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Total
Sente-se isolada em ambiente universitário	5	15	4	1	25
Gosta de estar na universidade mesmo sem aula	10	9	5	1	25
Conversa com professoras e expõe dificuldades	7	15	3	0	25
Frequenta áreas de convívio na universidade	3	11	8	3	25
Equipamentos/serviços universitários atendem necessidades	1	13	9	12	25
Considera que colegas importam para o crescimento pessoal	0	2	11	12	25
Sente-se bem na cidade em que estuda	0	3	11	12	26

Fonte: elaborada pelas autoras.

Relativo à socialização no ensino superior em detrimento ao ensino médio, Coulon (2008, p. 173) afirma que: “a entrada na universidade é, para os jovens recém-saídos do colégio, uma mudança expressiva das referências de camaradagem. Entrar na universidade é, em geral, perder de vista seus melhores companheiros de colégio, sentir-se isolado e anônimo no meio dos outros”.

Assim, sentir-se isolada em ambiente universitário é muito comum, sobretudo no tempo do estranhamento quando ninguém se conhece. Das participantes, cinco disseram nunca se sentirem isoladas, outras 15 disseram raramente, e apenas uma estudante disse se sentir assim sempre. Todavia, a sensação de isolamento no ambiente universitário pode corroborar para o fracasso da afiliação e, conseqüentemente, trancamento ou desistência do curso.

Assim, a comunicação e a facilidade de se relacionar com demais estudantes do curso é muito importante para a afiliação, pois a socialização, sobretudo com colegas veteranas, permite receber informações de como funcionam a universidade e a lógica institucional. Além disso, gera identificação com colegas de classe quanto às dificuldades vividas para a adaptação. A facilidade de se relacionar e se comunicar com colegas de curso foi relatada positivamente por 20 das estudantes. Atrélado a isso, o bom convívio com colegas foi relatado positivamente por 24 delas.

Frequentar áreas de convívio tem um papel importante na constituição da identidade e cultura estudantil, pois desenvolve um

senso de pertencimento necessário à integração. Quanto ao tópico, as estudantes tenderam entre nunca ou raramente frequentar (14). Entretanto, isso pode estar associado ao fato de que mais da metade delas (14) consideraram que os equipamentos e os serviços da universidade, a ver as cantinas, o restaurante universitário e o centro de esportes, nunca ou raramente atenderam as suas necessidades. Perguntadas sobre gostar de estar na universidade mesmo sem aulas, as universitárias tenderam às respostas negativas, dez disseram que nunca e nove, raramente. Passar o menor tempo possível na universidade pode levar ao isolamento de variadas operações que provocam imersão na nova cultura, assim quanto mais interações acontecem, mais facilmente se atenua a ambiguidade, muito presente no tempo da aprendizagem. (COULON, 2008)

Entre os desafios para a afiliação estudantil podemos citar a aprendizagem de novos códigos linguísticos, novos repertórios de leitura, escrita e expressão oral, como algumas das exigências vivenciadas pelas universitárias. Tais dificuldades nem sempre são compartilhadas com docentes. Sobre isso, sete estudantes responderam nunca conversar com professores(as) ou expor dificuldades e 15 responderam que raramente o fazem. Entretanto, o contato com docentes na universidade parece mais facilitado, pois estes(as) estão mais dispostos(as) a dialogar sobre temáticas comuns e podem lidar de adultos(as) para adultas com suas discentes. Assim como o convívio com professores(as) pode impactar no crescimento pessoal, as participantes concordaram que muitas vezes (11 participantes) e sempre (12 participantes) as colegas de curso são importantes para o desenvolvimento individual.

E por fim, questionamos se elas se sentiam bem na cidade em que estudam, obtendo-se respostas, em sua maioria, positivas. Vale lembrar que para seis delas a entrada no ensino superior é uma dupla adaptação: tanto à universidade, como à estada diária na cidade de Feira de Santana, no ir e vir de suas cidades de origem. O fato de a universidade encontrar-se fora do centro feirense pode fazer com essas estudantes não tenham acesso a outros dispositivos culturais, econômicos e sociais que as proporcionem uma boa percepção da cidade.

Domínio acadêmico

Para saber como se ajustaram às particularidades do ensino superior, foi analisado o domínio acadêmico, que diz respeito

aos novos ritmos e organização do tempo, formas de avaliação e estratégias de estudo (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000). Investigou-se sobre motivação e satisfação com o curso, frequência e ânimo para as aulas, desempenho nas atividades e disciplinas, tempo para lazer e afins, comuns aos desafios intelectuais e institucionais na afiliação estudantil.

Tabela 3 – Domínio acadêmico, Feira de Santana/BA, 2019

Domínio acadêmico	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Total
Tem acesso a tecnologias para atividades acadêmicas	0	3	10	13	26
Sente-se satisfeita com curso escolhido	2	5	10	9	26
Sente-se bem em estar na universidade	0	6	13	7	26
Sente-se motivada para frequentar aulas	2	8	16	0	26
Sente-se cansada para as aulas	0	5	14	7	26
Sabe buscar informações institucionais	3	18	5	0	26
Sente-se no controle da rotina de estudos	8	14	4	0	26
Sente-se confiante em meu potencial	4	10	10	2	26
Tem bom desempenho em atividades acadêmicas	0	9	17	0	26
Consegue acompanhar aulas e apontamentos	1	11	11	3	26
É pontual e assídua às aulas	2	9	11	4	26
Tem dificuldade de prestar atenção às aulas	2	11	10	3	26
Fica apreensiva frente às avaliações	0	4	4	18	26
Tem dificuldade de aprender conteúdos	0	9	14	3	26
Tem tido tempo para lazer	3	16	7	0	26

Fonte: elaborada pelas autoras.

“Sentir-se motivada” e “ter uma finalidade” são expressões utilizadas por estudantes para dizer sobre seus projetos acadêmicos. Estar motivada para frequentar as aulas, por exemplo, é importante porque ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar no projeto de ser e permanecer neste ofício. (COULON, 2008) Neste estudo, boa parte das estudantes muitas vezes se sentia motivada a

frequentar as aulas. Este é um dado importante, já que a motivação e o desejo de estudar são motores do ofício, participando das condições da afiliação. Apesar de o curso de Licenciatura em Pedagogia não ter sido a primeira opção para 21 estudantes, 19 delas disseram estar muitas vezes ou sempre satisfeitas com a escolha de curso. Questionadas sobre a motivação para o curso, a maioria (17) citou a identificação pessoal para a sua escolha.

O domínio acadêmico toca em um ponto bastante importante sobre a afiliação intelectual: “[...] essa competência que permite reconhecer que tipo e que quantidade de trabalho intelectual é necessário fazer e em que prazo. Trata-se de uma parte do trabalho de afiliação intelectual que é exigido do estudante de primeiro ano para que ele sobreviva”. (COULON, 2008, p. 179) Ao se referir à afiliação intelectual, o que está em jogo é saber estudar, fazer anotações, como, quanto e o que ler, de que forma escrever e onde encontrar referências. Isso requer trabalho intelectual árduo e sem pistas explícitas do que se espera da estudante. Acompanhar aulas e realizar apontamentos é um estereótipo de ser competente e se distinguir das demais, por exemplo. De fato, os apontamentos durante as aulas podem fornecer articulação entre o código e a mensagem, proporcionando a compreensão e o domínio dos conteúdos. Sobre conseguir acompanhar aulas e realizar apontamentos, a maioria deu respostas positivas, 14 delas.

No ensino superior, as aulas não têm a mesma duração que no ensino médio, o que se estende ao volume semanal também, que por vezes é mais pesado, demandando outro ritmo de trabalho. Não ao acaso, a maioria das participantes do estudo relatou estar muitas vezes (14) ou sempre (7) cansadas para frequentar as aulas. Bem como, a maioria das estudantes nunca ou raramente se sentia no controle da rotina de estudos (22). A organização do tempo e do ritmo de trabalho deve ser diferente para dar conta das novas demandas, como aulas presenciais, leituras obrigatórias e complementares, atividades extraclasse e outras possibilidades que uma universidade oferece, como pesquisa e extensão.

Psicologicamente, o ensino superior é um espaço de grande liberdade e autorregulação em comparação com o ensino médio, já que a própria estudante tem que fazer seus horários e não tem quem controle suas tarefas, sendo essa autonomia um dificultador para o processo de afiliação. Deste mesmo modo, 11 responderam negativamente ao item “Conseguir ser pontual e assídua às aulas”.

Faltas e atrasos podem se relacionar com a desorganização da rotina, cansaço e desmotivação para frequentar aulas. Atividades desvinculadas da universidade, como trabalho, sendo que seis universitárias trabalhavam, também podem influenciar a pontualidade e a assiduidade. Até mesmo dificuldades com o sistema de ônibus da cidade pode explicar esse resultado, afinal 17 delas utilizavam o transporte público como principal meio para deslocamento até a universidade. Outro fator são as atribuições domésticas, muitas vezes assumidas de forma solitária pelas mulheres.

É preciso destreza na hora de elaborar o quadro de horário, conciliando pequenas tarefas cotidianas, vida familiar, tempo de deslocamento para a universidade e obrigações acadêmicas. Perguntadas sobre tempo para lazer, três responderam nunca ter, enquanto 16 disseram raramente. Em revisão integrativa, Graner e Cerqueira (2019) perceberam que o excesso de horas de estudo ou dificuldade para conciliar estudo, lazer e descanso são fatores associados ao sofrimento psíquico de universitários(as). Assim, além de apoio e possuir habilidades sociais, executar atividades prazerosas e de lazer são fatores protetivos para a saúde mental de estudantes.

Das participantes, 14 disseram que muitas vezes sentiam dificuldade para aprender os conteúdos nas disciplinas, o que pode estar associado ao fato de que dez delas consideraram que muitas vezes apresentavam dificuldade de prestar atenção às aulas. Esse desafio pode estar associado, por exemplo, com falta de motivação para frequentar as aulas, cansaço, dificuldade para acompanhar as aulas e realizar apontamentos. Na sua experiência, Coulon (2008) incentiva que os(as) novos(as) estudantes sejam profissionais no que fazem, tornando o estudo um novo ofício, o que quer dizer que devem dedicar tempo significativo de suas vidas para a atividade e esforço para dominar ferramentas, identificar e aprender regras do novo jogo.

Tudo isso impacta no bom desempenho em atividades acadêmicas, inclusive nas avaliativas, que são um bom indicador de afiliação. A partir delas é possível controlar se certo número de conhecimentos foi adquirido e se as características do trabalho intelectual foram assimiladas. Quanto ao desempenho nas atividades acadêmicas, a maioria (17) o considerou bom na maior parte do tempo e as demais disseram que raramente. É nas provas que se

testa e conhece as próprias fragilidades, provocando instabilidade no *status* de estudante. Não é à toa que este momento é de grande ansiedade e temor para muitas delas, afinal 22 responderam que ficavam apreensivas frente às avaliações muitas vezes ou sempre.

Contudo, o bom desempenho não se dá apenas em avaliações acadêmicas formais, também em operações informais, tais como: inteligência prática, seriedade, expressão oral e escrita, ortografia, apresentação de referências teóricas. (COULON, 2008) A percepção sobre a afiliação intelectual muito se relaciona com a confiança no próprio potencial para a vida estudantil. Comumente, as regras e instruções não estão tão claras sobre como devem ler, escrever, fazer anotações ou conduzir trabalhos acadêmicos, por exemplo. E compreender tudo isso e confiar no próprio potencial leva a uma afiliação intelectual das estudantes. De acordo com as respostas obtidas, a maioria delas nunca (4) ou raramente (10) se sentia confiante no próprio potencial.

Em tempos de digitalização da informação, o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é um potencial apoio ao processo de ensino e aprendizagem, com o uso de computadores, *tablets*, *smartphones*, sistemas operacionais, aplicativos diversos, navegadores, sistemas de telecomunicações e internet, dentre outros. (ROZA, 2017) A disponibilidade às tecnologias facilita demais a vida acadêmica para estudar, elaborar trabalhos acadêmicos, assistir filmes e vídeos requisitados em sala de aula. Assim, investigamos o acesso às tecnologias para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, e 23 responderam que muitas vezes ou sempre acessavam. Como parte das necessidades acadêmicas, a UEFS oferece às estudantes na biblioteca acesso à internet e aos computadores através de marcação prévia de horário.

Outra dimensão percebida de forma distinta, quando se inserem no contexto universitário, é o espaço. Na afiliação institucional, as estudantes podem encontrar dificuldade para se situar, transitar e conviver nos espaços institucionais, que muitas vezes não estão bem-sinalizados, assim como a busca por informações pode não ser tão simples para as calouras. Mesmo estando há pelo menos um ano na UEFS, a maior parte delas respondeu ter dificuldade em saber onde buscar informações institucionais (21). Isso é típico do primeiro tempo da adaptação à universidade, sobretudo, quando não encontram suportes institucionais ou nas relações sociais para orientá-las. Na vida universitária, a estudante deve desenvolver

autonomia para buscar informações e comportamentos ajustados ao novo ambiente.

Associado a isto, o bem-estar na universidade é importante na confrontação com as novas práticas e para compreender qual a relação que a estudante mantém com a instituição. Com relação ao sentir-se bem na universidade, a maior parte das respostas foi positiva, entre muitas vezes (13) e sempre (7). A relação com o colegiado, o conforto encontrado no Diretório Acadêmico e outros suportes podem estar relacionados com essa sensação de bem-estar.

Domínio vocacional

Outro domínio investigado foi o vocacional, relacionado ao desenvolvimento de identidade e projeto profissional. Opção de curso, perspectivas profissionais, concretização de objetivos na carreira, reconhecimento social e financeiro e inserção no mercado foram investigados para compreender como as universitárias haviam desenvolvido um projeto e identidade vocacional.

Tabela 4 – Domínio vocacional, Feira de Santana/BA, 2019

Domínio vocacional	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Total
Imagina boas perspectivas profissionais	1	4	14	7	26
Acredita poder concretizar objetivos pessoais na carreira	1	6	11	8	26
Acredita que profissão proporcionará reconhecimento social	2	12	11	1	26
Acredita que profissão proporcionará reconhecimento financeiro	2	12	11	1	100
Acredita que profissão proporcionará boa inserção no mercado de trabalho	0	3	17	6	26

Fonte: elaborada pelas autoras.

Construir um projeto de carreira requer um trabalho complexo de buscar informações sobre como chegar nos seus objetivos, identificar posições atuais para tomada de decisão com relação ao futuro, compreender como estruturar o próprio currículo para tal e as regras do mercado de trabalho. (COULON, 2008) No primeiro ano, estudantes pouco se preocupam com a sua carreira ou futuro

profissional, ignorando-o ou fazendo uma ideia vaga do tópico. E não saber para que servirão seus estudos pode provocar o desejo de evasão. A motivação e o desejo de estudar estão intimamente ligados às perspectivas profissionais em função de suas escolhas e suas origens. A partir disso, perguntamos se as estudantes imaginavam boas perspectivas profissionais, e o resultado foi mais positivo, já que 14 responderam muitas vezes e sete disseram que sempre.

Seco e demais autores (2005) identificaram que quanto maior for o suporte social disponível percebido, mais satisfatórias as vivências acadêmicas, incluindo as expectativas positivas e projetos vocacionais bem definidos. Essas perspectivas são imaginadas a partir da orientação de professoras, outras estudantes, profissionais da área e até de familiares. As carreiras universitárias traçadas dependem de elementos imaginários, cuja fonte pode remeter às estruturas familiares e sociais. As estudantes se mostraram mais positivas (19) quanto a concretizar os objetivos pessoais na carreira.

Socialmente, as estudantes estavam divididas entre as exigências acadêmicas que encontravam na universidade e as exigências profissionais que as pressões sociais exerciam sobre elas fora da universidade, ao considerar o reconhecimento social, financeiro e facilidades de inserção no mercado de trabalho, em conjunto com os recortes de gênero, raça e classe socioeconômica. As estudantes pareciam se dividir quanto ao reconhecimento social e financeiro trazido pela profissão, já que 14 responderam de forma negativa e outras 12 disseram que muitas vezes ou sempre.

Com relação à boa inserção no mercado de trabalho, apresentaram uma perspectiva positiva, já que 23 vislumbraram isso muitas vezes ou sempre. Correlacionando com a motivação para estudar, apenas três delas escolheram a opção “conseguir bom emprego”, tendendo mais a “crescimento pessoal”, para 17 pessoas. A construção da carreira é uma dimensão importante para a adaptação acadêmica e marca uma transição importante na juventude, como etapa preparatória para a entrada na vida adulta. (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 1999)

Considerações finais

A partir dos dados levantados, ficou explícito que no domínio interpessoal, a baixa frequência em ambientes de convívio, a indisposição de estar no ambiente universitário mesmo sem aulas

funcionavam como fatores dificultadores. Enquanto o bom convívio com colegas, ter facilidade para se comunicar e a importância de colegas de turma para o crescimento pessoal se desenhavam como facilitadores da adaptação estudantil. No acadêmico, os desafios foram relacionados ao controle da rotina de estudos, cansaço, acompanhamento das aulas, realização de apontamentos, obtenção de informações institucionais e pouco tempo para lazer. Tornaram-se suportes, nesse caso, o acesso às tecnologias para realização de atividades acadêmicas e bom desempenho nelas, e a satisfação com o curso escolhido, por exemplo. Com relação ao último domínio, as estudantes se dividiram com relação ao reconhecimento social e financeiro da profissão, mas relataram boas perspectivas profissionais, crença de concretizar objetivos pessoais na carreira e de boa inserção no mercado de trabalho.

De modo geral, os dados revelaram um equilíbrio entre as variáveis implicadas no processo de afiliação, revelando as forças em jogo ao longo dos três tempos da afiliação estudantil e o fato destes domínios se entrelaçarem produzindo efeitos de retroalimentação. Porém, alguns indicadores negativos superaram os positivos nesse momento da trajetória acadêmica, como pouca comunicação com professores, baixa adesão em estar na universidade mesmo sem aulas, cansaço para frequentar aulas, dificuldade de encontrar informações institucionais, falta de controle da rotina de estudos e apreensão frente às avaliações. O que parece razoável por estarem no terceiro semestre, começando a se vincular a atividades extraclasse, construindo sua rede social, conhecendo o espaço universitário, descobrindo as regras institucionais e traçando objetivos quanto à carreira.

Os suportes institucionais, sociais e familiares foram fundamentais para que as estudantes fossem construindo, ao longo do tempo, repertório comportamental e acadêmico para lidar melhor com os desafios postos pelo ensino superior. Como facilitadores, colegas parecem ter efeitos positivos. Entretanto, é interessante que docentes, gestores(as) e coordenadores(as) se mobilizem mais para que também sejam vistos(as) como possíveis suportes para a adaptação das estudantes em questão. A gestão universitária, o colegiado do curso, o núcleo de apoio psicopedagógico da universidade e demais instâncias estudantis também podem engajar-se em estratégias para acolher, informar e promover adaptação universitária, disponibilizando mapas da universidade, panfletos

informativos, reestruturação de espaços de convívio, promoção de momentos e atividades culturais, cursos complementares sobre escrita e apresentação de trabalhos acadêmicos e outras propostas. Trata-se de implementar ações mais sensíveis que apoiem estudantes para lidarem com os desafios interpessoais, acadêmicos e vocacionais que a vida universitária exige, ao mesmo tempo em que lidam com as transições para a vida adulta, de forma equilibrada.

Dentre as limitações encontradas nessa pesquisa, a amostra pequena e regionalizada inviabiliza generalizações, apesar de revelar semelhanças com outras universidades públicas do Nordeste. Em contraponto, tais características da amostra mapeiam particularidades com relação à trajetória acadêmica de um seguimento estudantil na universidade, possibilitando a construção de estratégias institucionais e estudantis que qualifiquem de forma singularizada a experiência investigada. A escolha pelos três domínios, embora intencional, deixou de fora o domínio pessoal, que poderia fornecer dados sobre as identidades sociais, sexuais e de gênero, o desenvolvimento de autoestima, autoconhecimento e visão de mundo. Assim, indica-se a continuação de estudos comparativos e de maior aprofundamento em relação aos limites supracitadas.

Referências

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas: construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 33, n. 3, p. 181-207, 1999. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12080/1/Almeida%2c%20Ferreira%20%26%20Soares%2c%201999.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v1n2/v1n2a02.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.; FERREIRA, J. A. Transição e adaptação à Universidade: Apresentação do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, Lisboa, v. 14, n. 2, p. 189-208, jul. 2000. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2020.
- ARTES, A. A presença de mulheres no ensino superior brasileiro: uma maioria sem prestígio. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12. Disponível em:

http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1496748817_ARQUIVO_fazendogenero_final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BAHIA. Secretaria do Planejamento do Estado da Bahia. *Territórios de identidade*. [Salvador]: SEPLAN, 2007. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>. Acesso: 14 jul. 2020.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (org.) *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-28.

CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (org.). *Política nacional de juventude: diretrizes e perspectivas*. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, 2006. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05611.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

COSTA, P. T. *Acesso da mulher ao Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148559>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018244.09692017>. Acesso: 20 nov. 2020.

IBGE. *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

MEDEIROS, E. A.; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939-2019). *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5447>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ROZA, R. H. *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação*. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/>

jspui/bitstream/tede/972/2/RODRIGO%20HIP%C3%93LITO%20ROZA.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011.

SECO, G. M. S. B. et al. *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria, 2005.

SOUZA, G. L. A.; GONÇALVES, L. A.; GOES, M. C. Os desafios enfrentados pela mulher contemporânea no ingresso ao ensino superior. *REFAS*, São Paulo, v. 6, n. 1, out. 2019. Disponível em: <http://www.revistarefas.com.br/index.php/RevFATECZS/article/view/347/235>. Acesso em: 9 nov. 2020.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia*. Feira de Santana: UEFS, 2018.

URPIA, A. M. O.; SAMPAIO, S. M. R. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade – vida universitária. *Recôncavos: revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras*, Cachoeira, ano. 3, n. 4, p. 30-43, 2009. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/article/view/1094>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Submetido em: 12 ago. 2022.
Aceito em: 27 abr. 2023.

Poder-saber na Política Curricular do PROEJA: análise do curso FIC em Operador de Computadores no Instituto Federal do Tocantins, *campus* Araguaína

Resumo: Este artigo científico analisa os saberes presentes na política curricular do PROEJA, programa que integra a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Com enfoque no Plano de Curso do curso FIC em Operador de Computadores do Instituto Federal do Tocantins, *campus* Araguaína, a pesquisa adota uma abordagem metodológica baseada em análise bibliográfica e documental, embasada teoricamente em Michel Foucault. O objetivo central é compreender o funcionamento discursivo e as concepções de verdade que sustentam a relação poder-saber presentes nos documentos analisados. O estudo destaca a relevância do PROEJA como estratégia de inclusão social e acesso ao mercado de trabalho para jovens e adultos excluídos do sistema educacional. Os resultados revelam que os saberes do programa são influenciados por relações econômicas, políticas e culturais, evidenciando a integração curricular como uma arena de conflitos e disputas. Além disso, são discutidos o papel da resistência como estratégia de poder e a importância de considerar a diversidade de experiências e saberes dos alunos. Percebeu-se que o currículo do PROEJA atua como uma tecnologia de poder que regula os saberes e estabelece relações de dominação, mas também encontra resistência por parte dos sujeitos envolvidos, destacando a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva e democrática.

Palavras-chave: currículo; PROEJA; poder-saber.

Janderson Henrique Mota de Sousa

Universidade Federal do Tocantins (UFT)

henrique.janderson@gmail.com

Sônia Eduardo de Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)

sonia.morais@ifto.edu.br

Power-knowledge in the Curricular Policy of PROEJA: analysis of the FIC course in Computer Operator at the Federal Institute of Tocantins, *Araguaína campus*

Abstract: This scientific article analyzes the knowledge present in the curricular policy of PROEJA, a program that integrates Professional Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education. With a focus on the Course Plan of the FIC course in Computer Operator at the Federal Institute of Tocantins, *Araguaína campus*, the research adopts a methodological approach based on bibliographic and documentary analysis, theoretically grounded in Michel Foucault. The central objective is to understand the discursive functioning and the conceptions of truth that underlie the power-knowledge relationship present in the analyzed documents. The study highlights the relevance of PROEJA as a strategy for social inclusion and access to the labor market for young people and adults excluded from the educational system. The results reveal that the program's knowledge is influenced by economic, political, and cultural relations, evidencing curricular integration as an arena of conflicts and disputes. Additionally, the

role of resistance as a power strategy and the importance of considering the diversity of students' experiences and knowledge are discussed. It is noted that the PROEJA curriculum acts as a technology of power that regulates knowledge and establishes relations of domination, but also encounters resistance from the individuals involved, highlighting the need for an inclusive and democratic educational approach.

Keywords: curriculum; PROEJA; can-know.

Poder-saber en la Política Curricular de PROEJA: análisis del curso FIC de Operador de Computadoras en el Instituto Federal de Tocantins, campus Araguaína

Resumen: Este artículo científico analiza los conocimientos presentes en la política curricular del PROEJA, un programa que integra la Educación Profesional con la Educación Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Con un enfoque en el Plan de Curso del curso FIC en Operador de Computadoras del Instituto Federal de Tocantins, *campus* Araguaína, la investigación adopta un enfoque metodológico basado en análisis bibliográfico y documental, fundamentado teóricamente en Michel Foucault. El objetivo central es comprender el funcionamiento discursivo y las concepciones de verdad que sustentan la relación poder-saber presentes en los documentos analizados. El estudio destaca la relevancia del PROEJA como estrategia de inclusión social y acceso al mercado laboral para jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo. Los resultados revelan que los saberes del programa están influenciados por relaciones económicas, políticas y culturales, evidenciando la integración curricular como un escenario de conflictos y disputas. Además, se discute el papel de la resistencia como estrategia de poder y la importancia de considerar la diversidad de experiencias y conocimientos de los estudiantes. Se observa que el currículo del PROEJA actúa como una tecnología de poder que regula los saberes y establece relaciones de dominación, pero también encuentra resistencia por parte de los sujetos involucrados, destacando la necesidad de un enfoque educativo inclusivo y democrático.

Palabras clave: plan de estudios; PROEJA; poder-saber.

Introdução

Séculos das luzes, tempo das grandes construções para o pensamento científico ocidental. A ciência como triunfo da razão e da lógica, sob essas e outras formas de saberes que constitui o homem da modernidade que o filósofo Michel Foucault realizou várias teorizações acerca das relações de poder-saber e da produção de verdades. Isso como uma busca de compreender o que ensinaram as condições que nos levaram a ser quem somos hoje. Nessa esteira, buscamos empreender os caminhos que a educação formal utiliza para produzir e, também, constituir os sujeitos por meio dos seus discursos produzidos como verdades.

Buscamos, assim, analisar os saberes presentes na política curricular proposta no PROEJA, tomando como objeto de análise o Projeto Político de Curso (PPC) do curso formação inicial e continuada (FIC) em Operador de Computadores na modalidade PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *campus* Araguaína. Interessar-nos-á compreender como ocorre o funcionamento discursivo proposto neste currículo e quais concepções de verdade esteia a relação poder-saber que são constantes nas teorizações foucaultianas e que podemos utilizar para compreender a relação nestes dois documentos.

Utilizamos como base metodológica a análise bibliográfica e documental, especificamente o Documento Base do PROEJA (2007) e o PPC do curso já mencionado, bem como inscrição teórica, o pensamento do filósofo Michel Foucault e, para tematizar com a modalidade da EJA, os documentos referenciais. Para fazer a aproximação histórica com esses saberes curriculares, mobilizamos os conceitos de “verdade”, “poder” e “saber”. Buscamos compreender como o sujeito dessa localidade é visto e pensado e como sua realidade de vida é considerada por esses documentos, especificamente, entender como estes dispositivos institucionais, o Documento Base (2007) e o PPC, podem vir a fornecer condições para uma participação social e inclusiva que nem sempre está presente nos discursos que atendem à demanda desse público.

Assim, partimos de três problemáticas: quais condições que ensejaram a criação dessa política pública nacional do PROEJA? Em que medida os saberes inscritos no PPC do PROEJA apreendem a concepção de educação para a participação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando seus diferentes saberes? De que modo essa base curricular oferece as condições para integração técnica e contribui para o efetivo exercício da cidadania?

Para tanto, objetivamos pensar esse sujeito do presente a partir desses documentos, analisando como seus enunciados os definem, os aplicam e como, por esses discursos, esses sujeitos são reconhecidos e transformados pelo sistema educacional na modalidade da EJA.

Por discurso, compreendemos, tal qual Foucault, (2017a, p. 131) como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. Esse sistema pensado aqui vai definir as práticas e possibilidades de utilização e da apropriação

oferecida pelo discurso, para dizer quem é o sujeito da EJA e como são reconhecidos na política nacional e local de educação.

Situando a questão

A formação dos saberes presente na política curricular do PROEJA tem como princípio básico oferecer cursos que proporcionem formação profissional com escolarização para aqueles que, por questões diversas, de ordens sociais, econômicas, culturais e familiares, não tiveram oportunidade de acesso e permanência na faixa etária esperada, conforme recomendado na legislação educacional brasileira.

A EJA, nesse sentido, volta a atenção para atender a esse público que, como já dito, ficou fora do processo escolar, e a política que apoia esse retorno foi conquistada após longos períodos de lutas e reivindicações. A EJA como modalidade de ensino precede o que hoje é proposto pelo PROEJA, porém, esse programa conta com o acréscimo de oferta da formação profissional. Essa política tem sua origem nos Decretos de Lei nº 5.478/05 e 5.840/06, que tiveram, dentre outros objetivos, a redução dos altos índices de analfabetismo total e/ou funcional do país, bem como promoção do indivíduo para sua inclusão no mercado de trabalho.

O PROEJA é um programa que visa inserir jovens e adultos na formação profissional, no intuito de que tal prática faça uma reparação histórica do período de exclusão¹ e interdições do sistema educacional. Mas, sobretudo, insira esses sujeitos economicamente de forma a possibilitar um acesso ao mercado de trabalho. Pois este mercado necessita de mão de obra que domine novos saberes, que desempenhe as funções que demandam a rota do capitalismo.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 126), alguns fatores contribuíram para essas condições de exclusão desse público, como, por exemplo, “a estruturação tardia do sistema público de ensino brasileiro; [...] [as] mazelas e os equívocos das políticas educacionais [...]” que não constituem esclarecimentos suficientes para elucidar as causas da insistente e persistente elevação dos índices de analfabetismo absoluto e funcional do país. Mas, foram condições como esta que, talvez, tenham contribuído para esses afastamentos, e quando novos regimes surgem, é preciso adequar às novas condições, em que os discursos econômicos voltam para a o campo educacional. Podemos pensar então o PROEJA como uma estratégia de reparação, mas, talvez,

1 Exclusão “consiste em processos de desestabilização, como a degradação das condições de trabalho ou fragilização dos suportes de sociabilidade”. (CASTEL, 2013, p. 53)

como pano de fundo da questão, ou seja, pensar o sujeito necessário às novas demandas econômicas.

O programa apresenta uma tríade: a oferta do ensino básico, a formação técnica profissional, aliada à modalidade de EJA. Estas três condições se dão como táticas para exercer essa modalidade de ensino. Juntas, vão se articular para produzirem os saberes preconizados para o PROEJA, formando, assim, uma rede discursiva, entrelaçada por relações de poder-saber.

Para Foucault (2014), o saber segue avanços do poder, descobrindo novos objetos do conhecimento sobre todas as superfícies nas quais o poder é exercido. Foucault (2014, p. 31) destaca que “[...] não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos de lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”.

Compreendemos que os saberes desses programas foram agenciados por relações econômicas, políticas e culturais, de modo a atender a esse público. É pensar o poder produzindo saber que se correlata nesse campo específico da educação, porém essa relação não é passiva, ela demanda em campos de lutas, de resistências, uma vez que, para Foucault (2017b) o saber produz poder.

Para compreender essa rede constitutiva do poder-saber, é preciso circunstanciá-las. A primeira que vamos nos ater é a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, seguida na mesma formação discursiva pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/96. Em segundo, vamos situar o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, juntas, determinarão os saberes para a EJA, documentos primeiros criados para atender a essa modalidade.

E, por último, o Decreto nº 5 840/06 que delibera sobre a educação profissional técnica de nível médio na modalidade EJA, do modo como a conhecemos hoje. Ainda é preciso situar o local desse ensino, inicialmente articulado à rede federal de ensino, devido a sua estrutura física e logística, mas também pelo histórico organizacional de referência na oferta e na formação para a educação profissional.

A rede federal de ensino foi o local principal para o desenvolvimento inicial do PROEJA, deste modo, nos sentimos autorizados a propor a análise do PPC do curso FIC Operador de

Computadores, em uma instância federal. Buscamos compreender como relaciona o Documento Base no funcionamento discursivo em um currículo local.

Iniciamos por buscar uma aproximação histórica dos saberes curriculares como política educacional. Mobilizamos nesse primeiro movimento o conceito de verdade. Para Foucault (2017b, p. 54) “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzam”. De acordo com esse filósofo, seria afirmar que esta relação está imbricada nos regimes de verdade inscritos nas instâncias legais a que mencionamos anteriormente.

No entanto, ao deliberar a finalidade da educação indicada no programa, bem como as concepções e princípios pensados para esta modalidade, não podemos deixar de considerar a perspectiva do currículo integrado. Em consonância a este contexto, está o crescimento econômico e o advento das novas tecnologias. Esse mercado de trabalho passou a exigir maior especialização em mão de obra, de modo que os trabalhadores precisam se adequar, ajustar-se ao sistema, de maneira que sejam capazes de tomar decisões e se posicionar frente aos novos maquinários surgidos desde o advento da Revolução Industrial e da Era da Tecnologia da Comunicação e da Informação (TIC).

No entanto, apesar da universalização do acesso ao ensino fundamental, há ainda imenso contingente de jovens que demanda a Educação de Jovens e Adultos diante das exigências do mundo do trabalho formal, que cobra certificações e comprovações de escolaridade formal, em virtude das novas tecnologias e da globalização que demandam mão de obra qualificada. (SANTOS; GROSSI, 2010, p. 61)

Ao considerar o discurso do PROEJA e a inclusão da modalidade da EJA, esses saberes vêm atravessados² no currículo. É uma condição que vai possibilitar, conforme esperado e expresso no Documento Base, a articulação de diferentes saberes. Assim, a integração da organização curricular reflete como se construíram as relações entre os saberes, como se estabelece o diálogo entre os níveis e modalidades da EJA propostos pelo programa.

A integração curricular é campo de relações tensivas, de disputas, de conflitos e ensejam algumas implicações. Conforme podemos entrever, na esteira de Foucault (2017b),

2 Entende-se esse atravessamento pela via do Parecer CNE/CEB 11/2000, que preconiza como importante considerar os diferentes saberes desse público, uma vez que suas constituições são de uma relação com o mundo e com o mercado de trabalho, o que implica um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, ou seja, a valorização dos seus diferentes saberes.

quando pensamos este currículo como produção de verdades, entendemos por essa compreensão que o currículo funciona com procedimentos que regulam a sua produção, a sua circulação e o seu conjunto de saberes que serão enunciados nos conteúdos, na sala de aula pelo professor, e funcionam dentro de um conjunto de regras que, neste caso, são definidas pelo PPC do curso. E, dada a sua função de regular os saberes para determinadas formações, neste caso de pessoas, que já trazem uma relação de vivência com o mundo, esse instrumento é uma tecnologia, uma prática dos saberes aplicados aos sujeitos como meios de estabelecer essa relação de domínio.

Esse é um discurso político e, como tal, nos permite pensar esse sujeito social e economicamente produzido de tal modo, que as orientações curriculares serão reguladas por dispositivos legais. Isso implica em técnicas para os novos “regimes discursivos”³ no saber educacional. Por este motivo ocorre, não somente em termos de leis, mas em termos de poder. E esse modo de regular os saberes pode implicar pontos de resistências, ao se deparar com os saberes que esses alunos já trazem de sua relação com o mundo. Por resistência foucaultiana podemos entender algo que não vem de fora, mas está diretamente ligado às estratégias de poder, “se não houvesse resistência, não haveria poder”. (CASTRO, 2016, p. 387)

E um fato que é importante pensar, quando se fala em educação, é para quem é esse ensino? Em uma visão ampla do programa, podemos afirmar que são para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade esperada. Mas é também para trabalhadores, para sujeitos marcados por sua historicidade, por sujeitos que se encontram imbricados no tecido social, como agente ativo político e economicamente que age localmente, e que retorna ao sistema por condições impostas, muitas vezes pelo próprio trabalho.

Nessa produção, estão intrinsecamente ligados: o sistema, o currículo, o professor e sua didática, os alunos e todas as relações de vigilância e controle para garantir que esse currículo forneça as condições para o ensino fluir conforme determinado.

Ao lançarmos a análise do projeto local, o fazemos cientes de que esse documento norteia a formação e o saberes curriculares ofertados em uma FIC. E o faz à luz do eixo da comunicação e informação, mas também articulado à base nacional das políticas pensadas a esse grande público. O que de fato propomos é fazer

3 Por “regimes discursivos”, entendemos aqueles discursos que compõe as bases legais, e são reguladas por dispositivos, neste caso do PROEJA, as Diretrizes Curriculares da EJA, o Documento Base (2007) e o PPC do curso abordado.

aparecer algumas suspeitas, colocar em evidência o modo como se dá o funcionamento discursivo de um dispositivo curricular do qual, como docentes, fazemos parte.

Análise das bases discursivas do PROEJA-IFTO/*campus* Araguaína

A rede de ensino tal qual conhecemos hoje como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia foi criada em 2008, basicamente mantendo a estrutura das Escolas Técnicas federais, conforme Lei nº 11.892/2008, que cria os institutos. Com a estruturação de uma educação voltada para a formação profissional, nesse sentido, encontramos o PROEJA inserido nesse espaço. Os alunos desta modalidade vão retornando à estrutura educacional vigente e, dentre estas estruturas, temos o IFTO, *campus* Araguaína.

Esta instituição tem seus cursos vinculados aos eixos da saúde e informática. No caso do PROEJA, a ênfase se dá na informática pelo eixo da comunicação e informação. Partimos do fato em que consideramos o currículo como uma construção histórica, situada no tempo e no espaço e tecida por relações de poder-saber. Como construção curricular atende ao funcionamento discursivo da sociedade que o formula. As formas que ele assume, obedecem a discursos diversos, sendo que nessa condição, esse currículo assume a perspectiva de formação em que pautará os saberes que serão atravessados na vida desses alunos, pela via das disciplinas de base comum e as disciplinas de base técnicas na área da informática.

Ao levar em consideração essa especificidade de oferta, é preciso considerar o perfil do público que será atendido, bem como entrever seus nichos de trabalho. Ao ponderar idade, o nível de escolaridade e os tipos de empregos que são ofertados localmente, pressupomos que grande parte desses alunos exerçam funções na área da agroindústria, na agropecuária, na prestação de serviços, no comércio, entre outros. Constatação que pode ser feita pelo que salienta o Plano Municipal de Água e Esgoto (PMAE):

Araguaína é a principal cidade do norte do Tocantins e a segunda maior do Estado. A economia da cidade é apoiada basicamente na área de serviços e na agroindústria. A cidade é cercada de grandes, médias e pequenas fazendas, que impulsionam o desenvolvimento econômico através da agricultura e da pecuária. Também conta com o DAIARA –

Distrito Agroindustrial de Araguaína – que possui diversas indústrias e dispõe de 3 Frigoríficos de referência nacional: o Bertin, o Minerva e o Boiforte. (ARAGUAÍNA, 2013, p. 15)

Ao considerar essa demanda econômica local (serviços da agroindústria), nota-se que o público dessa pesquisa, em idade de produção econômica, em sua grande maioria, pode estar ligado a estes setores. São sujeitos que retornam ao sistema educacional para atingir essa escolaridade mínima exigida no mercado econômico e, muitas vezes, até como condição de exigência para permanecer no emprego que se encontram.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2019 Araguaína apresentava uma população estimada de 180.470 habitantes. (IBGE, 2019) Deste total, 34,4% dos habitantes vivem com rendimento nominal mensal *per capita* de meio salário mínimo. Em face de situarmos ao menos superficialmente a realidade do possível público dessa modalidade de ensino, alguns pontos devem ser esclarecidos para compreendermos o funcionamento desse projeto. Por que este curso no eixo tecnológico e não outro, por exemplo, ligado a área da agropecuária?

O próprio documento argumenta: são “[...] trabalhadores que, por não dominarem essas técnicas, acabam não sendo absorvidos pelo mercado de trabalho, ou encontram obstáculos para seu progresso profissional”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, 2013, p. 9) Ou seja, podemos aqui enxergar relações de poder. Uma relação que permite no currículo comportar o lugar de falar pelo outro. Isso ocorre por meio de estratégias, meios de convencer em face de argumentos como estes.

[...] Estimulada por um crescente consumo generalizado, fez com que os microcomputadores dominassem a maioria absoluta das operações inerentes ao mundo produtivo, seja na indústria, no comércio, na prestação de serviços, ou até no campo, torna-se imperativo que qualquer profissional, independente da área em que atue, consiga adquirir uma bagagem de conhecimentos tecnológicos para que atinja a eficiência exigida pelo mercado de trabalho. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, 2013, p. 4)

O documento ainda justifica que foram sujeitos que “[...] ficaram apartados do acesso a essas tecnologias computacionais

e que, portanto, enfrentam sérias dificuldades no trato desses instrumentos de comunicação/informação, seja no dia a dia e, principalmente, no ambiente de trabalho”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, 2013, p. 4) Ao analisar, por meio das teorizações foucaultianas, pode-se dizer que esse é um efetivo exercício de poder, que se manifesta por meio de táticas e de estratégias para fazer funcionar os seus saberes. Esse processo, como afirma Apple (2011), é sempre a seleção e a escolha de alguém. E no espaço em que há os atores que podem escolher pelo outro, falar por ele, a proposta do curso em pauta atua, especificamente, sobre a comunidade escolar do PROEJA em Araguaína.

Ao pensar a existência de tais cobranças por parte do mundo profissional é inerente a não extensão ao campo educacional, uma vez que são relações imbricadas. Fica, no entanto, o alerta emitido por Apple (2011, p. 50) “[...] que as metas das empresas e das indústrias se tornem os objetivos principais, senão os únicos objetivos da formação escolar, então a questão ganha ainda maior relevância”. Ao salientar esse pensamento, não implica dizer que não estamos sensíveis às preocupações preconizadas nestes documentos quanto à formação profissional. O que tentamos fazer é apontar como o funcionamento do poder age, como os saberes atuam, em como essas relações são dependentes e emaranhadas. E dada à peculiaridade possível para esse público, outros saberes podem não ter a mesma singularidade no tratamento, saberes que de fato estejam ligados à sua realidade de vida.

Em face de atender aos discursos econômicos, vimos uma aproximação histórica desses dois documentos. Podemos dizer que, ambos buscam formar, corrigir uma distorção de idade-série e inserir profissionalmente os alunos – que não concluíram seu percurso escolar em idade apropriada e estão marginalizados do sistema –, nesse caso específico, nos avanços tecnológicos. São orientações, que na organização curricular, ocorrem na perspectiva de um currículo integrado, o que se entende por uma organização científica e tecnológica composta pelas áreas de conhecimento do curso, tendo em vista que esses conteúdos devem dialogar uns com os outros por meio das áreas de conhecimentos.

É interessante que esse projeto orienta para que o currículo seja desenvolvido a partir do contexto das vivências dos alunos, considerando suas especificidades, de modo que a aprendizagem

venha a ser significativa. A metodologia de ensino ainda é orientada na perspectiva de uma relação dialógica com os temas geradores⁴ e que ocorram conforme o proposto pelo educador brasileiro Paulo Freire. O documento define assim seu público-alvo:

O público são [sic] de trabalhadores, pais, mães, donas de casa que, por razões diversas, entre elas, cansaço, falta de tempo para estudar acabam por evadir do sistema, e precisa [sic] ser dadas as condições para sua permanência. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, 2013, p. 20)

4 Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987), no capítulo II, sugere uma metodologia de ensino sistematizada a partir de temas geradores, temas de vivências dos alunos, o educador expõe algumas etapas necessárias para atingir ao objetivo do educar, dada a linha do seu pensamento, para um trabalho dialógico, conscientizador e libertador.

Estas informações nos permitem pensar que essa relação pode ser tensiva, uma vez que se tornam complexas a integração básica e técnica de ensino, propostos no currículo. Essa concepção intensifica-se mais ainda, ao considerar a relação com um público tão diverso, inserido numa relação já constituída de saberes, de sua relação já marcada de afetos em sua relação com o mundo. Mas, também, como docente desse público, não há como desconsiderar os inúmeros desafios ao exercício dessa função.

E o desafio em realizar a educação de modo que contribua para o efetivo exercício da cidadania, conforme discursivamente aparece nos documentos bases, tanto do PROEJA quanto do curso PPC, ainda persiste. O que entendemos por essa cidadania é aquele sujeito inserido social, política e economicamente, podendo ser participante em seu processo de escolha, de seleção, de construção histórica do meio em que vive.

Essa estrutura organizacional do currículo é produto de um sistema político do corpo, “[...] é um investimento que não tem a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação”. (FOUCAULT, 2017b, p. 236) O sujeito da EJA, nesse sentido, não deve mais ser o excluído, o reprimido, conforme fora em outras épocas. A nova política discursiva diz que esse sujeito deve ser reparado, estimulado, para que sejam dadas as condições para que atenda ao sistema escolar, dentro de um controle-estimulação de permanência. O projeto orienta ainda que tanto a equipe pedagógica quanto os docentes conduzam um acompanhamento diário, de modo que a “ênfase seja dada aos educandos e não às suas faltas”. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS, 2013, p. 20)

Além das peculiaridades nacionais, o PPC deve compreender o público de atendimento, as características locais, as diversidades

e pluralidades. É lidar com a contingência de múltiplos saberes, com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação que pode ser complexa e desafiadora no sentido de organizar o processo pedagógico, devendo ater-se em muitos olhares, desde o estrutural à formação docente até a concepção de ensino que se pensa formar para que atenda as prerrogativas da base do programa.

A proposta pedagógica, ao definir os saberes, os conteúdos, tanto da educação básica quanto os da educação profissional, o faz na base de um conhecimento científico. Essa condição de saberes não se dá no campo do confronto, é no consenso, é no controle-estimulação que se dá. Nem sempre essa política é eficaz, uma vez que essa modalidade logra altos índices de evasão e desistência, o que podemos considerar, quem sabe, não ser também uma forma de resistência ao sistema, por não garantir a consideração devida aos saberes que trazem de sua relação com o mundo.

Considerando o que foi proposto no presente trabalho, concluímos por afirmar que a política proposta pelo PPC está aliada aos discursos interligados no PROEJA, uma formação em que considera o momento tecnológico que passa na sociedade. Aparece como discurso que orienta para uma concepção de educação que conceba o aluno em sua assunção subjetiva e valorativa dos seus saberes.

O PPC leva a bom termo essa consideração, mas não podemos deixar de observar que o faz na condição do proposto pelo projeto, de modo que os alunos sejam mantidos no sistema. Não de forma que suas relações com o mundo sejam de fato protagonizadas. Falamos por não considerar que a presença seja de fato relevante, tendo em vista que não pode haver esta formação se o sujeito não se fizer presente; acreditamos que, se for o caso, devemos buscar estratégias para que o ensino seja significativo para mantê-los.

Quanto a percebermos as reais condições para o efetivo exercício da sua cidadania, não arriscamos afirmar do modo como compreendemos, uma vez que para ser participante do processo é indispensável ser e estar presente. Uma vez que se levado a bom termo, o que esperamos por um efetivo exercício de cidadania é de um sujeito que atue em seus espaços de direitos e deveres e que, por meio da participação, possa ser e fazer a mudança. É difícil, mesmo na atualidade com toda a gama de teorias, superar o pensamento universal e igualitário da educação. É um cenário complexo, ainda mais se tratando de uma formação profissional, o saber-fazer já é a prática em si da formação.

Dentro dessa realidade, os sujeitos que são produzidos entram no jogo enunciativo/discursivo das políticas educacionais. É difícil definir o que é só o discurso institucional, do sujeito propriamente dito, do sujeito concebido por toda sua constituição. Sabemos ser uma estratégia do sistema educacional a tentativa de homogeneização. É comum na educação pensá-los como um corpo a ser moldado e definido pelas políticas de reparação, quase esquecido. O acesso à educação pode ainda ser compreendido desatentamente como bondade política, mas é dever, é obrigação constituída legalmente, uma vez que, como construção, o sistema educacional é feito, e se for numa concepção de educação libertadora, essa mudança pode vir a ser promovida pelos próprios sujeitos que a recebem.

Considerações finais

A análise da política curricular proposta no PROEJA, especificamente no curso FIC em Operador de Computadores, revelou a relação entre poder-saber e a produção de verdades presentes nesses documentos. O PROEJA surgiu como uma estratégia para inserir jovens e adultos no mercado de trabalho, oferecendo formação profissional aliada à EJA. Essa política foi impulsionada pela necessidade de reparação histórica e pela demanda por mão de obra especializada.

Os saberes presentes no currículo do PROEJA foram influenciados por fatores econômicos, políticos e culturais, visando atender esse público específico. A relação entre poder e saber se manifesta nesse contexto, em que o poder produz saber e os processos de luta estão presentes. A legislação educacional brasileira, como a Constituição Federal, a LDB e decretos específicos, desempenha um papel importante na definição dos saberes para a EJA.

A integração curricular é uma característica central do PROEJA, permitindo a articulação de diferentes saberes e estabelecendo um diálogo entre os níveis e modalidades da EJA. No entanto, a integração curricular também gera tensões, disputas e conflitos, uma vez que regulamenta a produção e circulação dos saberes. O currículo se configura como uma tecnologia que regula os saberes e estabelece relações de domínio.

Em suma, a análise da política curricular do PROEJA evidenciou a relação entre poder-saber, produção de verdades e a

integração curricular. Essa política busca atender as demandas dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional, proporcionando formação profissional e possibilitando sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, é necessário estar atento às tensões e resistências presentes nesse processo, bem como à importância de considerar a diversidade de saberes e experiências trazidos pelos sujeitos da EJA.

Referências

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Planejamento, Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia. *Plano Municipal de Água e Esgoto (PMAE)*. Araguaína: Prefeitura Municipal de Araguaína, 2013. Disponível em: <https://aux.araguaína.to.gov.br/portal/pdf/13.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.

APPLE, M. W. Repesando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-58.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: educação profissional técnica de nível médio*. Brasília, DF: MEC, 2007. [Documento base].

BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 121, p. 4, 27 jun. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 134, p. 7, 14 jul. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2020.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L.; YAZBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. (org.). *Desigualdade e a questão social*. 4. ed. rev. amp. São Paulo: EDUC, 2013. p. 15-46.

- CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB n. 01, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017a.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.
- IBGE. *Brasil em síntese: panorama das cidades [Araguaína]*. Brasília, DF, c2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/araguaina/panorama>. Acesso em: 3 maio 2020.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. *Projeto Pedagógico do Curso: Operador de Computadores*. Araguaína: IFTO, 2013. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/ppc/campus-araguaina/curso-de-formacao-inicial-e-continuada-em-operador-de-computador-integrado-ao-ensino-medio/ppc-fic-operador-computador-integrado-ensino-medio-campus-araguaina.pdf>. Acesso em: 3 maio 2020.
- SANTOS, A. J.; GROSSI, M. G. R. Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 60-74, set./dez. 2010.

Submetido em: 15 fev. 2021.
Aceito em: 08 jun. 2023.

Ensino Remoto Emergencial: a perda do sentimento de pertencimento à universidade

Resumo: O ensaio reflete sobre as repercussões na experiência estudantil do ensino superior – no que tange ao sentimento de pertencimento –, a partir da pandemia e instalação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O sentimento de pertencimento incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito na universidade. Para cumprir o objetivo proposto, um referencial teórico da área foi articulado a relatos de discentes de graduação. Destacaram-se três dimensões – espaço físico, relação entre pares, e afetividade no ensino-aprendizagem –, para serem analisadas. Consideramos que o empobrecimento das relações no contexto universitário impactou diretamente no sentimento de pertença dos discentes, entendido na literatura como fator intrínseco e inerente à saúde mental.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; sentimento de pertencimento; afetividade no ensino-aprendizagem; relação entre pares; saúde mental.

Emergency Remote Education: loss of the feeling of belonging to the university

Abstract: The essay reflects on the repercussions on the student experience of higher education – regarding the feeling of belonging –, from the pandemic and installation of Emergency Remote Education (ERE). The sense of belonging embodies feelings of being valued, included and accepted at the university. To fulfill the proposed objective, a theoretical framework of the area was articulated with reports from undergraduate students. Three dimensions stood out – physical space, relationship between peers, and affectivity in teaching-learning – to be analyzed. We consider that the impoverishment of relationships in the university context had a direct impact on the students' sense of belonging, understood in the literature as an intrinsic and inherent factor in mental health.

Keywords: Emergency Remote Education; feeling of belonging; affectivity in teaching-learning; peer relationship; mental health.

Educación Remota de Emergencia: pérdida del sentimiento de pertenencia a la universidad

Resumen: El ensayo reflexiona sobre las repercusiones en la experiencia de los estudiantes de educación superior – respecto al sentimiento de pertenencia –, a partir de la pandemia y la instalación de la Educación Remota de Emergencia (ERE). El sentido de pertenencia encarna sentimientos de ser valorado, incluído y aceptado en la universidad. Para cumplir con el objetivo propuesto, se articuló un marco teórico del área con relatos de estudiantes de pregrado. Se destacaron tres dimensiones –espacio físico, relación entre pares

1 O ensino híbrido é outra modalidade altamente difundida na educação e, na sua origem, é definida como prática que utiliza metodologias de ensino-aprendizagem que mesclam o ensino em ambientes virtuais, priorizando exemplos teóricos e de discussão, com o ambiente em sala de aula para atividades práticas. (BERTHOLDO NETO, 2017) Atualmente, a Portaria MEC nº 865, de 8 de novembro de 2022, institui no Brasil a Rede de Inovação para a Educação Híbrida, colocando o tema no centro de discussões a respeito da sua implementação e repercussão na educação. Tal modalidade não foi aqui aprofundada porque este ensaio cobre um período crítico da pandemia no qual o ensino híbrido, por conta do isolamento social, não era uma possibilidade viável. O que não isenta a importância do debate e o fomento de pesquisas, especialmente agora em que se enfrentam os efeitos colaterais da pandemia.

2 Do original: "Online education, including online teaching and learning, has been studied for decades. Numerous research studies, theories, models, standards, and evaluation criteria focus on quality online learning, online teaching, and online course design. What we know from research is that effective online learning results from careful instructional design and planning, using systematic model for design and development [...]".

y afectividad en la enseñanza-aprendizaje – para ser analizadas. Consideramos que el empobrecimiento de las relaciones en el contexto universitario tuvo un impacto directo en el sentido de pertenencia de los estudiantes, entendido en la literatura como un factor intrínseco e inherente a la salud mental.

Palabras clave: Educación Remota de Emergencia; sentimiento de pertenencia; afectividad en la enseñanza-aprendizaje; relación entre iguales; salud mental.

Introdução

Em março de 2020, com o decreto mundial do estado de pandemia do novo coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estabeleceu uma série de normas como medida de proteção. O isolamento social e o uso de máscara são exemplos das medidas adotadas por diversos países do mundo, incluindo o Brasil. (PARÁ, 2020a, 2020b, 2020c) Diante disso, as práticas educacionais sofreram impactos a partir de decretos regionais, culminando no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e exigindo das Instituições de Ensino Superior (IES) um processo complexo e contextualmente múltiplo de reconfiguração de rotina. (ARRUDA, 2020; BRASIL, 2020; IGLESIAS-PRADAS, 2021; PARÁ, 2020b)

Para discorrer sobre o tema, é imprescindível diferenciar duas das modalidades¹ de ensino conhecidas no meio educacional para evitar equívocos. Hodges e demais autores (2020) enfatizam que o Ensino a Distância (EaD) é uma prática já adotada em muitas instituições públicas e privadas e possui alternativas pedagógicas não presenciais bem estabelecidas e amplamente disseminadas. Do contrário, o ERE é uma modalidade temporária para períodos de crise e baseia-se em alternativas elaboradas de forma improvisada e pouco sistemática. Tal diferenciação é pontuada por Barbour e demais autores (2020, p. 4, tradução nossa):

A educação online, incluindo o ensino e aprendizagem online, é estudada há décadas: numerosos estudos de pesquisa, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação enfocam o aprendizado online de qualidade, ensino online e design de cursos online. O que sabemos da pesquisa é que a aprendizagem online eficaz resulta de um planejamento e design instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático para design e desenvolvimento [...].²

Por outro lado, para esse mesmo autor:

3 Do original: "In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching is a temporary shift of instructional delivery to an alternative delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered primarily face-to-face and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational system but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis".

4 "[...] belonging as a student's sense of being valued, included and accepted [...]".

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária do ensino para um modo de ensino alternativo devido às circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas principalmente presencialmente e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.³ (BARBOUR et al., 2020, p. 6, tradução nossa)

A literatura prévia reforça que o ensino mediado por tecnologias digitais é um dos pilares de garantia do ensino a distância e que existem evidências favoráveis quanto ao seu uso no ensino superior. Com base nas definições e diferenciação das modalidades de ensino, é possível sugerir um impacto sentido pelos estudantes no desempenho acadêmico a partir da mudança drástica e urgente do ensino presencial para o ERE. Partindo do pouco que se sabe sobre os efeitos do ERE na formação acadêmica e profissional a médio e longo prazo, esse estudo objetiva investigar especialmente os possíveis impactos no sentimento de pertencimento, definido por Pedler, Willis e Nieuwoudt (2022, p. 2, tradução nossa) como um constructo que “[...] incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito [na universidade] [...]”.⁴

Para isso foram analisados estudos de ordem acadêmica para compor o referencial teórico – e buscou-se articular essa literatura com experiências de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira que promove escuta a discentes. A partir disso, conjecturou-se que a falta de vivências presenciais, atreladas a rotinas institucionais de ordem física e social, somada ao prejuízo sentido nas relações entre pares e ao empobrecimento da dimensão afetiva no aprendizado, operam como agravantes no processo de adoecimento mental e prejuízo no sentimento de pertencimento, principalmente para os alunos que ingressaram em uma IES sem experiência presencial prévia. (AMBIEL et al., 2020; BRUFFAERTS, 2018; STEWART; GOODSON; MIERTSCHIN, 2021)

Panorama de saúde mental no ensino superior e contexto de criação do projeto de extensão

Saúde mental refere-se ao estado de bem-estar psicológico, emocional e social de uma pessoa; isto é, envolve a forma como os sujeitos pensam, sentem e se comportam, bem como a maneira como lidam com o estresse, gerenciam as emoções, tomam as decisões e mantêm contato com o outro. (AMARANTE, 2007) Logo, depreende-se que a saúde mental é um componente essencial da saúde geral e desempenha um papel crucial na qualidade de vida das pessoas, a saber, uma boa saúde mental não significa apenas a ausência de doenças mentais, mas também o desenvolvimento de habilidades e recursos psicológicos para enfrentar os desafios da vida de forma saudável e adaptativa. (ALCÂNTARA; VIEIRA; ALVES, 2022) Ter autoestima e autoconfiança, expressar emoções de maneira apropriada, tomar decisões informadas e buscar um senso de propósito e significado na vida são exemplos de expressão de uma boa saúde mental. (AMARANTE, 2007)

Tendo isso em vista, a saúde mental dos estudantes universitários é uma pauta bastante discutida nos últimos tempos, especialmente pelo fato de que o ambiente acadêmico imprime estressores específicos que colocam em risco a saúde mental dos estudantes. (ARIÑO; BARDAGI, 2018; CASTRO, 2017; PEREZ; BRUN; RODRIGUES, 2019; RODRIGUES; PEREZ; BRUN, 2020) Indicadores de ansiedade, estresse e depressão frequentemente são correlacionados com significância às vivências no ensino superior. (VIZZOTTO; JESUS; MARTINS, 2017) E mais recentemente, com a propagação do vírus da covid-19 e todas as consequências negativas provenientes desse acontecimento, houve uma intensificação do adoecimento psíquico dos acadêmicos tanto no Brasil, como nos demais países. (MAIA; DIAS, 2020; WANG et al., 2020; WEISS; MURDOCH, 2020)

Pelo fato de a problemática do adoecimento mental na graduação não ser recente (CERCHIARI; CAETANO; FACCENDA, 2005), é pertinente discorrer brevemente sobre o histórico de intervenção nessa área. Os primeiros serviços de apoio aos discentes datam do início do século XIX e eram voltados para resoluções de problemas acadêmicos e/ou indicações ao mercado de trabalho (RESAPES, 2002); além disso, o suporte ao graduando assumia um caráter clínico e individualizado, característica marcante da psicologia da

época. (GUZZO et al., 2010) Nesse âmbito, o processo histórico de intervenção no campo da psicologia escolar foi marcado por uma série de ações tradicionais, como discute Bisinoto e Marinho-Araujo (2015), voltadas para avaliação, diagnóstico, orientação para pais e alunos etc.

Com a consolidação da psicologia escolar e seu desenvolvimento, novas formas de intervenção são discutidas e essas são marcadamente mais críticas em relação às variáveis envolvidas no processo e vivência de cada comunidade. Em 2010, Martinez discorreu sobre esse processo histórico e apontou a possibilidade de a psicologia escolar responder não apenas às demandas psicoeducativas, mas também psicossociais. Outrossim, fez uma divisão didático-teórica sobre as formas de atuação do profissional da área: as tradicionais, já bem consolidadas, e as emergentes, que apresentam configuração relativamente recente. A autora reconhece a validade e coexistência positiva de ambas as formas e as diferencia somente em função de diretrizes de ação, destacando que as emergentes se afastam do modelo clínico-terapêutico e aproximam-se de diferentes objetos de estudo e pesquisa que dialogam com a crescente sensibilização e compromisso dos psicólogos escolares com as transformações sociais que o país carece.

Com vista nessa nova forma de atuação, considera-se o *peer counseling*, cuja tradução é “aconselhamento entre pares”, como intervenção pertinente. Um histórico dessa proposta pode ser encontrado em Silva e demais autores (2016), que indicam que a partir de programas de educação por pares, surgido no Canadá, na década de 1970, o princípio da interação entre pares e da ajuda mútua direcionado ao apoio psicológico produziu resultados considerados bem-sucedidos. De acordo com Nóbrega e demais autores (2020, p. 197)

É uma estratégia que pressupõe que, dada a oportunidade, o estudante está apto a resolver seus problemas cotidianos. Assim, o aconselhamento entre pares não se configura como prática clínica ou se propõe à função diagnóstica, mas visa criar um contexto favorável à autoexploração de pensamentos e sentimentos em busca de alternativas

Diante dessa demanda de adoecimento mental de graduandos, presente em uma universidade pública brasileira – e identificada pela instância de assistência estudantil dela –, um projeto de

extensão foi criado com o objetivo de implementar uma intervenção eficaz. Para isso, adotou a metodologia de aconselhamento entre pares aliada ao escopo da psicologia escolar e educacional proposto por Marinho-Araujo (2016). O projeto se caracteriza como um processo educativo, científico e de extensão universitária. Sua atuação pressupõe a criação de um ambiente acolhedor, horizontal e sigiloso para fornecer escuta aos graduandos sobre vivências universitárias e seus impactos na saúde mental. Através dos relatórios de procedimento e dos formulários de participação, foram observadas altas incidências de relatos sobre o sentimento de pertencimento à universidade, especialmente após o início da pandemia. Considerando o prejuízo potencial dessa questão, e ainda o fato de que é um processo complexo do qual a solução não depende apenas desse grupo, discriminamos como relevante a produção deste ensaio para produzir reflexões sobre o tema ainda pouco debatido e esboçar possíveis caminhos para amenizar a problemática.

Para cumprir o objetivo do trabalho, foram elencadas três dimensões que, de acordo com os relatos dos estudantes, mais se destacam com influência direta no sentimento de pertencimento, sendo elas: experiência institucional no espaço físico, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem. As três dimensões sofreram impactos a partir da pandemia e da mudança de modalidade de ensino e, por isso, serão definidas neste ensaio e posteriormente articuladas tanto ao sentimento de pertença quanto ao cenário social do país.

Experiência institucional no espaço físico

A experiência institucional vivida no espaço físico está além da afiliação institucional impressa em um atestado de matrícula. (MOSER, 1998) O espaço físico é importante por qualificar identidades socioespaciais que permitem que seus membros se sintam realmente integrados a um grupo e/ou comunidade, nesse caso, à comunidade acadêmica. É natural que os indivíduos atribuam valores e significados às delimitações espaciais e temporais, bem como desenvolvam um sentimento de apego, na definição leiga, a um espaço que ao mesmo tempo é físico e simbólico. (CARDOSO et al., 2017) O espaço físico constitui-se de maneira múltipla e com forte função social, além da diversidade

de significados que variam de acordo com a subjetividade de cada sujeito que pertence, interage e circula por esse espaço. Coêlho (1996) define a universidade como espaço formativo, de investigação, de uso de métodos que almejam a gênese do real e alguns outros elementos e construtos que fundamentam as bases dessa entidade. Em sentido complementar, o autor acrescenta que esse espaço é também da existência individual e coletiva.

A partir de relatos das rodas de conversa, o *campus* representava para muitos a “segunda casa” ou “a maior parte da rotina”. Uma parcela dos discentes ocupam-se com atividades extracurriculares, como estágios, grupos de pesquisa e outros e, para essa parcela, o dia é resumido no *campus*: um turno é preenchido com a graduação e o contraturno com uma atividade secundária, ambas intermediadas pelas refeições e horário de descanso também nas delimitações físicas. Muitos estudantes avaliaram de maneira negativa a interrupção da rotina acadêmica presencial, ainda que compreendessem o motivo que ocasionou tal mudança. Esta vai muito além de uma alteração acadêmica, de acordo com Silva e demais autores (2020, p. 47):

Essa ausência da universidade na rotina dos discentes, da troca de experiências com os outros estudantes e com os professores, e da dinâmica social no processo de construção de uma sociedade que pesquisa intervém de forma significativa na realidade para a transformação social.

Relação entre pares

Concatto e demais autores (2020), discorrendo sobre a importância de círculos sociais no desempenho discente no ensino superior, introduzem o princípio básico da espécie humana ser intrinsecamente social, de tal modo que o contato entre indivíduos perpassa todo o cotidiano, podendo ter implicações tanto positivas quanto negativas. Para ele e seus colaboradores, a influência das interações sociais se faz presente em uma variedade de aspectos, sendo uma delas a educação e o desenvolvimento pessoal.

Uma pesquisa realizada com 276 discentes brasileiros do ensino superior objetivou analisar a importância das amizades no processo de tolerância durante o período acadêmico. (SANTOS et al., 2021) Para isso, a amizade foi descrita, a partir de quatro fatores, os quais se encaixam bem no contexto acadêmico das relações entre pares

(aluno-aluno). Para os autores, amizades podem ser estabelecidas a partir do fator ambiental, situacional, individual e diádico, sendo mais bem explicados com as seguintes definições:

O fator ambiental está relacionado com a proximidade residencial entre os sujeitos, facilitando o convívio. O situacional refere-se à interação, frequência, disponibilidade e dependência. Seguidamente, o fator individual é composto por regras de inclusão e exclusão praticadas na pré-seleção de candidatos a amigos. Por fim, o fator diádico diz respeito à correlação entre as primeiras impressões que o sujeito induz sobre o outro e a abertura para tratar de assuntos íntimos com o amigo. (SANTOS et al., 2021, p. 522)

Ainda sob esse viés, e considerando que o espaço universitário promove inúmeros desafios aos discentes, os quais não ficam restritos apenas ao campo da produtividade, mas também à necessidade de haver ajustamentos a um espaço diversificado de experiências, costumes, valores etc., é possível observar que os quatro fatores descritos podem ser encontrados concomitantemente no ambiente acadêmico, principalmente entre indivíduos que compartilham a mesma sala de aula. É comum que dentro de uma turma existam subgrupos definidos por critérios subjetivos como identificação e similaridades contextuais; e estes mantêm um contato próximo por conta da rotina de aulas. Este contato frequente e prolongado – no qual normalmente há o compartilhamento de interesses, medos e outras experiências que perpassam as vivências no ensino superior, na instituição, e em relação a todos os atores envolvidos – gera vínculo afetivo.

Nesse sentido, a relação entre os pares é de fundamental importância para garantir a permanência destes nesse lugar de produção do conhecimento, pois, “além do sentimento de pertencer a um grupo, as amizades possibilitam a partilha de experiências e o apoio em caso de dificuldades”. (TEIXEIRA et al., 2008, p. 10) A rede de apoio é indispensável para o discente desde o ingresso até a conclusão do ensino superior. A existência dessas relações entre pares gera uma sensação de amparo e prontidão para enfrentar situações problemáticas. (FLASHMAN, 2014) Portanto, para que haja uma integração à universidade e um funcionamento físico e psíquico saudável, o discente precisa, antes de tudo, engajar-se socialmente com os indivíduos dessa nova realidade, promovendo interações

sociais e desencadeando relações interpessoais satisfatórias. (DINIZ; ALMEIDA, 2006; PASCARELLA; TEREZINE, 2005)

Afetividade e ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem não está limitado à dimensão cognitiva, pelo contrário, existem uma série de outras variáveis com influência direta e indireta umas nas outras. (TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA; WECHSLER, 2002) Uma série de autores da área educacional (FONSECA, 2016; FREIRE, 1996; GUIMARÃES; MACIEL, 2021; MALDONADO, 1994; SILVA, A. S. S.; RIBEIRO, 2020) há tempos pesquisam e discutem acerca do componente afetivo no ensino-aprendizagem; muitos deles rejeitam a postura dicotômica entre razão e emoção e assumem ambas como dimensões indissociáveis e necessárias para assegurar a qualidade no processo educacional e desenvolvimento humano. (LEITE, 2012) Essa leitura das dimensões afetiva e cognitiva permite também um olhar para as práticas pedagógicas, uma vez que a transmissão de conhecimento via conteúdo deixa de ser a única preocupação, ou seja, as relações afetivas se evidenciam no processo educacional.

A abrangência da afetividade toca tanto na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, como na relação entre pares e no próprio desenvolvimento pessoal do indivíduo. Assim, ainda segundo Leite (2012, p. 360):

A afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação.

Partindo do pressuposto da relevância da dimensão afetiva, é preciso atentar-se para o papel fundamental exercido pelo professor. Independente da metodologia adotada e da orientação teórica assumida pelo docente, o manejo das decisões pedagógicas e as experiências de sala de aula devem ser bem planejadas por representarem impacto nas consequências afetivas na relação que o aluno estabelecerá com o conteúdo. O fracasso escolar no ensino superior, por exemplo, endossa essa perspectiva pelo fato de não ser suficientemente expresso apenas por índices de repetência e evasão. Do ponto de vista afetivo, ele é entendido

como uma relação afetiva negativa, ou seja, marcada por um afastamento entre o sujeito e o objeto, prejudicando a disposição do aluno diante do proposto pela academia. Nesse contexto, o apoio, a compreensão, a organização de conteúdos e boas estratégias didáticas na transmissão do conteúdo favorecem o ajuste dos discentes nas atividades universitárias, assim como estes tendem a permanecer no curso, isto é, criar maior vínculo com a área escolhida. (TEIXEIRA et al., 2008)

As relações interpessoais existentes na sala de aula carregam, portanto, grande parte da carga afetiva. Leite (2012) destaca elementos simples que implicam em impactos afetivos nos alunos, tais como: olhares, proximidade, contatos, tom de voz, formas de acolhimento, instruções, correções etc. É importante frisar que, apesar de ser comum que a afetividade seja analisada nesse contexto a partir das categorias voltadas para postura e conteúdo verbal do professor, ela não se restringe ao contato físico, pois de acordo com o desenvolvimento humano ela acompanha o processo e vai ganhando complexidade.

Interloquções possíveis

De acordo com Alves e Cordazzo (2019), o sentimento de pertencimento é uma necessidade social e universal; além de um direito constitucional: os artigos 6 e 196 da Constituição Federal da República Federativa do Brasil definem a saúde como direito social (de todos) e dever do Estado e, por sua vez, a Lei Orgânica da Saúde, Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, no parágrafo único do artigo 3, preconiza condições de bem-estar físico, mental e social.

À luz da psicologia, o pertencimento se configura como inerente à saúde mental, por considerar o ser humano como naturalmente interativo, social e intencional, ou seja, para ter qualidade de vida é preciso pertencer – e sentir-se de tal forma – a uma determinada comunidade, geralmente simbolizada por um espaço físico. Portanto, o processo de pertencimento está fortemente ancorado na formação e afirmação da identidade ao longo da vida. No âmbito acadêmico, o sentimento de pertença tange desde o bem-estar pessoal ao sucesso acadêmico.

Nessa esteira, pondera-se as consequências transversais – no que tange à vida acadêmica –, que se originam dos efeitos provenientes da pandemia, os quais estão estritamente atrelados

ao modelo de ERE. O afastamento dos discentes do espaço físico universitário trouxe à tona uma série de necessidades concernentes às relações entre pares e a importância da afetividade no campo de ensino-aprendizagem.

Dizer que a manutenção do sentimento de pertença está vinculada ao espaço físico não implica afirmar que ele não possa ocorrer em espaços abstratos, até porque o pertencimento envolve ambas as esferas. Todavia, tendo em vista a educação superior no recorte temporal deste trabalho, acredita-se que a privação da convivência em ambiente institucional instalada de maneira abrupta e emergencial, tal como a situação do país exigia, impactou o sentimento de pertencimento nos discentes ao passo em que empobreceu a relação afetiva do indivíduo com o ambiente universitário, comprometendo o grau de rendimento voltado para a produção do saber, tendo em vista a carência afetiva nesse processo, bem como a necessidade de um contato mais próximo e sensível entre professor-aluno.

Essa hipótese emerge de uma série de relatos de discentes que participaram das rodas de conversa do projeto de extensão e afirmaram que, após a instalação do ERE, passaram a se sentir cada vez mais distantes da instituição (mesmo prosseguindo com as atividades e mantendo o vínculo de matrícula ativo), tal como tiveram dificuldades para construir laços de amizade com outras pessoas do mesmo curso, e às vezes da mesma turma, e passaram a ter limitações no processo de aprendizagem. É válido refletir sobre esse impacto na experiência de estudantes que ingressaram no ensino superior na vigência do modelo remoto emergencial. O relato de uma discente após um ano do seu ingresso na universidade expressou frustração por nunca ter experienciado o ensino superior de maneira presencial, mantendo-se constante nesse intervalo de tempo o sentimento de não pertencimento à instituição, como se a discente nunca soubesse da condição de estranhamento que o calouro tem nos primeiros meses de adaptação até sentir-se à vontade, confiante e parte integrante do espaço, reverberando em uma relação vazia com os professores e seus pares.

Outras atividades que poderiam gerar o sentimento de pertencimento, tal como as ações desenvolvidas por atléticas, centros acadêmicos, visitas técnicas advindas de disciplinas curriculares e outros, foram retirados do campo experiencial do aluno. Além disso, há ainda um prejuízo na esfera formativa

do indivíduo: alguns alunos dependem totalmente dos recursos disponibilizados de maneira presencial e no espaço concreto da instituição, como o acesso a livros impressos na biblioteca e à rede de *wi-fi*; tendo esses benefícios suprimidos, há um prejuízo na qualidade e continuidade dos estudos em domicílio.

Desse modo, denota-se que é preocupante a forma com a qual as instituições e todos os atores envolvidos se adaptaram, e se isso de fato ocorreu, ao modelo de ERE. É preciso considerar, em especial em momentos de crise, que a transmissão de conteúdo tem sua posição de relevância alterada em função das condições dos sujeitos para se engajarem no processo, como já explicitado em tópicos anteriores. O ensino a distância é um formato já bem estruturado na educação brasileira, mas o modelo de ERE implicou prejuízos adaptativos generalizados e intensificou problemas estruturais do ensino presencial, incluindo a carência de atenção para a dimensão afetiva.

Fazendo um recorte para uma dessas interlocuções, quanto à relação entre pares e seus desdobramentos na aprendizagem, cita-se um estudo realizado por Elmer, Mephram e Stadtfeld (2020) que comparou a rede de interações sociais e relacionamentos interpessoais e a saúde mental de graduandos na Suécia antes e depois da crise da covid-19. A pesquisa concluiu que a interrupção de experiências “face a face” afetou negativamente a integração social, a motivação e a saúde mental de uma parcela significativa dos discentes. Segundo o estudo, a esfera de amizades foi pouco afetada pela mudança de rotina e, em um primeiro momento, a interação entre amigos foi preservada pelo fato de a comunicação digital já ser bem disseminada entre essa faixa etária. Contudo, o prolongamento do tempo de isolamento, provocou um afrouxamento de laços e interações e quando isso foi somado ao sentimento de solidão sentido também em relação aos estudos, cresceu o risco de consequências sociais negativas, uma vez que aumentou a necessidade de suporte para os alunos em decorrência dos estresses adicionais. Foi destacado um risco ainda maior para estudantes que vivem sozinhos, têm menos contato direto com familiares e amigos próximos, recebem menos apoio social e possuem uma integração mais fraca nas redes sociais dos alunos.

Essa realidade pode ser transposta para o Brasil, com as devidas ressalvas socioculturais e, de fato, ela emergiu nos relatos das rodas de conversas do projeto. Com o isolamento social e o desafio de

estudar “sozinho”, os níveis de estresse, ansiedade e solidão foram relatados como tendo piorado se comparados às medidas antes da crise. O relato de um discente do último ano do seu curso consistiu na queixa da dificuldade de interação social; mesmo mantendo contato com sua rede de amizade, o discente relatou sentir falta do contato com o restante dos alunos da sua turma e com os docentes do curso; ele afirmou que a sua interação com os amigos era para garantir apoio mútuo tanto nas atividades acadêmicas quanto no bem-estar, mas sentia necessidade de contatos mais leves e de lazer. Com isso, observa-se que as catástrofes imbuídas em toda essa conjuntura perpassam aspectos da saúde emocional do aluno, mas também oferecem efeitos diretos no aprendizado. Ficou nítido nas falas das rodas de conversa que a relação afetiva construída com os professores e discentes corrobora para um melhor proveito em questões de produções científicas, engajamento em eventos e a motivação para as disciplinas.

Concato e demais autores (2020, p. 207) afirmam, sobre o assunto, que “[...] quando há uma relação entre indivíduos, existe também um potencial de influência entre os mesmos”. A relação entre pares auxilia o indivíduo no enfrentamento de problemas; as trocas, compartilhamentos de conhecimento, conversas e outras interações permitem ao indivíduo repensar soluções, elaborar estratégias, aprimorar o autoconhecimento e se desenvolver de forma sistêmica no seu contexto. A diminuição ou perda total desse contato deixa o indivíduo mais vulnerável, com o acentuamento do sentimento de solidão e as consequências são sentidas no desempenho acadêmico e na vida pessoal.

Uma das premissas do conceito de universidade é a experiência no tripé de ensino, pesquisa e extensão; essa vivência extrapola o âmbito acadêmico e relaciona-se com o indivíduo de maneira íntima e pessoal na forma como ele enxerga e vive essa ambiência. Certas atividades de programas de pesquisa e extensão só podem ocorrer presencialmente. Além disso, a interação e integração social entre os atores do espaço acadêmico também é comprometida, bem como a relação afetiva do aluno com o objeto de conhecimento. Isso pode resultar em perda de interesse e sentido do conteúdo do ponto de vista do discente.

A rotina é outra variável impactada de maneira concomitante e transversal nas esferas destacadas. A sala de aula é o espaço coletivo de ensino e aprendizagem; o restaurante universitário é

frequentado no horário das refeições do dia; o terminal rodoviário marca a conclusão de um dia de estudo/trabalho e o retorno para casa. Com a mudança repentina de modelo de ensino, a rotina é demarcada somente por um espaço (*on-line*); essa perda de variabilidade ambiental somatiza mais cansaço, fadiga e desmotivação no discente. A perda de contato direto com a comunidade é sentida negativamente também e a afetividade em sala de aula é comprometida pela redução drástica de interação entre professor-aluno e aluno-aluno: quando pelo menos um turno do dia era reservado para aprendizagem em sala de aula física, os alunos sentiam-se mais à vontade para dialogarem com os colegas, professores e conteúdo; ao contrário, no ensino remoto os alunos sentem-se mais tímidos, falam muito menos que o normal e quase nunca ligam a câmera, segundo relatos das rodas de conversa.

As relações de amizades, o envolvimento em representações e organizações estudantis e até mesmo a motivação são também variáveis impactadas nesse processo. O isolamento social anulou a diversidade de espaços para interação e opções para socialização, logo, dificilmente novos contatos e vínculos foram realizados após a instalação do ERE. Mesmo os grupos que já tinham vínculo pré-existente experienciaram um afrouxamento de laços que eram fortalecidos pelo convívio contínuo e dinâmico.

A motivação, por sua vez, é afetada pela falta do espaço simbólico, da rede de apoio para enfrentamento de problemas e pela consequente exterioridade ao conteúdo. Relatos de discentes apontam que alguns minutos de lazer dentro da instituição (por exemplo, contemplar à vista na beira da orla do rio que circunda o *campus* ou passear pelo bosque interno ao *campus*) eram suficientes para impulsioná-los a prosseguir na graduação mesmo diante de alguma situação adversa; os amigos, colegas e toda a rede de apoio presente operam na mesma frequência. A falta ou perda, mesmo que temporária, desses requisitos geraram desmotivação acadêmica e piora no desempenho.

Esses sentimentos se imbricam quando o discente começa a digerir a realidade material do país durante a pandemia e assimilar o luto generalizado. Lidando com isso, ao mesmo tempo o discente se vê obrigado a prosseguir os estudos, manter um bom desempenho e responder com suficiência às demandas emergentes. Relatos das rodas mostraram que o convívio com esses sentimentos afeta a perspectiva de futuro e a motivação acadêmica, recaindo, por

muitas vezes, no afastamento do objeto de conhecimento e/ou em um contato pouco efetivo e afetivo com os conteúdos ministrados; alguns discentes descrevem esse processo como “empurrar com a barriga”, “sobreviver”.

Considerações finais

O sentimento de pertencimento é um construto influenciado por diversas vertentes que se inter-relacionam de forma múltipla, concomitante e complementar. Ele incorpora sentimentos de ser valorizado, incluído e aceito. Considerando isso, o presente trabalho destaca três dimensões – espaço físico, relação entre pares e afetividade no ensino-aprendizagem – que interagem de maneira transversal no impacto causado no sentimento de pertença, situando-as no recorte temporal que delimita a instalação do ERE no ensino superior a partir da pandemia da covid-19.

A partir dos relatos dos discentes nas rodas de conversa desenvolvidas pelo projeto de extensão que evocou as presentes reflexões e da análise bibliográfica sobre o tema, observou-se o empobrecimento das relações afetivas no contexto universitário. Além disso, a partir do isolamento social, identificou-se prejuízos na relação entre pares, na saúde mental e bem-estar e na identidade socioespacial. O efeito dessas carências somou-se ao desgaste proveniente da pandemia associado à mudança abrupta de modelo de ensino e impactou diretamente a perda e/ou diminuição do sentimento de pertencimento dos discentes.

Tendo em vista a qualidade de vida no ensino superior e o zelo por uma formação profissional e pessoal de excelência, espera-se que novas produções acerca desse tema sejam realizadas a fim de encontrarmos possíveis caminhos para intervir assertivamente no cenário educacional.

Referências

ALCÂNTARA, V. P.; VIEIRA, C. A. L.; ALVES, S. V. Perspectivas acerca do conceito de saúde mental: análise das produções científicas brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 351-361, 2022.

ALVES, I. de O.; CORDAZZO, K. As entidades acadêmicas como ferramentas para a efetivação do sentimento de pertencimento à universidade. *Revista Jurídica Direito Sociedade e Justiça*, Dourados, v.

6, n. 8, 2019. Trabalho apresentado na 5º Mostra Científica – Curso de Direito, 2019, Dourados. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/4095>. Acesso em: 7 ago. 2023.

AMARANTE, P. *Saúde Mental e Atenção Psicossocial*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

AMBIEL, R. et al. *Adaptação e permanência no Ensino Superior em tempos de pandemia*. Rio de Janeiro: Força Tarefa PsiCOVIDa, 2020. Disponível em: https://www.coronavirus.uerj.br/wp-content/uploads/2020/06/guia_adaptacao_academica_pandemia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARIÑO, D. O.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicologia em Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de covid-19. *EmRede: revista de Educação a Distância*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOUR, M. K. et al. *Understanding pandemic pedagogy: differences between emergency remote, remote and online teaching. A special report of the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canadá project*. [Half Moon Bay: Canadian E-Learning Network], Dec. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347535715_Understanding_Pandemic_Pedagogy_Differences_Between_Emergency_Remote_Remote_and_Online_Teaching. Acesso em: 26 nov. 2021.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAUJO, C. Psicologia escolar na educação superior: panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 2, p. 33-46, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BRUFFAERTS, R. et al. Mental health problems in college freshmen: prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, London, v. 225, p. 97-103, 2018.

CARDOSO, D. et al. Espacialidades e ressonâncias do patrimônio cultural: reflexões sobre identidade e pertencimento. *Revista de Geografia e Ordenamento do Território*, Coimbra, n. 11, p. 83-98, jun. 2017.

CASTRO, V. R. Reflexão sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco*, Amparo, SP, v. 9, n. 1, p. 380-401, 2017.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Utilização do serviço de saúde mental em uma universidade pública. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 252-265, 2005.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA, O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, 2005.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Edunesp, 1996. p. 17-42.

CONCATTO, F. *et al.* Investigação quanto ao papel de círculos sociais no desempenho discente no ensino superior utilizando análise de redes complexas. In: COMPUTER ON THE BEACH, 11., 2020, Balneário Camboriú. *Anais [...]*. BalneárioCamboriú: Universidade do Vale do Itajaí, 2020. p. 206-213. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346700325_Investigacao_Quanto_ao_Papel_de_Circulos_Sociais_no_Desempenho_Discente_no_Ensino_Superior_Utilizando_Analise_de_Redes_Complexas. Acesso em: 25 jan. 2022.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Adaptação à universidade em estudantes de primeiro ano: estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 29-38, jan./mar. 2006.

ELMER, T.; MEPHAM, K.; STADTFELD, C. Students under lockdown: comparisons of student's social networks and mental health before and during the covid-19 crisis in Switzerland. *Plos One*, San Francisco, v. 15, n. 7, p. 1-22, July 2020.

FLASHMAN, J. Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, [Washington, D.C.], v. 85, n. 1, p. 61-80, Jan. 2014.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

GUIMARÃES, M. dos S.; MACIEL, C. M. L. A. A afetividade na relação professor-aluno: alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, Itajubá, MG, v. 10, n. 10, p. e21101018362, 2021.

GUZZO, R. *et al.* Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 26, n. esp., p. 131-142, 2010.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, Boulder, CO, March 27, 2020.

IGLESIAS-PRADAS, S. *et al.* Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19

pandemic: a case study. *Computers in Human Behavior*, Amsterdam, v. 119, p. 2-8, Jan. 2021.

LEITE, S. A. da S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, p. e200067, 2020.

MALDONADO, M. T. Aprendizagem e afetividade. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, ano 23, n. 91, p. 37-44, abr./jun. 1994.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 33, n. 2, p. 199-211, abr./jun. 2016.

MARTINEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010.

MOSE, G. Psicologia ambiental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 121-130, jun. 1998.

BERTHOLDO NETO, E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2. sem. 2017.

NÓBREGA, M. C. A. *et al.* Saúde emocional na Pós-graduação: relato de um projeto de extensão. In: MARINHO-ARAÚJO, C.; DUGNANI, L. A. (org.). *Psicologia Escolar no Ensino Superior*. São Paulo: Alínea, 2020. p. 193-211.

PARÁ (Estado). Decreto nº 687, de 15 de abril de 2020. Declara estado de Calamidade Pública em todo o território do Estado do Pará em virtude da pandemia do COVID19. (COBRADE 1.5.1.1.0 – Doenças Infecciosas Virais). *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 129, n. 34.184, Edição Extra, p. 4, 15 abr. 2020a.

PARÁ (Estado). Decreto nº 729, de 5 de maio de 2020. Dispõe sobre a suspensão total de atividades não essenciais (lockdown), no âmbito dos Municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Castanhal, Santa Isabel do Pará, Santa Bárbara do Pará, Breves, Vigia e Santo Antônio do Tauá visando a contenção do avanço descontrolado da pandemia do corona vírus COVID-19. *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 130, nº 34.209, Edição Extra, p. 1-5, 7 maio 2020b.

PARÁ (Estado). Decreto nº 777, de 23 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas de distanciamento controlado, visando a prevenção e o enfrentamento à pandemia da COVID-19, no âmbito do Estado do Pará e revoga o Decreto Estadual nº 609, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial do Estado [do] Pará*: seção Executivo, Belém, PA, ano 130, nº 34.229, Edição Extra, p. 5-7, 23 maio 2020c.

PASCARELLA, E.; TERENZINI, P. *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PEDLER, M. L.; WILLIS, R.; NIEUWOUDT, J. E. A sense of belonging at university: student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, Londres, v. 46, n. 3, p. 397-408, 2022.

PEREZ, K. V.; BRUN, L. G.; RODRIGUES, C. M. L. Saúde mental no contexto universitário: desafios e práticas. *Trabalho (En)Cena*, Palmas, v. 4, n. 2, p. 357-365, dez. 2019.

RESAPES. A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, ano de 2022: contexto e justificação. [Portugal]: RESAPES, 2002. v. 1. Disponível em: http://resapes.pt/wp-content/uploads/2016/05/volume_1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

RODRIGUES, C. M. L.; PEREZ, K. V.; BRUN, L. G. Pesquisa e intervenção no ensino superior: considerações a partir do “dossiê saúde mental e adoecimento nas IES. *Trabalho (En)Cena*, Palmas, v. 5, n. 1, p. 136-145, jul. 2020.

RODRIGUES, M. do R.; PIRES, A. L. O., PESSOA, A. M. O papel da interação entre pares e da tecnologia na aprendizagem: percepção de estudantes do ensino superior. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 10., 2017, Braga. *Anais [...]*. Braga: Universidade do Minho, 2017. p. 993-1006. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18547/1/atigo_challenges_2017_978-989-97374-5-7.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

SANTOS, O. P. *et al.* Relações de Amizade, nível de tolerância e fatores associados no contexto do ensino superior. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires (REVISA)*, Valparaíso de Goiás, v. 10, n. 3, p. 521-530, jul./set. 2021.

SILVA, A. de S. S.; RIBEIRO, M. L. Relação professor-estudante no ensino superior: uma revisão de literatura. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2020.

SILVA, J. B. do C. *et al.* Função social da universidade no interior da Amazônia em tempos de pandemia. In: SILVA, J. B. C. (org.). *Universidade, Formação e Trabalho: implicações do isolamento social na rotina dos (as) estuantes do curso de Pedagogia*. Nova Xavantina: Pantanal, 2020. p. 34-50. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2020/universidade-formacao-e-trabalho-implicacoes-do-isolamento-social-na-rotina-dos-estudantes-do-curso-de-pedagogia/Cap5.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, D. *et al.* Programa de formação de pares-suporte “C2C”: uma nova forma de intervir. *Proelium*, Lisboa, v. 7, n. 11, p. 115-133, jul./dez. 2016.

SLATEN, C. *et al.* School Belonging: a review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, Cambridge, UK, v. 33, n. 1, p. 1-15, 2016.

STEWART, B.; GOODSON, C.; MIERTSCHIN, S. Pandemic online transitions: student reactions, adaptations, and course feature

preferences. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, West Palm Beach, v. 21, n. 1, p. 38-52, 2021.

TEIXEIRA, E. T. A.; WECHSLER, S. M. Variáveis que afetam a aprendizagem: percepção de alunos de licenciatura e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 133-139, dez. 2002.

TEIXEIRA, M. A. P. *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n.º. 5.294, de 21 de agosto de 2020*. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Belém, PA, 21 ago. 2020.

VIZZOTTO, M. M.; JESUS, S. N. de; MARTINS, A. C. Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 1, p. 59-73, 2017.

WANG, C. *et al.* Immediate Psychological Responses and Associated Factors during the Initial Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Basel, v. 17, n. 5, 2020.

WEISS, P.; MURDOCH, D. Clinical course and mortality risk of severe COVID-19. *Lancet*, London, v. 395, n. 10229, p. 1014-1015, March 2020.

WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 march 2020. *WHO*, Geneva, March 11, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Submetido em: 01/09/2022
Aceito em: 01/07/2023