

Volume 18 - Número 1  
Janeiro - Abril 2001

# Estudos de Psicologia



**PUC**  
CAMPINAS  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

ISSN 0103 - 166X

# ESTUDOS DE PSICOLOGIA

## Revista quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da PUC-Campinas

### Direção

Editora: Vera Lúcia Adami Raposo do Amaral  
Secretário: Mauro Martins AmatuZZi  
Tesoureira: Eliana Martins Rosado  
Representante do Conselho Deliberativo: Vera E. Cury

### Conselho Editorial

Anita Liberalesso Neri	(Unicamp)
Elisa Médici Pizão Yoshida	(PUC-Campinas)
Francisco Lotuffo Neto	(USP)
Geraldina Porto Witter	(PUC-Campinas)
Glória Elisa B.P. von Buettner	(PUC-Campinas)
Isabel Cristina Dib Bariani	(PUC-Campinas)
José Vasconcelos Raposo	(Universidade Trás-os Montes e Alto Douro) - Portugal
Luís Pasquali	(Univ. Brasília)
Maria Amélia Matos	(USP)
Maria Cristina de O Miyazaki	(FAMERP E UNIP)
Maria Emília Lino da Silva	(PUC-Campinas)
Maria Helena Alves Mourão Oliveira	(PUC-Campinas)
Maria Martha Hübner	(Mackenzie)
Marilda E. Novaes Lipp	(PUC-Campinas)
Mauro Martins AmatuZZi	(PUC-Campinas)
Raquel Rodrigues Kerbauy	(USP)
Regina Maria Leme L. Carvalho	(PUC-Campinas)
Samuel Pfromm Netto	(PUC-Campinas)
Solange M. Wechsler	(PUC-Campinas)
Suely Salles Guimarães	(Univ. de Brasília)
Vera Engler Cury	(PUC-Campinas)
Vicente E. Cabalho	(U. Granada - Espanha)
William B. Gomes	(UFRGS)

### Apoio Técnico

Secretária: Elenilda Lisboa Paiva  
Estagiária: Ludmila Ramos Carvalho

**Estudos de Psicologia** é um periódico dedicado à publicação de relatos de pesquisa, artigos teóricos, comunicações breves, resenhas e cartas ao editor. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo necessariamente o pensamento dos Editores.

### Apreciação dos Manuscritos

Os manuscritos submetidos à revista Estudos de Psicologia deverão estar dentro das Normas de Publicação que seguem às indicadas pela American Psychological Association (APA), publicadas em 1994. Os trabalhos serão aceitos ou recusados com base nos pareceres do Conselho Editorial, ou de consultores ad-hoc.

### Direitos Autorais

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à revista Estudos de Psicologia e os originais, mesmo quando não aprovados, não serão devolvidos. Reproduções dos originais só podem ser realizadas mediante consulta e autorização prévia da Direção da revista.

### Endereço para envio dos Manuscritos

Os manuscritos, assim como toda a correspondência, inclusive solicitações de assinatura deverão ser encaminhados para a redação.

### Redação

A/C Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia - PUC-Campinas  
Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro  
CEP: 13020-904 Campinas - SP  
Fone: (0xx19) 3735-5880 Fax: (0xx19) 3735-5873  
E-mail: [revista@puc-campinas.br](mailto:revista@puc-campinas.br)

# Estudos de Psicologia

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia - PUC-Campinas

Vol 18  
Número 1  
Janeiro/Abril 2001

## SUMÁRIO

### *Artigos*

- 5 Casamento e família de origem: lealdade invisível  
*Rosicler Borghetti, Marilise Brockstedt Lech, Paulo César Ribeiro Martins*
- 12 A esquizofrenia e seu tratamento farmacológico  
*Cilene Rejane Ramos Alves, Maria Teresa Araujo Silva*
- 23 Disciplinas de Psicologia em cursos de graduação em enfermagem  
*Ana Maria Pimenta Carvalho, Emília Tiemi Fukushima*
- 34 Atitudes frente ao computador: elaboração e validação de uma escala de medida  
*Valdiney Velôso Gouveia, Josemberg Moura de Andrade, Fabiana Queiroga, Maja Meira*
- 46 Trabalho docente e valores: em questão as novas tecnologias de informação e comunicação  
*Sônia Maria Guedes Gondim*
- 58 A imagética kinética e mental em praticantes de desportos coletivos e individuais  
*José Vasconcelos Raposo, Goreti Costa e Isabel Mourão Carvalhal*
- 76 Contributos da psicologia para o estudo na indisciplinada sala de aula  
*Suzana Nunes Caldeira, Isabel Estrela Rego*

### *Resenha*

- 97 Plantão Psicológico, novos horizontes  
*Rosilene Linares*

# Estudos de Psicologia

---

Revista Quadrimestral do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia - PUC-Campinas

Vol 18  
Número 1  
Janeiro/Abril 2001

---

## CONTENTS

### Articles

- 5 MARRIAGE AND ORIGIN FAMILY: INVISIBLE LOYALTY  
*Rosicler Borghetti, Marilise Brockstedt Lech, Paulo César Ribeiro Martins*
- 12 Pharmacological treatment of schizophrenia  
*Cilene Rejane Ramos Alves, Maria Teresa Araujo Silva*
- 23 Psychology courses of nursing programmes  
*Ana Maria Pimenta Carvalho, Emília Tiemi Fukushima*
- 34 Attitudes towards computer: elaboration and validation of a scale  
*Valdiney Velôso Gouveia, Josemberg Moura de Andrade, Fabiana Queiroga, Maja Meira*
- 46 Teachers' work and values: in the light of new information and communication technologies  
*Sônia Maria Guedes Gondim*
- 58 Mental and kinetic imagery among athletes of collective and individual sports  
*José Vasconcelos Raposo, Goreti Costa e Isabel Mourão Carvalhal*
- 76 A psychological approach to the understanding classroom disruptive behavior  
*Suzana Nunes Caldeira, Isabel Estrela Rego*

### Reviews

- 97 Plantão Psicológico, novos horizontes  
*Rosilene Linares*
-

# CASAMENTO E FAMÍLIA DE ORIGEM: LEALDADE INVISÍVEL

## MARRIAGE AND ORIGIN FAMILY: INVISIBLE LOYALTY

Rosicler BORGHETTI<sup>1</sup>  
Marilise Brockstedt LECH<sup>2</sup>  
Paulo Cesar Ribeiro MARTINS<sup>3</sup>

*“O casamento não surgiu sem mais nem menos.  
Foi criado pelo homem, para atender suas necessidades.”*

O'Neill e O'Neill

### RESUMO

*O tema "casamento e família de origem" surgiu a partir de observações feitas no atendimento de um casal, cuja queixa principal de um dos cônjuges era o fato do outro permanecer mais "casado" com sua família de origem do que com ele – embora ambos estivessem ligados às suas famílias. Esse fato acabou por se refletir negativamente em suas vidas causando-lhes sofrimento, o que os levou a procurar ajuda terapêutica. O caso clínico caracteriza-se pela lealdade invisível em relação à família de origem, que funciona como amarras, impedindo o desenvolvimento do casal.*

**Palavras-chaves:** casamento, família, terapia de casal e família.

### SUMMARY

*The theme, marriage and origin family, appeared from observations in the attendance of a couple, whose main complaint of one of the spouses was the fact of that the other remains more "married" to the origin family than to the spouse – although both were tied to their families. This fact reflected negatively in their lives, causing them suffering, making them seek therapeutic help. The clinical case is characterized by the invisible*

<sup>(1)</sup> Formação em Terapia de Família e Casal pelo CEF de Porto Alegre, Profa. do CEF - Centro de Estudos da Família de Passo Fundo - RS.

<sup>(2)</sup> Especialista em Educação Infantil, Profa. da Universidade de Passo Fundo - RS.

<sup>(3)</sup> Mestre em Psicologia Clínica pela PUC-Campinas, Prof. da Universidade Luterana do Brasil - Torres - RS.

Endereço para correspondência: CEPAP - Centro de Estudos, Prevenção e Atendimento Psicológico - Rua Bento Gonçalves, 297 - conj. 809-810 - 99010-010 - Passo Fundo - RS - Fone/FAX: (54) 311-1713/311-7129 - e-mail: cepap@tpo.com.br.

*loyalty in relation to the origin family, which works as ties, impeding the couple's development.*

**Key-words:** *marriage, family, couple therapy and family*

## INTRODUÇÃO

O casamento é entendido como uma união consensual ou união com legitimação civil e/ou religiosa. Na escolha dos parceiros a atração é seletiva, entrando em cena conteúdos conscientes e inconscientes (Anton, 1991; Costa e Katz, 1992; Dall'agnol, 1998). Boa parte dos motivos da escolha fica retida no inconsciente. O que habitualmente ocorre é a percepção de motivos conscientes, que ficam na face externa "de uma verdade" composta de muitas camadas que se superpõem, se ocultam e se protegem umas às outras.

Todo o sistema cria e nutre ilusões, rituais e normas de comportamento que tendem a estimular e, ao mesmo tempo, inibir o pleno desenvolvimento do indivíduo. A sobrecarga de contradições inconscientes impede, muitas vezes, saídas adequadas para as necessidades pessoais, podendo originar dificuldades ou fracassos na escolha do parceiro, manutenção e evolução do relacionamento. Existem fatores que se interpõem entre o desejo e a possibilidade de que a relação seja assumida e cultivada. Entre esses fatores estão: a capacidade em optar pela realização de alguns desejos e de renunciar a outros; a capacidade de suportar e elaborar certo número de frustrações; o zelo e a responsabilidade pelas escolhas feitas, e a presença de necessidades contraditórias originárias da infância (Anton, 1991).

Costa e Katz (1992) afirmam que as experiências infantis estão marcadas por satisfações, frustrações e conflitos não resolvidos. A criança, antes de descobrir o eu, descobre a mãe, o pai, o irmão, enfim, sua família. A qualidade dos vínculos estabelecidos no convívio familiar configura um padrão básico

de relacionamento na mente da criança, o qual ela terá tendência a repetir ou recriar ao longo de sua vida, independente do cenário. O casamento configura-se como cenário perfeito para que o modelo infantil de relacionamento seja revivido; o indivíduo torna-se protagonista da admirada, invejada e excludente relação dos pais.

Desde a história geracional, "que é transmitida a cada um de nós ao nascer, já existe, de uma forma invisível, a semente de uma futura sintomatologia, principalmente se levarmos em conta o modo como a família se organiza em torno daquele(a) que receberá determinada missão" (Groisman, 1996, p. 17). Antes de nascer, a criança já é depositária de uma série de expectativas, tanto do subsistema casal, quanto das famílias de origem dos respectivos pais.

De acordo com Costa e Katz (1992, p.27) "mesmo um casamento bem sucedido nunca deixará de representar uma tentativa de repetição de experiências e conflitos infantis. Na verdade o desejo de acasalar-se não passa de uma repetição de uma experiência da infância com um casal fortemente idealizado quanto às suas capacidades de mútua satisfação, que vão gerar na criança uma série de sentimentos conflitivos. Por isso se diz que o conflito é inerente ao casamento; mas é fundamental que se tenha presente em todas as situações que, repeti-lo, também representa uma tentativa de resolvê-lo".

Para Groisman (1996) as famílias possuem suas próprias leis, que fazem parte do sistema familiar herdado e desenvolvido pelos pais e filhos na atual família nuclear. Este padrão de relacionamento, segundo Nagy e Spark (1983), cria uma rede de obrigações através de uma contínua troca de expectativas

entre o indivíduo e o sistema de relações a que ele pertence, que é responsável pela construção de uma contabilidade que mantém o sistema familiar através de um balanço imaginário. Cada membro da família acha-se subordinado a expectativas que irá cumprir, ampliar ou às quais irá reagir, de algum modo. No equilíbrio entre as expectativas familiares, as possibilidades e desejos de cada um em cumpri-las, reside o maior ou menor sucesso de realização de cada missão.

O casamento representa, para cada um dos membros do casal, a efetivação de um processo de separação e individualização, que tem seu início dentro das famílias de origem (Carter e McGoldrick, 1995). Cada parceiro procura se afastar de sua família de origem, ao mesmo tempo que busca uma aproximação com o outro para formar a unidade conjugal. Nagy, Spark (1983) e Costa (1997) afirmam que o casal vive um conflito entre a lealdade à sua família de origem e à família constituída. A busca de identidade própria do casal e um relativo afastamento das famílias de origem são parâmetros que marcam a solidificação do subsistema casal.

Bowen (1978) refere-se ao casamento como um processo de individualização que ocorre a partir da separação da família de origem e formação da unidade casal. Para a formação dessa unidade é necessária a permissão implícita ou explícita dos pais.

Na medida em que o casal vai consolidando paulatinamente sua família nuclear, segundo Groismain(1996), vai provocando a perda de poder dos pais, que passarão gradualmente de uma posição atuante a uma posição de consultores mais passivos em relação a seus respectivos filhos.

McGoldrick (1989) diz que tornar-se um casal é uma das tarefas mais complexas e difíceis do ciclo de vida familiar. A visão romântica desta transição traz dificuldades, uma vez que todas as pessoas – desde o casal até a família e os amigos – querem ver apenas

a felicidade da mudança. Os problemas podem permanecer escondidos para vir à tona mais tarde.

O casamento, muitas vezes, é visto como o rito de passagem que pode solucionar problemas como solidão ou dificuldades com a família ampliada (tios, avós...). McGoldrick (1989) diz que muitas questões têm que ser renegociadas pelo novo casal, entre elas as decisões a respeito das tradições rituais familiares que serão mantidos e outros que os parceiros desenvolverão sozinhos. O relacionamento com pais, irmãos, amigos e família ampliada também tem que ser renegociado. Isso provoca nas famílias um estresse que não é pequeno. A família precisa abrir-se para um estranho e a ameaça desta mudança pode afetar profundamente o estilo de uma família.

O casamento transforma o relacionamento de uma união privada para a união formal de duas famílias (dois sistemas complexos). As questões que os parceiros não resolveram com suas próprias famílias provavelmente serão fatores importantes na escolha conjugal e interferirão no estabelecimento de um equilíbrio conjugal. Seguindo o pensamento de McGoldrick (1989), podemos dizer que os padrões familiares contribuem para a capacidade de cada membro negociar a transição para a condição de casal. O fracasso em permitir que a outra pessoa possa se diferenciar decorre de jamais termos conseguido nos tornar independentes, em termos emocionais, de nossos pais.

Barker (1978) refere-se, como eventos familiares, aos casamentos como as maiores cerimônias organizadas pela própria família e são estas cerimônias que envolvem o maior planejamento. McGoldrick (1989) diz que a organização do casamento reflete o processo familiar quem fará quais arranjos, quem serão os convidados, quem paga, quanta energia emocional é investida nos preparativos, quem fica aborrecido e por quais motivos).

Geralmente, parece que aqueles que casam de maneira não-convencional em cerimônias civis, ou sem a família ou amigos presentes têm suas razões. Quase sempre os motivos nestas situações são: desaprovação familiar, gravidez pré-conjugal, uma decisão impulsiva de casar, um divórcio anterior e má vontade dos pais de pagar os custos do casamento por incapacidade interna. O ônus emocional dessas situações, quando faz com que seja reduzida a importância do casamento, indica provavelmente, que os membros da família são incapazes de fazer as mudanças de status necessárias para se adaptarem a este novo estágio de ciclo de vida e que terão dificuldades em estágios futuros.

Como já foi dito anteriormente, por McGoldrick (1989), o casamento representa uma mudança no status de todos os indivíduos que fazem parte da família e alguns o consideram a única alternativa de se separarem de suas famílias de origem; estes tendem a se emaranhar com as mesmas. Esse padrão de funcionamento continua existindo depois do casamento. Nesses sistemas são típicos padrões de culpa, a intrusividade e fronteiras confusas. Outros casais resolvem romper emocionalmente com suas famílias até mesmo antes do casamento. Nesses casos os pais nem sequer podem ser convidados para a cerimônia, pois são vistos como estorvos. Um outro padrão envolve o contato continuado com os pais, mas com conflitos permanentes. Em tais famílias o que ocorre, normalmente, é o envolvimento da família ampliada (primos, tios, avós) nos planos de casamento, embora isso, freqüentemente, seja com brigas, sentimentos feridos e cenas, quando o casamento está se aproximando. Neste caso o conflito indica que pelo menos a família está lutando com a separação e não a encobrindo, como ocorre nas famílias emaranhadas ou com rompimentos.

A situação ideal, raramente encontrada, é aquela em que os companheiros tornam-se

independentes de suas famílias de origem antes do casamento, não deixando de ter com ela laços estreitos e carinhosos. Quando isso acontece, o casamento serve para que a família toda compartilhe e celebre a mudança de status do novo casal.

## CASO CLÍNICO

### Motivo da procura:

C. acusava J. por estar mais casado com sua família de origem do que com ela e decidiu-se pelo divórcio. J. não aceitou e sugeriu uma terapia de casal.

### História familiar:

C. é a 4ª filha de uma prole de 6 filhos legítimos e um adotivo. O pai é agricultor e a mãe dona de casa. Não se refere aos irmãos pelo nome, chama a mais velha de "comandante", um de "ponderado", o outro de "dodói" e assim por diante. Quanto a si, intitula-se "ovelha negra" e diz que veio balançar a estrutura da família.

J. é o nono filho de um total de 12 irmãos. Aos 12 anos saiu da casa dos pais e foi viver com um tio que morava na cidade. Todo o dinheiro que ganhava mandava para a família em função do pai ter adoecido. J. abriu mão da herança, após a morte do pai, por ter sido criticado pelos irmãos, que alegaram que ele não precisava dela. A herança ficou com a irmã menor que cuida da mãe.

C. e J. tiveram pouco tempo de namoro o qual foi bastante conturbado, pois a família de J. nunca aceitou que se casassem, alegando que ela não era uma moça direita. O casamento ocorreu há 13 anos num clima de desconforto. Muitos dos familiares de J. não foram convidados para a festa.



### Evolução do tratamento:

- a) Primeira sessão - Desmantelando defesas.

O descrédito de C., em relação a ser ajudada, é grande e o ressentimento para continuar investindo na relação faz com que se coloque numa posição defensiva.

J. de cabeça baixa com os olhos umedecidos, fala pouco e quando tenta é interrompido bruscamente por C., para quem ele não é competente para colocar as coisas como realmente acontecem.

Observa-se que J. é tratado por C. como um menino. C. acusa-o de nunca estar ao seu lado quando precisa, não a defende em situações familiares quando é vítima de piadas de mau gosto por parte dos cunhados(as). C. gostaria que J. a assumisse como sua mulher perante a família dele, defendendo-a nessas situações. “Eu busco pelo menos o olhar dele, mas não encontro nada porque ele abaixa a cabeça e não faz nada, então tenho que me defender sozinha”. J. diz que fica imobilizado, sabe que teria que reagir pedindo que respeitassem sua mulher, mas algo o impede de fazê-lo.

- b) Segunda sessão - A gatinha disfarçada de ovelha negra.

Pela construção do genograma, C. reconhece que ser a ovelha negra foi a única forma de encontrar seu espaço e ser respeitada dentro da família. Principalmente pelo pai que venera a filha mais velha, da qual C. tem muito ciúmes. Por trás da máscara da ovelha negra existe uma “gatinha” pedindo para ser olhada e aceita como é. C. escolhe um companheiro cuja família não a aceita; com isso, continua na família de J. uma briga que iniciou na dela, para ser aceita, receber carinho e atenção.

- c) Terceira sessão – Será que o bife maior pode ser meu?

J. coloca que sempre se sentiu responsável pelos irmãos, e levou muito tempo

para reconhecer que alguns deles fazem tudo para perturbar a paz de sua família atual. Relata que sempre procurou agradar a todos e que as discussões de sua família com C. o entristece. Tem preferido manter-se neutro porque reconhece que sua esposa sempre se defendeu sozinha. C. briga pelos dois, diz coisas que J. também gostaria de dizer, mas que não se sente em condições por ter que ser sempre o “bom menino”, aquele que não desagrada nunca. J. está pagando caro pela desobediência a sua família, através de sua infelicidade no casamento, o qual não foi aprovado pelo pai.

J. conta que foi ensinado sempre a comer o menor bife e que isso o atrapalha até hoje, tanto que deu toda sua herança para a irmã mais nova.

C. sente-se sozinha e cansada e J. impotente para saborear o bife que vem conquistando durante esses anos todos. O fato de J. ter se diferenciado de seus irmãos pela posição social que ocupa, faz com que se sinta culpado, além de abandonado pela família, o que o impede de ocupar o seu lugar dentro de sua família nuclear.

- d) Quarta sessão - É difícil sair da casa de nossos pais!

J. chega à sessão com um novo visual, um novo corte de cabelo e roupas de cores mais vivas. Relata que decidiu usar as roupas que tem guardadas em seu armário, compradas pela esposa, já que antes não se preocupava em ficar bonito. C. é quem sempre se preocupou com as roupas de J.. Ela diz que J. andava como um mendigo. J. relata que na casa de seus pais foi ensinado a trabalhar e não ter mais de duas camisas para vestir.

Durante a sessão, C. revela que não sente que J. tenha saído da casa de seus pais, como também não sente o marido ao seu lado. J. discorda, dizendo que atualmente já não está tanto na casa de seus pais. Vem percebendo que está conseguindo se afastar

aos poucos das obrigações impostas pela família de origem. Atualmente está aproveitando melhor suas conquistas. C. diz estar gostando dessas mudanças porque cansou de vê-lo feito um capacho diante de sua família, para quem ele sempre diz amém. C. comenta que deseja um homem que olhe nos seus olhos, que lhe dê atenção. O terapeuta pergunta por quem mais gostaria de ser olhada. C. reconhece que o olhar que busca é o olhar de seu pai.

C. e J. estão conflituados com suas famílias de origem. Ambos depositam expectativas que possuem, como filhos, numa relação que exige que eles assumam as funções de homem e mulher.

## DISCUSSÃO DO CASO

O casal chega à terapia na qual o desejo e a decisão de separar-se não são mútuos. C. verbalizava que queria a separação, mas estava ali não para concretizá-la, mas para ver o que poderia ser feito para que a mesma não se concretizasse.

C. e J. não estão juntos por acaso na escolha que fizeram. Boa parte do motivo está retido no inconsciente, o que faz com que eles enfrentem sua nova relação com toda uma bagagem de antigas relações. C. não consegue largar sua função de ovelha negra, ao passo que J. não larga sua função de bom menino, funções essas já desempenhadas em suas famílias de origem. C. procurou ser a ovelha negra também nas sessões, não ouvindo, gritando quando não concordava com alguma coisa e não permitindo que o marido expusesse suas opiniões. Este, por sua vez, fazia o papel de bom menino, aceitando tudo isso como se realmente não tivesse valor algum.

Para que possamos entender o que ocorre com C. e J. é fundamental que tenhamos clareza do que Elkain (1988) chama de programa oficial (P.O.) e mapa do mundo

(M.M.). O primeiro, conforme o autor, seria a demanda explícita do casal e, o segundo, as crenças inseridas em cada membro do casal, conseqüências de suas histórias, de suas experiências anteriores ao casamento.

Cada membro do casal está preso pela contradição em dois níveis de expectativa: C. pede a J.: "me olha, me defende". Quando J. responde a esse pedido, auxiliando-a em qualquer situação, ele obedece ao programa oficial de C., mas não ao seu mapa de mundo, e ela só pode, então, recusar essa ajuda, pois uma "ovelha negra" sabe muito bem defender-se sozinha. Nesses momentos C. acusa J. de incompetente e incapaz, afastando-o.

Por sua vez, J. pede a C.: "quero ser respeitado". Quando C. permite que alguma decisão importante seja tomada por ele, está obedecendo o seu programa oficial, mas não ao seu mapa do mundo, e ele só pode recusar essa situação. Nesses momentos, não consegue tomar decisão alguma, ficando paralisado e, pedindo a opinião da esposa para tudo. Coloca-se como o "bom menino", afastando-a. Quando ela se defende sozinha, em situações familiares em que é agredida, corresponde ao mapa de mundo de J., mas não ao seu programa oficial.

Conforme Elkaim (1988), o casal corresponde a uma parte visível de um sistema bem mais amplo, ou seja, as famílias de origem têm importância fundamental nos elementos que suscitam e mantêm o conflito. C. e J. parecem reproduzir entre eles padrões de funcionamento existentes nas famílias de origem que, apesar de aparentemente diferentes, num nível mais profundo, expressam suas semelhanças, ou melhor, ambos possuem um medo muito grande de se ligarem, de assumirem um compromisso e de não serem aceitos, de serem abandonados.

J. e C. buscam o reconhecimento de suas famílias para que possam existir enquanto indivíduos e se tornarem um casal.

Carter e Mc. Goldrick (1995) explicam que, no casamento, cada um dos parceiros vive o paradoxo de, ao mesmo tempo em que procura se afastar de sua família de origem, busca a aproximação com o outro para formar a unidade conjugal. A existência dessa unidade não depende só do homem e da mulher, mas da permissão, explícita ou não, dos pais, para que os filhos cresçam e tenham sua própria família. J. e C. casaram contra o desejo da família de J. Embora esse ato tenha sido a maior desobediência do "bom menino", é algo que o impede de saborear, sem culpa, o "grande bife" que conquistou. Para C., essa situação é a oportunidade de continuar lutando pelo seu espaço, luta esta que travou desde menina a fim de ser olhada pelo seu pai.

### CONCLUSÃO

De acordo com Andolfi e Angelo (1977), através do novo relacionamento é possível elaborar áreas de dependências não resolvidas nos relacionamentos originais, pela necessidade que os envolvidos têm de enfrentar constantemente o problema, na tentativa de resolvê-lo ou transformá-lo. Portanto, se a ligação que se instaurou deve sua força aos conteúdos problemáticos das relações anteriores, a resolução destes problemas pode implicar o risco de, em parte, esvaziar o significado da relação atual.

O casal em questão, se dispôs a correr o risco de esclarecer o significado de sua relação. Necessariamente teve que ocorrer a separação de suas famílias de origem. J. e C. estavam aprisionados à opinião familiar de que não poderiam formar um verdadeiro casal. O casal se dispôs a suportar a idéia de se

separar aos poucos de suas famílias de origem. Embora a dor fosse grande, esse foi o preço a ser pago para o desenvolvimento de cada um deles como indivíduos únicos e também para o crescimento de ambos como casal, digno de respeito e de ser feliz.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDOLFI, M., ANGELO, C., SACCU, C. *O casal em crise*. São Paulo, Summus, 1995.
- ANTON, C. I. *A escolha do cônjuge*. Motivações inconscientes. Porto Alegre, Sagra, 1991.
- BOWEN, M. *Family therapy in clinical practice*. Nova York, Jason Aronson, Inc., 1978.
- CARTER, B. e MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar - uma estrutura para a terapia familiar*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.
- COSTA, P. G. *Conflitos da vida real*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- COSTA, P. G., KATZ, G. *Dinâmica das relações conjugais*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- DALL'AGNOL, R. de S. Avaliação e tratamento em terapia conjugal. *Psico*. 29(1), 139-153, 1998.
- ELKÄIM, M. *Se tu me amas, não me ames*. Campinas, Papyrus, 1988.
- GROISMAN, M., LOBO, V. M., CAVOUR, M. R. *Histórias dramáticas*. Terapia breve para famílias e terapeutas. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1996.
- NAGY, I. B. e SPARK, G. M., *Lealdades invisíveis*. Buenos Aires. Amorrortu, 1983.

# A ESQUIZOFRENIA E SEU TRATAMENTO FARMACOLÓGICO

## PHARMACOLOGICAL TREATMENT OF SCHIZOPHRENIA

Cilene Rejane Ramos ALVES<sup>1</sup>

Maria Teresa Araujo SILVA<sup>2</sup>

Departamento de Psicologia Experimental,  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo<sup>3</sup>

### RESUMO

*A esquizofrenia é um transtorno mental bastante complexo de causas ainda hoje desconhecidas. O tratamento farmacológico dessa síndrome consiste basicamente no uso de medicamentos antipsicóticos, os quais melhoram os sintomas e ajudam o paciente a conviver normalmente em sociedade. Este artigo apresenta inicialmente uma breve descrição da esquizofrenia; em seguida, analisa as intervenções atuais utilizadas para seu tratamento farmacológico, fazendo um levantamento dos principais antipsicóticos típicos e atípicos, seus efeitos terapêuticos e colaterais, e seu mecanismo de ação. Finalmente, analisa alguns aspectos da interação entre tratamento farmacológico e intervenção psicoterápica.*

**Palavras-chaves:** esquizofrenia, neurolépticos, dopamina, antipsicóticos atípicos.

### ABSTRACT

*Schizophrenia is a rather complex mental disorder whose causes are still unknown. The pharmacological treatment of this disorder is based on antipsychotic drugs, which provide symptom improvement and allow for a better pattern of social interaction. This paper presents a brief description of schizophrenia, followed by an analysis of present pharmacological interventions used in its treatment. The therapeutic and collateral effects of the main typical and atypical antipsychotic agents are described, and their mechanism of action is discussed. Finally,*

<sup>(1)</sup> Bolsa Mestrado FAPESP 96/0354-0.

<sup>(2)</sup> Bolsa Pesquisador CNPq 520591/96-8

<sup>(3)</sup> As autoras agradecem os comentários do Prof. Roberto DeLucia, do ICB-USP.

Endereço para correspondência com o Editor: Cilene R.R. Alves, IPUSP, Av. Prof. Mello Moraes 1721, CEP 05508-900, São Paulo, SP, Brasil. Tel.: 11 38184444, Fax: 11 38184357, Email: cileneal@usp.br

*some aspects of the interaction between pharmacological treatment and psychotherapeutic intervention are discussed.*

**Key-words:** *schizophrenia, neuroleptics, dopamine, atypical antipsychotics*

A esquizofrenia começou a ser melhor definida pela psiquiatria no final do século XIX. Caracterizada pelo psiquiatra alemão Emil Kraepelin como uma doença grave que evoluía de forma crônica e com alteração progressiva da capacidade intelectual durante a juventude ou início da fase adulta, a esquizofrenia foi denominada, inicialmente, *demência precoce*. Já na primeira década do século XIX, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler observou, principalmente, fragmentação do pensamento e das emoções durante os surtos agudos da demência precoce. Essa observação fez com que Bleuler substituísse o nome dessa condição por *esquizofrenia*, de “*esquizo*” - *cisão* e “*frenia*” - *mente* (Andreasen, 2000; Caetano, 1993; Graeff, 1989; Holmes, 1997; Louzã Neto, 1996; Shirakawa, 1993).

## I. ESQUIZOFRENIA: ASPECTOS GERAIS

O transtorno esquizofrênico caracteriza-se por apresentar distorções funcionais em vários graus e de forma simultânea. A motivação, os estados afetivos, os processos cognitivos e várias outras funções dos pacientes com essa síndrome se encontram alterados. O conteúdo do pensamento dos esquizofrênicos apresenta-se fragmentado, com perda das associações lógicas, expressando-se de forma “incoerente”, vaga, circunstancial e repetitiva. A percepção, na esquizofrenia, também se encontra alterada. O principal distúrbio perceptivo são as alucinações auditivas, escuta de vozes quando o paciente está sozinho e não há ninguém por perto. Podem ocorrer, mas não muito freqüentemente, alucinações visuais (visões irreais), olfativas (odores diferentes) ou táteis (sensação de

“formigamento”). Os indivíduos esquizofrênicos também podem ter ilusões (percepção de objetos reais de modo distorcido) ou despersonalização (sensação de que o seu corpo está sofrendo modificações). Também são observados distúrbios motores, tais como catatonía (alterações intensas da motricidade caracterizadas por imobilidade e comportamento indiferente ao ambiente), movimentos estereotipados (repetitivos e sem propósito), atividades motoras incontroláveis e agitação, sendo as duas últimas as mais freqüentes. Em consequência dessas alterações, o indivíduo perde o senso de identidade pessoal, e tem extrema dificuldade de estabelecer contato social, ficando isolado em seus pensamentos e fantasias, ou ouvindo alucinações (Andreasen, 2000; Ashton, 1992; Caetano, 1993; Graeff, 1989; Holmes, 1997; Reynolds, 1992).

Os distúrbios no processo de atenção e aprendizagem são considerados básicos na esquizofrenia: a percepção de estímulos externos e as funções cognitivas encontram-se alteradas em vários graus. Essas alterações são responsáveis por algumas anormalidades verbais, como alucinações auditivas com conteúdo verbal, distúrbios de linguagem e de pensamento. Esses sintomas encontram-se bastante presentes na fase aguda da doença. Em uma interpretação cognitiva, o centro desses distúrbios psicológicos pode estar relacionado a uma disfunção cognitiva básica, envolvendo a atenção seletiva. Metaforicamente, a atenção seletiva é vista nessa interpretação como um processo de filtragem que controla a passagem da informação através do sistema sensorial. Uma deficiência nessa filtragem da informação

proveniente do mundo exterior resulta na incapacidade de ignorar estímulos irrelevantes. Em uma análise comportamental, o complexo processamento de informação requerido por atos simples de percepção, linguagem e pensamento envolve seleção de estímulos relevantes: o comportamento passa a ser controlado por uma gama reduzida de estímulos, os quais estão correlacionados a conseqüências importantes. Já no esquizofrênico o controle é exercido por um excesso de estímulos simultaneamente, o que é geralmente descrito como excesso de atenção aos diversos aspectos do ambiente, gerando o que se convencionou chamar de distúrbio da atenção seletiva. Tal distúrbio resulta em sobrecarga de informações no pensamento dos esquizofrênicos, informações essas que, em princípio, são irrelevantes, isto é, jamais foram correlacionadas a qualquer reforço; mas que, entretanto, mudadas as circunstâncias ambientais, podem adquirir alto valor preditivo sobre o que ocorre no meio. Nessa nova contingência, esporádica e eventual, o esquizofrênico está em vantagem sobre o sujeito normal, pois será afetado por um estímulo que é ignorado pelas outras pessoas (Andreasen, 2000; Ashton, 1992; Caetano, 1993; Frith, 1979; Graeff, 1989; Gray, Feldon, Rawlins, Hemsley, & Smith, 1991; Holmes, 1997).

Os sintomas da esquizofrenia são classificados em *sintomas positivos* (caracterizados por distorção do funcionamento normal de funções psíquicas) e

*sintomas negativos* (caracterizados por perda de funções psíquicas). Esses dois tipos de sintomas estão condensados na Tabela 1.

Crow, na década de 80, aprofundou essa análise e propôs uma classificação da esquizofrenia levando em conta que as drogas antipsicóticas clássicas atuam sobre os sintomas positivos, enquanto que os sintomas negativos não respondem significativamente a elas. Esses sintomas tendem a se agravar ao longo da doença, caracterizando a esquizofrenia residual. No início dos estudos, utilizando ligantes específicos e tomografia computadorizada, havia sido observado que os sintomas positivos estavam diretamente relacionados com o aumento do número de receptores de dopamina, e os sintomas negativos estavam associados a alterações cerebrais nos ventrículos do hemisfério esquerdo. Com base principalmente nesses dados, Crow propôs a classificação da esquizofrenia em dois tipos: *Tipo I* e *Tipo II*. A síndrome Tipo I seria uma psicose funcional, caracterizada por hiperfunção dopaminérgica e sintomas positivos. Esse tipo de esquizofrenia poderia ser tratado pelos antipsicóticos. Já a síndrome Tipo II seria uma psicose orgânica, caracterizada por prejuízo cognitivo persistente e irreversível. Embora a distinção entre os sintomas positivos e negativos seja aplicada na prática, ela promove uma simplificação que não está de acordo com a realidade clínica, pois muitos pacientes têm ambos os tipos de sintomas, positivos e negativos. Outro dado que contraria essa

**Tabela 1.** Principais sintomas positivos e negativos na esquizofrenia

Sintomas Positivos	Sintomas Negativos
Delírios Alucinações Pensamento incoerente Agitação psicomotora Afeto incongruente	Deficiências intelectuais e de memória Pobreza de discurso Embotamento afetivo Incapacidade de sentir prazer - Anedonia Isolamento social Falta de motivação

distinção sintomatológica é a não seletividade da relação entre os sintomas negativos e o aumento dos ventrículos cerebrais. Efetivamente alguns cientistas argumentam que a dilatação dos ventrículos também ocorre em outras desordens afetivas (Buckley & Meltzer, 1995; Crow, 1980; Graeff, 1989; Shirakawa, 1993).

A classificação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1995) adota como critério o predomínio de um ou outro de um conjunto de sintomas, subdividindo a esquizofrenia em diferentes tipos clínicos. Os principais subtipos clínicos de esquizofrenia classificados pelo DSM-IV são: *paranóide* (predomínio de delírios, freqüentemente de natureza persecutória ou alucinações), *desorganizado* (também chamado de hebefrênico, em que predominam os distúrbios afetivos do tipo incoerente, inapropriado ou pueril), *catatônico* (sintomas de estupor, rigidez, negativismo ou agitação psicomotora), *indiferenciado* (predominam delírios e alucinações acompanhadas por comportamento incoerente e grosseiramente desorganizado) e *residual* (predomínio dos sintomas negativos).

Da mesma forma que os sintomas da esquizofrenia são diversos, a evolução do transtorno também pode assumir várias características. Iniciando-se geralmente no final da adolescência ou no começo da fase adulta, a esquizofrenia tem na maioria dos casos um curso crônico, com exacerbação (surto de piora acentuada) seguida de recuperação parcial (período de remissão), havendo um agravamento progressivo da condição do paciente até chegar à fase residual. A fase residual se caracteriza por apresentar poucos ou nenhum sintoma positivo, predominando os sintomas negativos. Já no início da doença os sintomas negativos estão praticamente ausentes. Outro curso possível da esquizofrenia é a ocorrência de surtos psicóticos agudos seguidos de recuperação definitiva (Graeff, 1989; Louzã Neto, 1996).

As causas da esquizofrenia infelizmente não foram descobertas até hoje. Fatores genéticos, fatores ambientais, alterações cerebrais e bioquímicas parecem influenciar de maneira variável o aparecimento e a evolução da doença. A esquizofrenia ocorre mais comumente entre membros da família de indivíduos afetados, como parentes de primeiro grau e gêmeos homozigóticos, sugerindo que a proximidade genética contribui para seu surgimento. Essa sugestão é apoiada por estudos realizados com crianças adotadas, filhas de pais psicóticos. Esses estudos mostraram que o fator determinante para o aparecimento da esquizofrenia é o fato de os pais biológicos serem psicóticos, pois seus filhos tiveram maior probabilidade de desenvolver a esquizofrenia do que crianças adotadas, filhas de pais não esquizofrênicos. Embora os fatores genéticos tenham papel importante na esquizofrenia, o mecanismo preciso de sua transmissão ainda não é conhecido (Andreasen, 2000; Ashton, 1992; Frota-Pessoa, 1993; Graeff, 1989; Holmes, 1997; Knable, Kleinman, & Weinberger, 1995; Louzã Neto, 1996; Shirakawa, 1993).

Fatores ambientais como tensão psicológica, complicações obstétricas, problemas nutricionais e mesmo infecções viróticas do cérebro também podem contribuir para o aparecimento ou agravamento da esquizofrenia (Graeff, 1989; Knable et al., 1995; Louzã Neto, 1996). Por outro lado, estudos com ressonância magnética e exames radiológicos por tomografia computadorizada indicam que o cérebro de pacientes esquizofrênicos apresenta anormalidades estruturais e fisiológicas. Essas anormalidades incluem: a) o aumento dos ventrículos cerebrais; b) dilatação do sulco cortical; c) redução no tamanho de algumas estruturas do lobo temporal (como hipocampo, amígdala e giro hipocampal); d) hipometabolismo do córtex pré-frontal dorsolateral durante tarefas neuropsicológicas; e até e) disfunções hemisféricas. Estudos clínicos e

neuropatológicos sugerem que essas alterações cerebrais ocorrem antes do nascimento devido à influência de alguns fatores ambientais (complicações obstétricas, infecções viróticas ou desnutrição durante a vida fetal), embora os sintomas psicóticos só se manifestem na adolescência ou início da fase adulta. As anormalidades anatômicas e funcionais no lobo frontal e temporal também parecem estar implicadas respectivamente no aparecimento dos sintomas negativos e positivos apresentados na esquizofrenia, sugerindo uma ligação entre esses sintomas e a patologia orgânica (Andreasen, 2000; Ashton, 1992; Holmes, 1997; Hübner & Louzã Neto, 1993; Knable et al., 1995; Reynolds, 1992; Shirakawa, 1993; Tallman, 2000; Winn, 1994).

Alterações bioquímicas também estão presentes na esquizofrenia. A mais importante e conhecida delas é a alteração no sistema dopaminérgico. O sistema dopaminérgico se distribui em quatro ramos principais: nigro-estriatal, mesolímbico, mesocortical e túbero-infundibular, ligados respectivamente a movimentos involuntários, emoções, funções cognitivas e secreção de alguns hormônios hipofisários (como prolactina, hormônio sexual luteinizante, hormônio gonadotrófico e ACTH). O sistema dopaminérgico parece funcionar em excesso durante os surtos psicóticos. Essa hiperfunção dopaminérgica desempenha um papel patogênico na esquizofrenia, tendo dado origem à chamada "hipótese dopaminérgica da esquizofrenia". Essa hipótese tem como base os resultados de estudos farmacológicos com drogas que alteram o sistema dopaminérgico, e que serão detalhados mais adiante. Em resumo, verificou-se que a eficácia clínica das drogas antipsicóticas está ligada à sua ação antidopaminérgica. A correlação entre a eficácia clínica das drogas antipsicóticas e a ação antagonista dos receptores de dopamina é a base mais sólida da hipótese dopaminérgica da esquizofrenia. Também se sabe que algumas drogas, como a anfetamina em altas

doses, alteram o sistema dopaminérgico, ao mesmo tempo que produzem uma psicose bastante semelhante à esquizofrenia paranóide aguda em seres humanos normais, e agravam os sintomas positivos em pacientes esquizofrênicos. Esses distúrbios podem ser tratados com drogas bloqueadoras de dopamina como, por exemplo, antipsicóticos (Ashton, 1992; Graeff, 1989; Hübner & Louzã Neto, 1993; Knable et al., 1995; Louzã Neto, 1996; Reynolds, 1992).

Embora tenha gerado muitas pesquisas, a hipótese dopaminérgica da esquizofrenia possui limitações. Na verdade, ela é uma simplificação da participação da neurotransmissão na gênese dos sintomas dessa síndrome. O sistema nervoso central não funciona isoladamente, e outros sistemas de neurotransmissão podem estar envolvidos na origem dos sintomas psicóticos. Além da dopamina, os níveis de GABA, serotonina e noradrenalina também parecem estar elevados em esquizofrênicos. Já os níveis de glutamato parecem estar diminuídos, como mostram estudos que utilizam drogas antagonistas de glutamato para produção de alguns sintomas esquizofrênicos (Ashton, 1992; Graeff, 1989; Hübner & Louzã Neto, 1993; Knable et al., 1995; Tallman, 2000).

Em resumo, vários fatores parecem contribuir para a manifestação da esquizofrenia. De uma forma ou de outra, esses fatores provavelmente interagem na produção dos sintomas psicóticos, pois nenhum fator isolado parece ser suficiente para o desenvolvimento desses sintomas. A esquizofrenia é uma disfunção mental de natureza complexa e de causa ou causas desconhecidas.

## II. TRATAMENTO FARMACOLÓGICO

Como enfermidade crônica, a esquizofrenia necessita de tratamento para aliviar os sintomas e melhorar as condições de vida. Até os anos 50 não havia recursos



para tratar os doentes psiquiátricos. A única solução para esses pacientes era confiná-los em hospitais ou asilos pelo resto de suas vidas.

O tratamento farmacológico da esquizofrenia iniciou-se com a descoberta dos medicamentos chamados de *antipsicóticos*, capazes de melhorar os sintomas dos pacientes portadores dessa síndrome. A introdução dos antipsicóticos resultou em uma grande transformação na psiquiatria e ficou conhecida como a “revolução farmacológica da psiquiatria”, porque permitiu que os doentes mentais internados em manicômios pudessem ser medicados em sua própria casa, alguns chegando a conviver normalmente em sociedade (Graeff, 1989; Graeff, Guimarães, & Zuardi, 1999; Louzã Neto, 1996).

Porém, além de produzirem efeitos terapêuticos, os compostos antipsicóticos também provocavam importantes efeitos colaterais neurológicos, e por essa razão também ficaram conhecidos como *neurolépticos*. Com a introdução das drogas antipsicóticas atípicas, que produzem menos efeitos colaterais motores do que os antipsicóticos típicos ou clássicos, o termo *antipsicótico* passou a ser mais amplamente usado para descrever a ação das drogas utilizadas no tratamento de psicoses (Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995).

A história dos antipsicóticos começou na França, em 1952, com a introdução da clorpromazina. Henri Laborint, cirurgião francês interessado em drogas que pudessem diminuir a ansiedade pré-operatória, convenceu o laboratório Rhone-Poulenc da importância de identificar compostos que tranquilizassem os pacientes em procedimentos de cirurgia. Sintetizada por Paul Charpentier em 1950, a clorpromazina atingiu os objetivos do cirurgião francês. Laborint observou que essa substância, administrada intravenosamente em doses de 50-100 mg, produzia nos pacientes pré-operatórios um comportamento de indiferença ao ato cirúrgico, embora eles

pudessem, por exemplo, conversar com outras pessoas. Essas observações levaram Delay e outros psiquiatras, ainda em 1952, a administrar a clorpromazina em pacientes psiquiátricos, os quais demonstraram considerável melhora sintomática. Assim, a clorpromazina foi o primeiro tratamento com ação relativamente específica sobre sintomas psicóticos (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995).

Embora produzisse alguns efeitos colaterais, a clorpromazina passou a ser rapidamente utilizada em todo o mundo. O principal fator para essa aceitação foi a falta de outros tratamentos eficazes para a esquizofrenia. As vantagens produzidas no tratamento das doenças mentais com a introdução da clorpromazina estimularam as indústrias farmacêuticas a desenvolver outros compostos terapêuticos com o passar dos anos. A tioridazina e a flufenazina, bem como novas classes de drogas como as butirofenonas (p. ex. haloperidol) e tioxantenas (p. ex., tiotixeno), foram desenvolvidas logo após o surgimento da clorpromazina (Ashton, 1992; Buckley & Meltzer, 1995; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995). Algumas delas ainda hoje são bastante utilizadas. Alguns exemplos desses compostos antipsicóticos clássicos encontram-se na Tabela 2.

**Tabela 2.** Algumas drogas antipsicóticas clássicas

Classe química	Exemplos
<b>Fenotiazínicos</b>	Clorpromazina Tioridazina Trifluoperazina Perfenazina Flufenazina
<b>Tioxantênicos</b>	Tiotixeno
<b>Butirofenônicos</b>	Haloperidol

Apesar de possuírem diferentes estruturas químicas, as drogas antipsicóticas clássicas produzem efeitos farmacológicos bastante semelhantes. Diminuem ou eliminam os sintomas positivos da esquizofrenia, atuando por exemplo na agitação psicomotora dos pacientes deixando-os menos impulsivos e agressivos. Aliviam também outros sintomas como delírios, alucinações e desorganização do pensamento. Porém, não afetam os sintomas negativos, e até produzem alguns sintomas semelhantes a eles, tais como indiferença, perda de iniciativa e reduzida expressão emocional (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995).

Como qualquer outro medicamento, os antipsicóticos também apresentam efeitos colaterais, que são de tipo motor, hormonal e autonômico. Os principais efeitos colaterais ocorrem no *sistema motor extrapiramidal*, produzindo sintomas de parkinsonismo (caracterizado por rigidez muscular, tremores, redução da expressão facial e lentidão de movimentos), acatisia (sentimentos de desassossego, inquietação, ansiedade e agitação), discinesia tardia (movimentação repetitiva e incontrolável na região da boca e lábios, às vezes em outra parte do corpo), distonia aguda (espasmo muscular dos olhos, língua, pescoço e tronco), "síndrome neuroléptica aguda" (caracterizada por rigidez muscular, febre, sudorese excessiva e alterações do batimento cardíaco e da pressão arterial). Outros efeitos colaterais centrais

dessas substâncias ocorrem no sistema *neuroendócrino*, produzindo alterações na secreção de alguns hormônios hipofisários que resultam em sintomas como ginecomastia (desenvolvimento de glândulas mamárias em homens), galactorréia (formação do leite em mulheres) e amenorréia (bloqueio da menstruação e conseqüentemente da ovulação). Os antipsicóticos também afetam o *sistema nervoso autônomo*, porque bloqueiam os receptores colinérgicos (tipo muscarínico) e adrenérgicos (alfa-adrenoceptores tipo 1), causando os seguintes sintomas: secura da boca e da pele, midríase, dificuldade de acomodação visual, taquicardia, constipação intestinal, retenção urinária, hipotensão arterial e hipotensão postural. Essas drogas, apesar de não interferirem na ereção, inibem a ejaculação, e causam sedação e sonolência. Desses efeitos colaterais, os sintomas extrapiramidais são os mais freqüentes, e podem ser tratados com diminuição ou substituição do antipsicótico, ou ainda com o uso associado de medicamentos específicos, tais como: a) medicamentos antiparkinsonianos como o *biperideno*; b) medicamentos que diminuem a ansiedade como o *diazepam*; c) medicamentos com propriedades antihistamínicas como a *prometazina*; ou d) beta-bloqueadores como o *propranolol* (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Louzã Neto, 1996; Marder & Van Putten, 1995). Os principais efeitos colaterais dos medicamentos antipsicóticos clássicos estão condensados na Tabela 3.

**Tabela 3.** Algumas drogas antipsicóticas clássicas e seus principais efeitos colaterais\*

Drogas antipsicóticas clássicas	Alguns efeitos colaterais		
	Sedativo	Efeitos extrapiramidais	Hipertensão
Clorpromazina	+++	++	+++
Tioridazina	+++	+	+++
Trifluoperazina	+	+++	+
Haloperidol	+	++++	+
Pimozida	+	+++	+

Efeitos colaterais: +, fraca; ++, moderada; +++, forte; ++++ muito forte

\* Esta tabela baseia-se em Tallman, 2000.

O mecanismo de ação dos antipsicóticos clássicos parece ser mediado pela neurotransmissão dopaminérgica. Esses medicamentos clássicos têm como característica principal bloquear a dopamina no nível dos receptores pré e pós-sinápticos (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995; Reynolds, 1992; Tallman, 2000). Esse mecanismo de ação foi primeiramente descrito por em 1963. Em experimentos com ratos, observou-se que a administração de clorpromazina ou haloperidol resultava em acumulação do metabolito de dopamina em áreas cerebrais ricas nessa substância. Essa descoberta foi complementada com a informação de que as drogas antipsicóticas clássicas também podiam bloquear a formação e liberação de dopamina nos neurônios responsáveis pela regulação da síntese e liberação de dopamina (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995; Nasello & Richtzenhain, 1997; Reynolds, 1992).

A dopamina atua sobre diferentes tipos de receptores, os subreceptores  $D_1$ ,  $D_2$ ,  $D_3$ ,  $D_4$  e  $D_5$ . Os estudos realizados com animais e seres humanos constataram que a afinidade pelo receptor  $D_2$  é o mecanismo que melhor se correlaciona com os efeitos comportamentais dos antipsicóticos. A análise farmacológica

dos compostos antipsicóticos clássicos concluiu que essas drogas se caracterizam por antagonizar os receptores  $D_2$ , embora possam atuar em vários outros receptores, como mostra a Tabela 4. Com isso, estabeleceu-se uma correlação entre a afinidade pelos diferentes receptores e os efeitos terapêuticos e colaterais dos antipsicóticos (Reynolds, 1992) (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995; Reynolds, 1992; Tallman, 2000). Cabe notar que a potência antimuscarínica dessas drogas está diretamente relacionada à menor produção de sintomas colaterais.

Em resumo, o bloqueio do receptor de dopamina parece ser responsável pelos efeitos terapêuticos e colaterais das drogas antipsicóticas clássicas. Os graves e indesejáveis efeitos secundários levaram à procura de novos compostos que minimizassem esses efeitos sem reduzir a eficácia terapêutica. Além disso, a eficácia terapêutica dos antipsicóticos clássicos era restrita aos sintomas positivos e havia sempre uma parcela de pacientes que não respondiam à medicação (Buckley & Meltzer, 1995; Graeff et al., 1999; Marder & Van Putten, 1995; Tallman, 2000). Começou então a procura de outros antipsicóticos, que aliviassem também

**Tabela 4.** Algumas drogas antipsicóticas clássicas e principais receptores envolvidos em seu mecanismo de ação\*

Drogas	Subtipos de receptores					
	$D_1$	$D_2$	$\alpha_1$	$H_1$	5-HT <sub>2</sub>	Muscarínico
Clorpromazina	++	+++	+++	++	+	++
Flufenazina	+	+++	++	++	+	++
Tioridazina	+	++	+++	-	++	++
Clopentixol	+	+++	++	-	++	-
Flupentixol	++	+++	-	-	++	-
Haloperidol	+	+++	+	+	+	+

Afinidade pelos subtipos de receptores: +, fraca; ++, moderada; +++, forte.

\* Esta tabela se baseia em Nasello & Richtzenhain, 1997.

os sintomas negativos e pudessem auxiliar os pacientes refratários. Essa ação terapêutica diferenciada levou à praxe de se chamar a esses novos antipsicóticos de *antipsicóticos atípicos*, em contraposição aos clássicos ou típicos (Buckley & Meltzer, 1995; Graeff, 1989).

Na pesquisa desses antipsicóticos, a farmacologia buscou dois objetivos principais: identificar substâncias com ação seletiva ou específica sobre o sistema dopaminérgico, e identificar ações sobre outros receptores (não dopaminérgicos) que pudessem contribuir para o efeito terapêutico, mas promovendo alguma proteção contra os efeitos colaterais. Tal procura resultou em drogas que são relativamente eficazes no tratamento tanto dos sintomas positivos como dos negativos, ao mesmo tempo que produzem menos efeitos colaterais do que os antipsicóticos convencionais. Por exemplo, produzem pouca ou nenhuma discinesia tardia e não elevam os níveis de prolactina em seres humanos (Buckley & Meltzer, 1995; Graeff et al., 1999; Pacheco-Hernández, 1994).

Desses novos antipsicóticos, a *clozapina* é considerada o agente modelo (Buckley & Meltzer, 1995; Graeff et al., 1999; Owens & Risch, 1995; Pacheco-Hernández, 1994;

Reynolds, 1992). Mas muitos outros vêm sendo empregados na clínica psiquiátrica: a sulpirida, a remoxiprida, a tergurida, a roxindola, e a risperidona, entre outros. Outros ainda são objeto de pesquisa pré-clínica, como a amperozida. A diferença entre essas substâncias, no que diz respeito a seus efeitos secundários, está condensado na Tabela 5.

Os antipsicóticos atípicos, com suas propriedades clínicas e farmacológicas diferentes dos antipsicóticos convencionais, têm sido responsáveis por novas hipóteses sobre os mecanismos biológicos de origem da esquizofrenia. Os antipsicóticos atípicos mudaram o conceito tradicional de que as drogas antipsicóticas eficazes atuam bloqueando os receptores  $D_2$  do sistema dopaminérgico mesolímbico. Estudos mais recentes propõem que a coexistência dos sintomas positivos e negativos na esquizofrenia parece estar relacionada: a) à ocorrência conjunta de altas e baixas atividades de dopamina em diferentes áreas do cérebro desses pacientes; b) à interação entre diferentes sistemas de neurotransmissores; e c) a outros receptores de dopamina que não  $D_2$ . Esses estudos demonstram que o aumento da dopamina não pode mais ser considerado

**Tabela 5.** Algumas drogas antipsicóticas atípicas e seus principais efeitos colaterais\*

Drogas antipsicóticas atípicas	Alguns efeitos colaterais		
	Sedativo	Efeitos extrapiramidais	Hipertensão
Sulpirida		++	+
Remoxiprida	++	++	+
Tergurida		0	+
Roxindola		0	
Clozapina	+++	0	+++
Risperidona	++	++	+++
Amperozida		+	

Efeitos colaterais: 0 não tem efeito; +, fraca; ++, moderada; +++, forte

\* Esta tabela se baseia em Tallman, 2000.

o único fator relevante para o surgimento da esquizofrenia, e pedem uma revisão da hipótese dopaminérgica da esquizofrenia (Graeff, 1989; Graeff et al., 1999; Owens & Risch, 1995; Pacheco-Hernández, 1994; Tallman, 2000). Em particular vêm despertando interesse os antipsicóticos que, além de ação anti-dopaminérgica, também bloqueiam receptores de serotonina, como a clozapina, a risperidona e a amperozida. E há também drogas desprovidas de ação dopaminérgica, como agonistas 5-HT<sub>1</sub> (p.ex., buspirona); antagonistas seletivos de 5-HT<sub>2</sub> (p. ex., ritanserina); antagonistas 5-HT<sub>3</sub> (p. ex., ondansetron); drogas que atuam no receptor de glutamato (p.ex., glicina e milacemida); e drogas que atuam nos receptores GABA (p. ex., benzodiazepinas).

Embora este texto tenha se proposto a analisar a esquizofrenia e seu tratamento farmacológico, é importante lembrar que esse tratamento não dispensa o acompanhamento psicológico. Ao contrário fornece condições mínimas para a comunicação entre paciente e terapeuta. Assim como o tratamento farmacológico pode auxiliar a psicoterapia, esta também contribui no tratamento da esquizofrenia. Mesmo quando a droga alivia os sintomas psicóticos, o paciente esquizofrênico tem extrema dificuldade em estabelecer contatos sociais e sua formação profissional se encontra também prejudicada devido à idade de início da doença (final da adolescência e início da fase adulta). A psicoterapia de enfoque social pode melhorar o desempenho psicossocial, ajudando o paciente em seus relacionamentos pessoais, profissionais e principalmente familiares. Esse tratamento pode tomar várias formas: terapia de suporte individual, terapia de grupo, terapia educativa, terapia familiar, treinamento social e treinamento vocacional. Todas elas têm como objetivo o treinamento de habilidades para facilitar a vida em sociedade dos pacientes diagnosticados como esquizofrênicos (Buckley

& Meltzer, 1995; Caetano, Frota-Pessoa, & Bechelli, 1993; Holmes, 1997).

Em resumo, o texto acima apresentou uma breve revisão sobre esquizofrenia e seu tratamento farmacológico. Em seguida, analisou-se o envolvimento da dopamina e possivelmente de outros neurotransmissores na esquizofrenia, enfatizando a importância da descoberta de novos medicamentos cuja utilização produza menos efeito colaterais. Finalmente, abordou o uso da psicoterapia como tratamento coadjuvante da esquizofrenia.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANDREASEN, N. C. (2000). Schizophrenia: the fundamental questions. *Brain Research Reviews*, 31, 106-112.
- ASHTON, H. (1992). *Brain function and psychotropic drugs*. New York: Oxford University Press.
- BUCKLEY, P. F., & MELTZER, H. Y. (1995). Treatment of schizophrenia. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), *Textbook of psychopharmacology* (pp. 615-639). London: American Psychiatric Press.
- CAETANO, D. (1993). Classificações e critérios - Diagnósticos. In D. Caetano, O. Frota-Pessoa, & L. P. C. Bechelli (Eds.), *Esquizofrenia - Atualização em diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- CAETANO, D., FROTA-PESSOA, O., & BECHELLI, L. P. C. (1993). *Esquizofrenia - Atualização em diagnóstico e tratamento*. Rio de Janeiro: Atheneu.
- CROW, T. J. (1980). Positive and negative schizophrenic symptoms and the role of dopamine. *British Journal Psychiatry*, 137, 383-386.
- DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - Associação Psiquiátrica Americana* (Batista, D., Trans.). (4 ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- FRITH, C. D. (1979). Consciousness, information processing and schizophrenia. *British Journal Psychiatric*, 134, 225-235.
- FROTA-PESSOA, O. (1993). Genética. In D. Caetano, O. Frota-Pessoa, & L. P. C. Bechelli (Eds.), *Esquizofrenia - Atualização em diagnóstico e tratamento* (pp. 105-133). Rio de Janeiro: Atheneu.
- GRAEFF, F. G. (1989). *Drogas psicotrópicas e seu modo de ação*. (Segunda Edição ed.). São Paulo: E.P.U.
- GRAEFF, F. G., GUIMARÃES, F. S., & ZUARDI, A. W. (1999). Medicamentos antipsicóticos. In F. G. Graeff & F. S. Guimarães (Eds.), *Fundamentos de psicofarmacologia* (pp. 69-91). São Paulo: Atheneu.
- GRAY, J. A., FELDON, J., RAWLINS, J. N. P., HEMSLEY, D. R., & SMITH, A. D. (1991). The neuropsychology of schizophrenia. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 1-84.
- HOLMES, D. S. (1997). *Psicologia dos transtornos mentais* (Costa, S., Trans.). (2<sup>o</sup> Ed. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- HÜBNER, C. V. K., & LOUZÃ NETO, M. R. (1993). Aspectos somáticos. In D. Caetano, O. Frota-Pessoa, & L. P. C. Bechelli (Eds.), *Esquizofrenia - Atualização em diagnóstico e tratamento* (pp. 135-140). Rio de Janeiro: Atheneu.
- KNABLE, M. B., KLEINMAN, J. E., & WEINBERGER, D. R. (1995). Neurobiology of schizophrenia. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), *Textbook of psychopharmacology* (pp. 479-499). London: American Psychiatric Press.
- LOUZÃ NETO, M. R. (1996). *Convivendo com a esquizofrenia: um guia para pacientes e familiares*. São Paulo: Lemos Editorial.
- MARDER, S. R., & VAN PUTTEN, T. (1995). Antipsychotic medications. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), *Textbook of psychopharmacology* (pp. 247-261). London: American Psychiatric Press.
- NASELLO, A. G., & RITCHTZENHAIN, M. H. V. (1997). Revisão sobre a farmacologia dos neurolépticos. *Âmbito Hospitalar*, 3, 29-34.
- OWENS, M. J., & RISCH, S. C. (1995). Atypical antipsychotics. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), *Textbook of psychopharmacology* (pp. 263-280). London: American Psychiatric Press.
- PACHECO-HERNÁNDEZ, A. (1994). Mecanismo de acción de los nuevos antipsicóticos. *Psiquiatria Biológica*, 2 (1), 58-63.
- REYNOLDS, G. P. (1992). Developments in the drug treatment of schizophrenia. *Trends in Pharmacological Sciences*, 13, 116-121.
- SHIRAKAWA, I. (1993). Histórico e conceito. In D. Caetano, O. Frota-Pessoa, & L. P. C. Bechelli (Eds.), *Esquizofrenia - Atualização em diagnóstico e tratamento* (pp. 3-6). Rio de Janeiro: Atheneu.
- TALLMAN, J. F. (2000). Development of novel antipsychotic drugs. *Brain Research Reviews*, 31, 385-390.
- WINN, P. (1994). Schizophrenia research moves to the prefrontal cortex. *TINS*, 17 (7), 265-268.

# DISCIPLINAS DE PSICOLOGIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

## PSYCHOLOGY IN NURSING PROGRAMMES

Ana Maria Pimenta CARVALHO<sup>1</sup>  
Emília Tiemi FUKUSHIMA<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este artigo tem o objetivo de descrever características das disciplinas de Psicologia oferecidas em cursos de graduação em Enfermagem, em universidades públicas brasileiras. Até recentemente, a legislação que rege a grade curricular de tais cursos é a Portaria 1721 de 15 de Dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto. Verificou-se que tais disciplinas são oferecidas em caráter obrigatório, na maior parte das escolas, com uma carga horária que atende ao mínimo previsto pela legislação, não são ministradas apenas por psicólogos e seu conteúdo é, na maior parte das vezes, de Psicologia Geral. Os esforços de inserção destas disciplinas vão ao encontro de uma formação do profissional enfermeiro que visa superar o modelo médico biológico.*

**Palavras-chaves:** Cursos de Enfermagem, Psicologia, Interdisciplinaridade.

### ABSTRACT

*In this article the insertion of Psychology courses in Nursing Programmes in public universities of the country is described. Until now the law that guides such matter is Regulation 1721 - December 15th, 1994, of the Ministry of Education and Sports. According to the data gathered from questionnaires answered by members of the Nursing Programmes, most of the schools have Psychology courses offered as obligatory; the time spent by these courses fit the legislation demand; the teachers responsible for this courses are not psychologists only and their content*

<sup>(1)</sup> Psicóloga, docente do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de enfermagem de Ribeirão Preto.

Endereço para correspondência: Rua Tenente Catão Roxo, 333 - CEP 14050-190 - Ribeirão Preto - SP. Tels. 633-1784 (residência) ou 602-3422 (Escola de Enfermagem). Endereço eletrônico: mcsouza@highnet.com.br.

<sup>(2)</sup> Aluna do 7º semestre do Curso de Enfermagem da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto.

*is mainly General Psychology. It seems to have an effort to offer the nursing students a graduation programme that surpasses the medical biological model.*

**Key-words:** *Nursing Programmes, Psychology, Interdisciplinarity*

## INTRODUÇÃO

Disciplinas de Psicologia têm sido incorporadas aos currículos de Enfermagem, desde sua proposição como curso de nível universitário, no final da década de 50. Tais cursos efetivamente coraçaram a ser oferecidos como de nível superior no início da década de 60.

Manzoli, docente da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, foi uma pioneira no estudo sistematizado da inserção de tais disciplinas em cursos de Enfermagem. Naquela instituição sua inclusão foi planejada de forma a oferecer conhecimento geral da área, e também da Psicologia Educacional, aliada ao objetivo de proporcionar ao aluno apoio emocional ao longo do curso. (Manzoli, 1985).

Segundo Manzoli (1985), houve alterações significativas na forma com que as disciplinas de Psicologia se integraram no currículo daquela escola de Enfermagem e estas culminaram, na década de 80, com a consolidação do caráter interdisciplinar. Assim se pronuncia Manzoli (1985): "foi na década de 80 que a Psicologia tornou-se mais amadurecida tanto a nível geral como interdisciplinar-aplicada. Entre os vários aspectos que vieram contribuir destaca-se a implantação e o desenvolvimento de uma linha de pesquisa voltada aos aspectos psicológicos em Enfermagem, onde muitos docentes enfermeiros e não enfermeiros passaram a integrá-la. O desenvolvimento de tal linha de pesquisa possivelmente refletiu no reconhecimento da Psicologia no currículo como disciplina integrada nos estágios pelos quais o aluno ia passando, fornecendo-lhe

respaldo teórico e emocional" (p. 15). Parece que esse é o propósito de disciplinas que vêm complementar uma dada formação profissional: oferecer uma ampliação do conhecimento e, no caso específico da Psicologia, oferecer apoio emocional tem sido um objetivo. Quando se aborda o ensino da Psicologia em outras áreas de formação profissional, como na Saúde, e em especial na área médica, verifica-se a seguinte configuração. De um lado, a chamada Psicologia Médica e de outro a Psicologia (em geral uma ou mais disciplinas que recebem numerações I, II, e assim por diante). Como lembram Sonenreich e Bassit (1979), a Psicologia vem sendo vista como a disciplina que aborda os processos comportamentais e emocionais normais antes que os desvios. Estes ficam insendos na disciplina de Psicopatologia.

A Psicologia Médica foi criada na visão desses autores, para empreender uma discussão preparatória para a Psicopatologia do "homem todo em sua enfermidade psicológica ou psiquicamente determinada" (Sonenreich e Bassit, 1979, p. 4). Tal disciplina foi criada por Kretschmer, na década de 20. Segundo seu criador ela deveria ser uma disciplina independente, construída a partir das contribuições da neuroanatomia, fisiologia, endocrinologia, psicopatologia e dos achados da Psicanálise e da Fenomenologia (Botega, 1994). Pode-se ver, dessa maneira a divisão e especialização em áreas do conhecimento a partir de uma compreensão dos processos saúde doença, além dos limites do biológico.

Christóforo (1991) argumenta que as disciplinas da área de Ciências Humanas, como Antropologia, Psicologia e Sociologia, devem compor o currículo de cursos de



Enfermagem Para contribuir com o "fazer/pensar", do enfermeiro. Recentemente sua inclusão foi normatizada pela portaria nº 1721, do Ministério da Educação e do Desporto, de 15 de dezembro 1994. Neste documento, a Psicologia aparece compondo a área de Ciências Humanas, junto com a Antropologia Filosófica e a Sociologia, sob a denominação de Psicologia Aplicada à Saúde.

À semelhança das investigações empreendidas por Botega (1994), em relação à Psicologia Médica, em escolas de Medicina, e Manzolli (1980), no final da década de 70 em relação à Psicologia nos cursos de Enfermagem, buscou-se, neste trabalho, traçar o perfil dessa disciplina em diferentes cursos de Enfermagem, de universidades públicas do país.

## MÉTODO

Foi utilizado um questionário encaminhado a 43 cursos de Enfermagem de Universidades Públicas do País, selecionados a partir de uma listagem de todas as escolas de Enfermagem, do país, públicas e privadas, obtida junto à secretaria da direção da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Junto ao questionário foi anexado um documento relativo a esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa e solicitando aos informantes que, caso concordassem em participar dela, dessem seu consentimento por escrito.

Os questionários deveriam ser respondidos pelo coordenador do curso ou por docente(s) responsável(is) pelas disciplinas. Junto a eles foram remetidos envelopes selados e endereçados à pesquisadora para que as respostas fossem devolvidas.

As questões do questionário abordavam os seguintes aspectos: se havia ou não no curso disciplinas de Psicologia, qual sua carga horária, tamanho das turmas, semestre em

que eram oferecidas, formação dos docentes, conteúdo, bibliografia utilizada, se havia ou não parte prática e como ela vem sendo ministrada, se os conteúdos são trabalhados em outras disciplinas do curso e quais. Os questionários foram enviados em duas etapas: na primeira etapa - março de 99, solicitou-se que fossem devolvidos num prazo de 20 dias e, na segunda etapa - agosto de 99, solicitou-se que fossem devolvidos até a primeira quinzena de dezembro.

## RESULTADOS

Do total de questionários enviados na primeira etapa, apenas 14 foram devolvidos, correspondendo a 32%. Na segunda etapa, mais seis questionários foram devolvidos, de um total de 29 enviados. O retorno total foi de 48,8% (n=21). É um índice alto, em comparação à proporção de 25% de respostas obtidas por Giglio (1983) em pesquisa sobre o ensino de Psicologia Médica, e baixo em relação aos estudos de Botega (1994), que obteve um índice de devolução de 73%, e de Manzolli (1980) que obteve um retorno de 87%. Nesses dois casos os questionários foram enviados também em duas etapas. Enviava-se uma primeira vez e após um período estipulado de tempo 40 dias, no estudo de Botega, e 90 dias no estudo de Manzolli, reenviavam-se os questionários às escolas que ainda não haviam enviado suas respostas.

Embora não se possa ter uma idéia generalizada de como está o ensino de disciplinas de Psicologia em cursos de Enfermagem, tem-se um esboço preliminar de como isso está ocorrendo, no presente.

O Quadro 1 exhibe, para cada instituição, algumas características das disciplinas como: carga horária, semestre em que são oferecidas, formação do(s) docente(s), se há ou não atividades práticas e número de alunos por turma.

**Quadro 1.** Características das disciplinas de Psicologia dos cursos de Enfermagem de 20 Universidades públicas do país.

Universidade em que o curso se insere	Número de disciplinas	Carga horária das mesmas	Semestre do curso em que são oferecidas	Formação do docente	Atividades práticas das disciplinas	Nº médio de alunos por turma
Universidade Federal do Acre	2	60 horas cada	segundo semestre terceiro semestre	Psicólogo	NÃO	34 a 38 alunos
Universidade Estadual do Pará	1	60 horas	Não especificado	Psicólogo e Enfermeiro	SIM Filmes Discussão de casos	30
Universidade Federal do Maranhão	3	30 horas cada uma	Não especificado	Licenciado em Filosofia e Psicólogo	SIM Dramatizações filmes seminários, discussões	35
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	60 horas	Sexto semestre	Não especificado	Não especificado	60
Universidade Federal de Alagoas	1	80 horas	Anual (série não especificada)	Psicólogo	SIM contato direto do aluno com pacientes	40
Universidade Estadual da Bahia	2	60 horas 45 horas	Terceiro semestre Quarto semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Filmes	40
Universidade Federal da Bahia	1	60 horas	Segundo semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Dramatizações	40
Universidade Federal Sudoeste da Bahia	1	75 horas	Primeiro semestre	Psicólogo	NÃO	29

Quadro 1. (Continuação)

Universidade em que o curso se insere	Número de disciplinas	Carga horária das mesmas	Semestre do curso em que são oferecidas	Formação do docente	Atividades práticas das disciplinas	Nº médio de alunos por turma
Universidade Federal do Espírito Santo	1	60 horas	Primeiro semestre	Mestrando em Psicologia	SIM contato direto com pacientes filmes observações	30
Universidade Estadual do Rio de Janeiro	3	30 15 15 horas	Primeiro semestre Segundo semestre Quarto semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Dramatizações	40
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1	60 horas	Segundo semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Dramatizações	60
Universidade de São Paulo - EE	3	60 horas 30 horas 30 horas	Primeiro semestre Segundo semestre Quinto semestre	Psicólogos	Não especificado	80
Universidade de São Paulo - EERP	3	60 horas 15 horas 30 horas	Segundo semestre Quarto semestre Sétimo semestre	Psicólogo	NÃO	80
UNESP/Botucatu	3	60 horas 45 horas 60 horas	Primeiro semestre Segundo semestre Terceiro semestre	Psicólogos, com suporte da Enf. Psiquiátrica	SIM Contato com pacientes Discussão de casos Filmes	20 a 30

Quadro 1. (Continuação)

Universidade em que o curso se insere	Número de disciplinas	Carga horária das mesmas	Semestre do curso em que são oferecidas	Formação do docente	Atividades práticas das disciplinas	Nº médio de alunos por turma
UNIOESTE/PR	2	60 horas 60 horas	Primeiro semestre Segundo semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Dramatizações	40
Universidade Federal de Pelotas/RGS	3	Não especificado	Primeiro semestre Quinto semestre Sexto semestre	1 Enfermeiro e psicólogo 2 Enfermeiros psiquiátricos	NÃO Discussão de casos Dramatizações	25
Universidade de Caxias do Sul/RGS	1	60 horas	Terceiro semestre	Psicólogo	NÃO	25
Universidade Federal de Brasília	11 disciplinas oferecidas pelo Instituto de Psicologia, que podem ser cursadas pelo aluno de Enfermagem em caráter optativo					
Universidade Federal de Goiás	1	60 horas	Não especificado	Psicólogo	NÃO Discussão de casos Filmes	49
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1	54 horas	Segundo semestre	Psicólogo	NÃO Discussão de casos Dramatizações	45
Universidade Federal de Mato Grosso	2	60 horas 45 horas	Primeiro semestre Segundo semestre	Psicólogo	SIM Discussão de casos Dramatizações	25

Todos os cursos que enviaram suas respostas oferecem disciplinas de Psicologia com exceção do curso de Enfermagem da UnB (Universidade de Brasília) no qual as disciplinas de Psicologia são optativas. Onze cursos oferecem uma disciplina, com 120 horas; quatro oferecem duas disciplinas, com cargas horárias entre 45 e 60 horas e cinco oferecem três disciplinas com cargas horárias que variam de 15 a 60 horas. Um deles não especificou a carga horária. Esta, em média, é de 34,7 horas/aula.

A maior parte dos cursos concentra as disciplinas nos dois primeiros semestres-oito, no primeiro, e dez, no segundo. Três escolas as oferecem no quarto semestre; duas no quinto e sexto semestres, e uma delas no sétima semestre. Em um dos cursos a disciplina é anual e não foi especificada a série em que está localizada.

A maior parte dos docentes tem formação em Psicologia. Em uma das escolas enfermeiros psiquiátricos também assumem as disciplinas. Em outra escola, os docentes psicólogos contam com o apoio de enfermeiros psiquiátricos também. Quanto à oferta de

atividades práticas verifica-se uma certa discordância quanto ao entendimento do que seja isso. Algumas apontaram que as oferecem na forma de discussão de casos, filmes e dramatizações (onze escolas). Outras apontaram que não as oferecem (sete escolas), mas também utilizam as estratégias de discussões de casos, dramatizações e filmes em suas disciplinas (três escolas). Em três escolas, há a previsão de contato direto do aluno com paciente como parte das atividades práticas das disciplinas de Psicologia. Duas escolas deixaram de responder a essa questão.

Quanto ao tamanho das turmas, verifica-se que amplitude de variação do número de alunos por turma vai de 20 a 80, com uma média de 40,4 alunos por turma.

Apenas uma escola não oferece em caráter obrigatório as disciplinas de Psicologia. Os alunos do curso de Enfermagem podem cursá-las, em caráter optativo, junto ao Instituto de Psicologia da UnB.

Quanto aos conteúdos das disciplinas verificou-se a seguinte tendência, conforme mostra a TABELA 1.

**Tabela 1.** Conteúdos das disciplinas de Psicologia, oferecidas em cursos de graduação em Enfermagem, em termos de frequência e proporção.

Conteúdos das disciplinas oferecidas	F	%
Psicologia Geral	8	21,1
Psicologia da Saúde/Psicossomática	8	21,1
Personalidade/Ajustamento	7	18,4
Psicologia do Desenvolvimento	6	15,8
Psicopatologia/Psiquiatria	4	10,5
Psicologia Social	3	7,8
Metodologia Científica	1	2,6
Psicometria	1	2,6
TOTAL	38 <sup>1</sup>	100

<sup>(1)</sup> O total ultrapassa 36 porque uma disciplina pode ter mais de um conteúdo.

A verificação dos conteúdos mostra que a maior parte das disciplinas abordam com mais frequência conteúdos de Psicologia Geral e Psicologia da Saúde, em igual proporção. Em seguida aparecem conteúdos de Psicologia da Personalidade seguido de Psicologia do Desenvolvimento e Psicopatologia. Em menor proporção aparecem conteúdos relacionados à Psicologia Social, Psicometria e Metodologia Científica

Quanto aos conteúdos das disciplinas de Psicologia serem ministrados em outras disciplinas, verificou-se que em sete escolas isso não ocorre (em uma das escolas está havendo reestruturação na grade curricular e a nova não foi colocada em prática ainda, por esta razão a informação não foi fomecida), duas escolas informaram que essa interação ocorre mas não especificam em que disciplinas, e oito escolas informaram que isso ocorre nas seguintes disciplinas: Saúde Mental, Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem em Saúde da Criança, do Adolescente e do Adulto, Ética em Enfermagem, Dinâmica de Grupo em Psiquiatria, Enfermagem na Atenção ao Processo de Reprodução Humana e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Processo do Cuidar. Três escolas deixaram de responder a essa questão.

Com relação ao referencial teórico utilizado, foi feito um levantamento a partir das listas da bibliografia oferecida nos diferentes cursos. Se numa listagem constavam duas obras de Freud, por exemplo, computava-se uma ocorrência para a abordagem psicanalítica (englobando também a psicodinâmica). Verificou-se que algumas disciplinas adotam manuais de Psicologia, que trazem várias abordagens ao lado de obras relativas a determinado modelo teórico.

O levantamento feito apontou a abordagem psicanalítica-psicodinâmica como a mais frequente (34,5%), seguida da humanista (13,1%). As abordagens fenomenológica e comportamental, foram incluídas em menor proporção (6,5% cada

uma). Apenas uma escola adota referenciais da Psicologia Cognitiva (1%). Há também a tendência mais ampla, como já foi dito anteriormente, à adoção de manuais que oferecem um papel geral de abordagens (38,3%).

## DISCUSSÃO

O presente estudo, embora não tenha atingido seu objetivo de forma integral, que era traçar um perfil do ensino da Psicologia nos cursos de graduação em Enfermagem, trouxe algumas informações valiosas. É preciso apontar que a grande limitação deveu-se provavelmente à forma como os questionários foram enviados, na primeira etapa, o prazo curto para a resposta e uma ocorrência que pareceu interferir foi o fato de que as escolas federais, a maior parte das escolas para as quais foi enviado o instrumento de coleta de dados; estava com seu ano letivo perturbado em função de greves. É possível que todos os fatores juntos tenham contribuído para o baixo índice de respostas. Apesar disso, na segunda remessa dos questionários às escolas que ainda não haviam respondido, o índice de devolução foi pequeno (Vinte e duas escolas deixaram de responder). Lembre-se, ainda, de que o quadro aqui esboçado não se pretende como definitivo e nem exaustivo no que tange a esclarecer a inserção de disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação em Enfermagem. Mas, como foi dito, algumas pistas para futuras investigações foi possível obter.

No que se refere à questão do número de disciplinas oferecidas encontrou-se que dez escolas oferecem apenas uma disciplina com carga horária média em torno de 62,9 horas/aula. No total das disciplinas a carga horária média é de 34,7 horas/aula. Este dado é semelhante ao encontrado por Manzolli (1980). Parece que em quase vinte anos o

quadro não se modificou muito nesse aspecto. Segundo, ainda, aquela autora, essa carga horária é considerada baixa. Há contudo, um outro dado. Em seu estudo, Manzolli (Op. Cit.) chegou a encontrar disciplinas com carga horária de até 240 horas assim como disciplinas oferecidas em caráter optativo.

No presente, é possível que o quadro verificado neste trabalho refira-se a disciplinas oferecidas de forma a preencher o mínimo exigido por lei. A Portaria nº 1721 de 15 de dezembro de 94, que até à nova LDB orientava os Cursos de Enfermagem, não especifica o total de horas destinado a cada disciplina relativa às Bases Biológicas e Humanas da Enfermagem (da qual a Psicologia faz parte), mas sugere que o total da carga horária de todas as disciplinas englobando essas duas áreas seja de 25% da carga horária total do curso que é 3.500 horas.

Quanto ao momento de oferta das disciplinas, encontrou-se que ela ocorre nos primeiros semestres do curso, em consonância com os achados de Manzolli. O que na visão daquela autora é insuficiente.

Quanto à formação do docente, no presente trabalho, encontrou-se que a maioria é psicólogo. Na pesquisa de Manzolli, embora a maior parte dos docentes tivesse formação em Psicologia, encontrou-se também enfermeiros, médicos, pedagogos, filósofos e sociólogos ministrando conteúdos de Psicologia, ainda que em pequena proporção. Na presente amostra, encontrou-se um número proporcionalmente maior, em contraposição ao estudo anterior, de enfermeiros.

Não foi propósito deste estudo verificar o nível de vinculação do docente de Psicologia com o curso de Enfermagem, mesmo porque na estrutura da Universidade é mais comum encontrarmos docentes de Departamentos de Psicologia prestando serviços junto a cursos de outras unidades, dentro de uma mesma Universidade. No estudo de Manzolli, buscou-se essa informação e encontrou-se que a

maior parte não está vinculado diretamente ao curso de Enfermagem. Nesse sentido, verificou-se, na situação presente, a remessa de um questionário em branco, e ao que parece ele passou por várias instâncias e não foi respondido pois o docente responsável pela disciplina era de outro departamento.

Em relação ao número de alunos por turma, encontrou-se uma média de aproximadamente 40,4, variando de 20 a 80. Manzolli encontrou em seu estudo que a maior parte das turmas era composta de 40 a 50 alunos. Segundo seu ponto de vista, esse é um número médio. De 60 a 80 a autora considera que seja um número elevado. Diz, ainda, que sua experiência como docente a leva a apontar que turmas menores proporcionam melhores condições de ensino aprendizagem. Parece existir um certo consenso entre docentes de Psicologia quanto a preferirem classes menores. Entretanto, alguns pesquisadores, como Jenkins, (1991) afirmam que é possível ministrar conteúdos de Psicologia a turmas grandes, que ele considera como tendo mais de cem alunos, desde que haja um controle rigoroso sobre o que é ensinado, na forma de avaliações ministradas a cada aula.

Postula-se que o taiziarinho das turmas tenha relação com a oferta de atividades práticas também, necessárias para quebrar a visão de que tais disciplinas sempre são muito teóricas. Isso tem sido um fator desfavorável às disciplinas de Psicologia, na fala de alunos. Possivelmente isso se agrava, com a concentração das mesmas nos primeiros semestres do curso, quando o contato com pacientes ainda é muito pequeno. Nesse sentido, é necessário lembrar que, com relação à oferta de atividades práticas, apenas três cursos colocaram o contato direto com paciente. Outras estratégias, consideradas por alguns como práticas, são as dramatizações e as discussões de casos. Essas têm sido estratégias, entre outras, empregadas para trazer a teoria à prática motivando o aluno a "aguzar sua sensibilidade para aspectos

psicológicos presentes nos outros, nas instituições e em si próprio" (Botega, 1994, p. 49). De maneira complementar, é preciso pensar e trabalhar com as questões emocionais envolvidas no processo ensino-aprendizagem, especialmente quando se lida com número grande de alunos e, ainda, no contexto de um sistema de ensino que Hogan e Kwiatkowski (1998) consideram desadaptativo. Esses autores propõem que se olhe para o docente e o aluno no contexto de turmas grandes pois há, nesses casos, uma certa despersonalização das relações professor aluno. Quando se fala no ensino de Psicologia, acredita-se que essas questões sejam cruciais. Entretanto não é nosso propósito discutí-las aqui, mas sugere-se que essa discussão seja objeto de outros estudos.

Quanto aos conteúdos, verifica-se que tendem a concentrar-se em Psicologia Geral, à semelhança do que foi encontrado por Manzolli. Em seguida aparecem os conteúdos relacionados à Saúde e este dado vai ao encontro do que a legislação sugere sob a denominação de Psicologia da Saúde (Portaria 1721 de 15 de dezembro de 94, do Ministério da Educação e do Desporto).

Diferentemente do estudo daquela pesquisadora e em consonância com o estudo de Botega (1994), considerando a relação entre as disciplinas dentro do curso, buscou-se verificar se os conteúdos de Psicologia eram ministrados em outras disciplinas.

Encontrou-se que, segundo as informações apresentadas nas respostas aos questionários, oito cursos fazem essa relação. A maior parte ocorre em relação à Enfermagem Psiquiátrica. Seguem-se as "Saúdes" (mental, da criança, do adolescente e do adulto) e fundamentos do processo de cuidar. Uma escola afirmou que faz essa articulação com a área de assistência de modo geral.

Embora não se possam comparar os resultados dos estudos de Manzolli com os do presente trabalho, especialmente porque neste

os dados coletados não representam a maior parte das escolas do país, acredita-se que apontam tendências. Uma delas parece apontar para a direção de poucas mudanças, nesses quase 20 anos. Se elas ocorreram foi no sentido de uma diminuição de carga horária e até no sentido de distanciar um pouco do curso como um todo, ficando o ensino da Psicologia vinculado à Enfermagem Psiquiátrica, o que foi exibido em resposta à questão da presença da Psicologia em outras disciplinas. Um informante explicou, ainda, que não há uma disciplina em especial com a qual a Psicologia se integra, mas ela oferece base para a Enfermagem Psiquiátrica. Sobre essa informação o fato de que na atividade de ministrar a disciplina acham-se como colaboradores docentes enfermeiros psiquiátricos. Entretanto, esse aspecto parece diferenciar-se do encontrado por Manzolli visto que já não foram identificados como docentes outros profissionais como ocorreu em seu estudo. No presente e, possivelmente por haver mais afinidade com a área da Saúde Mental e Psiquiatria, enfermeiros psiquiátricos participam da responsabilidade de ministrar disciplinas de Psicologia.

Pode-se inferir que há um aspecto positivo nessa relação entre áreas mais afins. Entretanto o distanciamento das outras áreas parece revelar uma certa dificuldade na interação entre as disciplinas e dessa forma, questões relativas à construção do percurso de desenvolvimento da pessoa, implicadas na saúde ou doença, parecem ter menos espaço.

Ainda o fato de privilegiar conteúdos de Psicologia Geral contrapõe-se à portaria nº 1721/94 que sugere uma Psicologia Aplicada à Saúde, embora observe-se um esforço de adequação a essa proposta. Se a Psicologia enquanto área de conhecimento é jovem, sua relação com a Saúde, visando a construção de conhecimento delimitado nessa área é ainda mais recente. Possivelmente essa interação seja um objeto de estudo para pesquisas futuras, assim como a sistema-



tização do conhecimento em tomo do que seja "Psicologia Aplicada à Saúde", um campo em que a produção de trabalhos tem sido intensa (Dela Coleta e D'Amorim, 1998). Esse diálogo interdisciplinar é necessário dentro de uma proposta de formação de profissionais, como é o caso da Enfermagem, que ultrapassa o modelo médico biológico e ele se completaria num trabalho que envolvesse a coleta de informações e impressões junto a docentes de Psicologia e aos docentes de outras disciplinas do curso de graduação em Enfermagem.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTEGA, N.J. (1994) O ensino de Psicologia Médica no Brasil: uma enquete postal, *Revista da ABP-APAL*, 16 (2): 45-51.
- CHRISTÓFARO, M.AC. (1991) Currículo mínimo para a formação do Enfermeiro: na ordem do dia, *Revista Brasileira de Enfermagem*, 44 (2/3): 7-9.
- DELA COLETA, M.F. e D'AMORIN, M.AM. (1998) Psicologia da Saúde: tendências temáticas, teóricas e metodológicas, *Mente Social*, 4 (1): 33-51.
- GIGLIO, J. S. (1983) A situação do ensino de Psicologia Médica no Brasil hoje, em M. Knobel e S. Saidemberg, *Psiquiatria e Higiene Mental*, São Paulo, Editora Autores Associados.
- HOGAN, D. e KWIATKOWSKI, R. (1998) Emotional aspects of large group teaching, *Human Relations* 51 (11):1403-1417.
- JENKINS, J. J. (1991) Teaching Psychology in large classes: research and personal experience, *Teaching of Psychology*, 18 (2): 74-80.
- KRETSCHMER, E. (1972) *Psychologie Medicale*, Payot, Paris.
- MANZOLLI, M. C. (1980) *A Psicologia em escolas de Enfermagem: o ensino, a docência e a pesquisa*. Tese de Livre Docência, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1985) *Formação profissional do Enfermeiro- contribuições da Psicologia*, São Paulo, Sarvier.
- SONENREICH, C. e BASSIT, W. (1979) *O conceito de psicopatologia*, São Paulo, Manole.

# ATTITUDES FRENTE AO COMPUTADOR: ELABORAÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE MEDIDA

## ATTITUDES TOWARDS COMPUTER: ELABORATION AND VALIDATION OF A SCALE

Valdiney Velôso Gouveia<sup>1</sup>  
Joseberg Moura de Andrade<sup>2</sup>  
Fabiana Queiroga<sup>2</sup>  
Maja Meira<sup>2</sup>  
Universidade Federal da Paraíba

### RESUMO

*O objetivo deste estudo foi construir a Escala de Atitudes frente ao Computador, estabelecendo seus parâmetros psicométricos. A hipótese era de dois fatores: Máquina Autônoma e Instrumento Interatante. No início havia 100 itens, reduzidos para 50 depois da análise teórica e semântica, e do poder discriminativo. Com respostas de 487 sujeitos, fez-se uma PAF, com rotação oblínua, que resultou dois fatores diferentes dos hipotetizados: Atitudes Positivas e Atitudes Negativas, com Alfas de Cronbach, respectivamente, de 0,77 e 0,74; estes explicaram 16,3% da variabilidade dos escores. Por fim, a correlação entre tais fatores ( $r = -0,48$ ,  $p < 0,000$ ) sugeriu uma escala unifatorial, com os 31 itens, cujo Alfa de Cronbach foi de 0,83. Concluiu-se que o instrumento pode ser útil para diagnosticar as atitudes dos potenciais usuários de computador e para saber como a população geral percebe esta máquina.*

**Palavras-Chaves:** Atitude, Ansiedade, Computador, Escala.

### ABSTRACT

*This study aimed to construct the Attitudes Towards Computer Scale, establishing its psychometric parameters. There were two factors as hypothesis: Autonomous Machine and Interacting Instrument. At the beginning there were 100 items, reduced to 50 after theoretical and*

<sup>(1)</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba. Endereço para correspondência: Universidade Federal da Paraíba, CCHLA - Depto. de Psicologia - 58059-900 - João Pessoa, PB. E-mail: vgouveia@cchla.ufpb.br ou vvgouveia@uol.com.br.

<sup>(2)</sup> Bolsista de Iniciação Científica, Programa CNPq/PIBIC/UFPB.

*semantical analysis, and discriminatory power. Based on answers of 487 subjects, a PAF analysis was performed, with oblimin rotation, which resulted in two different factors from those formulated: Positive Attitudes and Negative Attitudes, with Cronbach's Alphas of .77 and .74, respectively. These two factors together explain 16.3% of the variability of the scores. Finally, the correlation between such factors ( $r = -.48$ ,  $p < .000$ ) suggested a unifactorial scale, with the 31 items and Alpha of .83. It was concluded that the instrument can be useful to diagnose the attitudes of the potential computer user and to know how the general population perceive this machine.*

**Key words:** Attitude, Anxiety, Computer, Scale.

## INTRODUÇÃO

Com o crescente avanço dos microcomputadores e a expansão de sua comercialização, a partir do final da década de 70 (Wilkes, 1983), começaram as preocupações sobre o impacto que estes causariam na vida diária das pessoas. Especificamente, surgiram questões sobre o que poderia facilitar ou dificultar a aprendizagem do uso destas máquinas. É verificado, também, que o computador está se tornando indispensável na vida das pessoas, pois através deste, limites e distâncias são superados, facilitando a comunicação em pontos extremos no mundo. A própria avaliação psicológica é hoje objeto de análise através do computador, e começa a perfilar vias alternativas de interação social e diagnóstico com base nas novas tecnologias da comunicação, com destaque para a *Internet* (Prieto & Gouveia, 1997).

Em função do contexto antes descrito, surgiram estudos que destacaram três componentes como potenciais influenciadores positivos da aprendizagem do uso do computador. Foram eles: reações emocionais favoráveis (Marcoulides, 1989), a familiaridade com o computador (Brown, Brown & Baak, 1986; Raub, 1981, citado em Dukes, Discenza & Couger, 1989) e atitudes positivas frente ao computador (Reece & Gable, 1982). Este último componente será avaliado no presente estudo.

A partir do descobrimento de componentes psicológicos (atitude, ansiedade, reações emocionais) que ajudam na aprendizagem do uso do computador, postulou-se que seria necessário conhecer a dimensão e magnitude destes, junto aos usuários e futuros usuários de tais máquinas (Bannon, Marshall & Fluegal, 1985). Neste sentido, começaram a ser construídas algumas escalas de mensuração com a finalidade de providenciar tais informações (ver, por exemplo, Dukes, Discenza & Couger, 1989; Roszkowski, Devlin, Snelbecker, Aiken & Jacobson, 1988).

Apesar dos instrumentos para mensurar reações frente ao computador não serem novidade, parece que muito precisará ser feito para construir um instrumento com aceitáveis parâmetros psicométricos. Assim, vê-se na literatura que estes tendem a priorizar um único aspecto: atitude, ansiedade ou familiaridade (Roszkowski & cols., 1988; Woodrow, 1991). Outras críticas são igualmente pertinentes:

- Notadamente, tem-se sugerido que a avaliação que se faz do computador é multidimensional (Dukes, Discenza & Couger, 1989; Janlert, 1987; Lee, 1970; Peace & Easterby, 1973), sendo parte dos estudos limitados ao abordá-lo como objeto de representação única. Em alguns casos dá-se ênfase ao computador em si e em outros ao processo de aprendizagem de seu uso

(Woodrow, 1991); também são encontrados instrumentos onde estas duas dimensões se misturam (Reece & Gable, 1982). Faltam pesquisas que comprovem este aspecto da dimensionalidade com que o computador é percebido e avaliado.

- Partem geralmente de análises fatoriais exploratórias, sem estabelecer ao menos um número mínimo de fatores, evidenciando a negligência de uma hipótese ou de um suporte teórico para o instrumento (veja o estudo de Koslowsky, Lazar & Hoffman, 1988). Além disso, algumas vezes se recorre a modelos estatísticos que não são exatamente de análise fatorial (por exemplo, a análise de Componentes Principais), com a conseqüente maximização da porcentagem de variância explicada pelos "fatores", sem que isso implique necessariamente na melhor adequação da medida realizada;
- Os parâmetros psicométricos são freqüentemente estabelecidos com populações restritas. O número de respondentes muitas vezes não chega a 200, ficando comprometida a relação sujeitos/item, e dificultando o uso de certas estatísticas multivariadas, como poderia ser o caso da análise fatorial confirmatória (Watkins, 1989). O problema se estende igualmente às características dos sujeitos considerados, que em geral se limitam a alunos e professores de escolas de segundo grau e universidades (Loyd & Gressard, 1984; Loyd & Loyd, 1985; Marcoulides, 1989; Popovich, Hyde, Zakrajeseff & Blumer, 1987). Algumas vezes é possível encontrar também instrumentos com a construção de itens mal explicada (por exemplo, é o caso do estudo de Popovich & cols., 1987).

Em uma crítica mais acentuada, Roszkoski e cols. (1988) afirmam que os instrumentos sobre aspectos avaliativos frente ao computador "ainda estão em estágio experimental de seu desenvolvimento. Isto é, não estão padronizados nem completamente validados. Sua utilização é tipicamente limitada e seu uso é freqüentemente restrito a propostas de pesquisas" (pp. 1029-1030). Apesar destas críticas, passaram-se mais de dez anos e pouco se evoluiu.

Mesmo sendo aplicável à maioria dos instrumentos existentes, a afirmação dos autores acima não é totalmente válida quando se considera a escala de Loyd e Gressard (1984). Esta é aceita como a melhor existente (Bandalos & Benson, 1990; Woodrow, 1991), apesar de apresentar limitações: a amostra de sujeitos para o estabelecimento dos parâmetros psicométricos, considerando que existem 30 itens, foi pequena ( $N = 155$ ), específica (estudantes ginasiais) e mal distribuída quanto à variável sexo (104 mulheres e 51 homens), que pode ter influenciado nos resultados e na definição dos fatores. Percebe-se também que o instrumento elaborado por Loyd e Gressard (1984), não considera a familiaridade com o computador, e está direcionado para avaliar em seus três fatores, unicamente aspectos afetivos.

Diante deste contexto, o presente estudo, concebendo a atitude como sendo composta por aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, e hipotetizando que a atitude das pessoas no processo de uso do computador é bidimensional, teve por objetivo reunir itens pertinentes da literatura e construir outros para que fossem submetidos a avaliação, resultando em uma escala *a priori* guiada por uma mínima fundamentação teórica. A importância de uma escala deste tipo parece evidente: permitiria diagnosticar previamente as atitudes negativas de futuros usuários do computador, possibilitando uma intervenção

no sentido de mudá-las e com isso facilitar o processo ensino-aprendizagem. Igualmente serviria para traçar um perfil da população geral sobre suas atitudes em relação ao computador.

Os dois fatores em relação ao computador na escala, hipotetizados a partir da literatura (Reece & Gable, 1982; Woodrow, 1991), foram: Máquina Autônoma e Instrumento Interatuante. Como *Máquina Autônoma* o computador é um objeto de comunicação unidirecional, ressaltando como o homem o percebe ou faz uso de seus serviços; enquanto um *Instrumento Interatuante* é percebido como um objeto que necessita de constante realimentação, sendo sua avaliação feita em função das dificuldades e facilidades no seu uso e de como o homem se empenha em aprender a usá-lo. A seguir são apresentados os estudos para construção e validação desta escala, que são divididos em duas partes: (1) análise dos itens e (2) estabelecimento dos parâmetros psicométricos do instrumento.

## 1 - Análise dos Itens

Primeiro fez-se uma análise qualitativa dos itens: avaliação teórica dos itens por juizes e validade semântica realizada a partir das respostas do estrato mais baixo da população para a qual planejou-se construir a escala. Depois efetuou-se uma análise empírica destes itens, quando foi estabelecido seu poder discriminativo.

### 1.1 - Análise Qualitativa dos Itens

Para esta avaliação foram realizados dois estudos. No primeiro foram feitas as avaliações teóricas dos itens pelos juizes e, no outro, a análise semântica com as respostas dos sujeitos.

*Estudo I: Avaliação Teórica dos Itens por Juizes*

## MÉTODO

*Amostra.* Participaram neste estudo dez juizes, com idade superior a 30 anos, formados em Psicologia, distribuídos equitativamente por sexo, peritos na área de atitudes e usuários de computador por mais de dois anos.

*Instrumento e Procedimento.* O instrumento inicial era composto de 100 itens, sendo alguns reunidos da literatura (Bannon, Marshall & Fluegal, 1985; Gressard & Loyd, 1986; Reece & Gable, 1982) e os demais construídos a partir de informações e observações obtidas junto a alunos universitários de cursos sobre o uso do computador. Esperava-se que tais itens estivessem cobrindo os dois fatores hipotetizados (atitudes frente ao computador enquanto uma *máquina autônoma* e um *instrumento interatuante* com o aprendiz a usuário), nos três aspectos atitudinais: afeto, cognição e intenção de se comportar.

Uma folha anexada ao instrumento instruía aos juizes sobre o que significava cada um dos fatores. Nela também eram dadas informações de como proceder nas respostas. Ao lado de cada item, para emitir suas respostas, os juizes deveriam usar um número para identificar o fator (**1** = *Máquina Autônoma* ou **2** = *Instrumento Interatuante*) e uma letra para o aspecto atitudinal (**A** = *Afeto*, **B** = *Comportamento* ou **C** = *Cognição*). Foi enfatizado que os juizes deveriam responder individualmente, podendo colocar um asterisco ao lado do item que apresentasse dificuldade de ser classificado, especificando em folha anexa sugestões para melhorá-lo. Foi dado um prazo de dois dias para que cumprissem esta tarefa.

## RESULTADOS

Com as respostas dos juizes foi feita uma análise de concordância em relação a categorização de cada um dos 100 itens

avaliados. Adotou-se o critério de índice de acordo igual ou superior a 80% entre os juizes para que cada item permanecesse na escala.

O número de itens que inicialmente atendeu ao critério acima foi de 46. Todavia, seguindo as sugestões escritas dos juizes, mais 27 itens foram reelaborados, dos quais dez obtiveram o consenso desejável de que deveriam permanecer na escala. Assim, a versão preliminar do instrumento ficou composta por 56 itens, restando avaliar sua validade semântica.

#### *Estudo II: Validade Semântica dos Itens do Instrumento*

O objetivo deste estudo foi comprovar em que medida os itens eram compreensíveis para os respondentes do estrato mais baixo da população para a qual a escala havia sido planejada. Não obstante, pretendeu-se igualmente verificar se era possível respondê-los segundo a escala de resposta proposta.

## MÉTODO

*Amostra.* Ao todo 20 pessoas, a maioria mulheres (80%), com idades acima de 14 anos, predominantemente não usuárias de computador, tendo já cursado o primeiro grau, foram solicitadas a ler e a responder os itens do instrumento.

*Instrumento e Procedimento.* Esta versão do instrumento, com os 56 itens, continha uma folha introdutória onde eram resumidos por alto os objetivos da pesquisa, solicitada a colaboração do respondente e apresentados dois exemplos para ilustrar a forma de respondê-los. As respostas deveriam ser dadas usando-se uma escala de cinco pontos, tipo Likert, indo de 1 "Discordo Totalmente" a 5 "Concordo Totalmente", acentuando o quanto cada item descrevia o modo de pensar, sentir ou agir dos respondentes diante dos computadores. O instrumento não apresentava um local para resposta, sendo o respondente solicitado a

usar uma folha apropriada, previamente elaborada para tal finalidade.

Pediou-se aos respondentes que assinalassem todas as palavras ou frases que não pudessem compreender, os itens que considerassem repetitivos ou monótonos, assim como avaliassem também a possibilidade de responder todos os itens na escala de resposta proposta.

## RESULTADOS

No estudo anterior os juizes também fizeram algumas sugestões em relação à melhor forma para a redação dos itens. É possível que devido a este trabalho anterior não tenham surgido aqui muitas modificações. Assim, constatou-se que apenas dois itens necessitariam ser removidos do conjunto por causa de redundância. A versão experimental da escala, ainda faltando a análise do poder discriminativo dos itens e a avaliação dos seus parâmetros psicométricos, ficou composta por 54 itens. Ressalta-se que destes, 30 supostamente cobriam o fator que o computador era descrito como uma *máquina autônoma* e 24 pertenciam ao fator que descrevia o computador como um *instrumento interatuante* com o aprendiz.

### 1.2 - Análise Quantitativa dos Itens

Pretendeu-se nesta fase avaliar se cada item permitia diferenciar respondentes com magnitudes próximas no construto em discussão (atitudes diante do computador), e se o fazia na direção esperada (Pasquali, 1997). Para tanto, consideraram-se grupos critérios-internos, como descrito a seguir.

## MÉTODO

*Amostra.* O estabelecimento do Poder Discriminativo dos itens deu-se a partir das

respostas de 487 jovens, com idade média de aproximadamente 22 anos. A maioria destes era do sexo masculino (60,2%), com curso superior (47,8%), julgando-se com nível mediano de conhecimento sobre o uso do computador (51,1%). Um total de 79,5% disse não possuir computador em sua casa, apresentando uma média aproximada de nove meses de uso desta máquina.

*Instrumento e Procedimento.* Utilizou-se o instrumento com 54 itens, que resultou dos estudos anteriores. Preservaram-se as mesmas características de apresentação de informações gerais, exemplos e folha de resposta separada, conforme descrito no segundo estudo.

A aplicação dos instrumentos ocorreu em sala de aula (cursos técnicos em informática, universidades, escolas de primeiro e segundo grau) na ausência do professor que voluntariamente cedia seu horário. Eram dadas as instruções de como responder à escala, acentuando os exemplos nela contidos. Pediu-se que as respostas fossem dadas individualmente e que não deixassem nenhum item em branco. Em média 25 minutos foram suficientes para o preenchimento do instrumento.

## RESULTADOS

Planejou-se o estabelecimento de grupos critérios internos a partir dos escores totais dos respondentes da escala. Neste sentido, os itens que estavam mensurando em sentido contrário foram invertidos, ficando quanto maior o escore, mais negativa a atitude em relação ao computador. Com base na distribuição de frequência, identificou-se a pontuação mediana a partir da qual foram formados os grupos de participantes com realização inferior e superior no construto medido. Daí calculou-se um teste *t de Student* para amostras independentes

com a finalidade de comparar as médias desses grupos em relação a cada um dos itens, adotando o critério de  $p > 0,01$  para que o item fosse identificado como não discriminativo.

Observou-se que quatro itens (os números 2, 11, 33 e 46) não apresentaram índice de discriminação satisfatório, segundo o estabelecido previamente. Identificados estes itens, passou-se a seguinte fase do estudo, onde são comprovados os parâmetros psicométricos da escala resultante.

## 2 - Parâmetros Psicométricos da Escala de Atitudes frente ao Computador

Nesta etapa do trabalho objetivou-se saber se as atitudes frente ao computador poderiam ser mesmo mensuradas em dois diferentes fatores: *Máquina Autônoma* e *Instrumento Interatante*, como poderia ser deduzido da literatura. Assim, avaliou-se a validade de construto através de uma análise fatorial com o critério de extração de dois fatores, e do cálculo da consistência interna destes.

## MÉTODO

*Amostra.* Neste estudo os respondentes compreenderam todo o grupo de 487 pessoas, das quais, no estudo prévio, foram consideradas unicamente aquelas com pontuações diferentes da mediana para estabelecer o poder discriminativo dos itens. Desta forma, as informações demográficas estão disponíveis na seção correspondente do referido estudo.

*Instrumento e Procedimento.* O instrumento avaliado aqui foi composto por 50 itens da escala experimental de 54 (na análise do poder discriminativo foram eliminados quatro itens). Permanecem as mesmas descrições para o procedimento do estudo onde foi estabelecido o poder discriminativo dos itens.

## RESULTADOS

Inicialmente se comprovou a possibilidade de fatorizar a matriz de correlações dos itens da escala, tendo obtido indicadores satisfatórios:  $KMO = 0,84$ , e *Teste de Esfericidade de Bartlett* = 4688,60,  $p < 0,000$ . Para testar a hipótese de que a escala era composta por dois fatores:

*Máquina Autônoma e Instrumento Interatuante*, optou-se por realizar uma análise *Fatorial dos Eixos Principais (PAF)*, com rotação *oblimin*. Adotou-se o critério de carga fatorial maior ou igual a  $\pm 0,30$  para que o item fizesse parte do fator. O número de fatores foi estabelecido em 2. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1.** Estrutura Fatorial da Escala de Atitudes frente ao Computador

Item	Aspecto	I	II
50	A	0,51*	-0,06
38	A	0,49*	0,12
42	A	0,46*	-0,02
47	C	0,42*	0,00
41	C	0,41*	-0,07
52	C	0,38*	0,08
12	A	0,38*	-0,07
51	C	0,38*	-0,00
49	C	0,38*	-0,23
32	C	0,37*	-0,14
22	A	0,36*	-0,27
25	B	0,36*	-0,26
03	C	0,36*	0,12
05	B	0,36*	0,01
39	D	0,34*	-0,12
40	A	0,33*	0,14
48	A	0,33*	-0,08
18	A	0,30*	-0,06
28	B	0,14	0,52*
27	C	0,09	0,52*
29	C	-0,07	0,51*
06	A	0,13	0,49*
31	B	-0,11	0,48*
08	B	-0,06	0,39*
07	C	0,06	0,39*
24	C	0,03	0,37*
30	B	-0,16	0,35*
35	B	-0,21	0,34*
01	B	-0,16	0,34*



45	C	-0,19	0,33*
23	C	-0,29	0,30*
44	A	0,25	-0,29
54	B	0,29	-0,04
14	B	0,29	-0,14
21	C	0,11	-0,28
15	A	0,21	-0,26
43	A	0,19	-0,26
53	C	0,25	-0,15
37	A	0,26	-0,14
04	A	0,21	-0,23
16	B	0,19	-0,19
26	C	0,16	-0,21
17	B	-0,00	-0,26
36	C	0,27	0,00
20	C	0,25	-0,11
13	B	0,23	-0,20
09	B	0,22	-0,09
10	C	0,20	0,02
19	C	0,10	-0,18
34	B	0,04	-0,15
Número de Itens		18	13
Alfa de Cronbach		0,77	0,74
Eigenvalue		6,79	1,34
% Variância Total		13,60	2,70

Notas: A = Afeto, C = Cognição e B = Intenção de se Comportar; \* itens com carga fatorial satisfatória ( $\geq \pm 0,30$ ). Correlação dos fatores I e II foi:  $r = -0,48$ ,  $p < 0,001$ .

É possível observar na tabela acima a presença dos dois fatores, representados pelos três componentes atitudinais. Conjuntamente explicam 16,3% da variabilidade total das atitudes frente ao computador, sendo aproximadamente 14% desta variabilidade atribuída ao primeiro fator. A consistência interna dos fatores, avaliada através do *Alfa de Cronbach*, revela os índices respectivos de 0,77 e 0,74. Em termos da hipótese alternativa deste estudo, não pôde ser confirmada. Os fatores encontrados não podem ser entendidos

como atitudes frente ao computador enquanto uma *máquina autônoma* ou *instrumento interatuante* com o aprendiz a usuário.

Observando os itens com as principais cargas fatoriais no primeiro fator apresentado na Tabela 2, constata-se que estes expressam a impaciência, o desconforto e a incapacidade em aprender a usar um computador e a visão negativa do computador na sociedade. Assim, este fator pode ser denominado de *Atitudes negativas frente ao computador*.

**Tabela 2.** Definição do primeiro fator de atitudes frente ao computador

Item	Descrição do Conteúdo	$r_{i,t}$
50	Não terei paciência para aprender a usar um computador	0,48
42	Não sou o tipo de pessoa que se dá bem com computador	0,44
49	Avançarei rápido no trabalho com computador	0,44
25	Não conseguirei fazer qualquer trabalho num computador	0,41
41	O computador atrapalha o raciocínio das pessoas	0,41
22	Incomoda-me ter que trabalhar com computador	0,40
38	Perturba-me a complexidade do computador	0,39
12	Os computadores deixam-me nervoso e desconfortável	0,38
39	Evitarei usar qualquer coisa computadorizada	0,37
32	É uma confusão grande aprender a usar computador	0,36
47	Não sou capaz de desenvolver trabalhos complexos em computador	0,35
48	Os computadores desumanizarão a sociedade	0,34
18	Não me sinto apreensivo ao usar um computador	0,31
05	Não faço coisa alguma diante de um computador	0,30
51	O homem está ficando preguiçoso devido ao computador	0,30
52	Para usar computador é necessário ser muito inteligente	0,29
03	Não se aprende a fazer um programa de computador sem um professor	0,25
40	Quando uso algo computadorizado, receio estragá-lo	0,23

De acordo com a Tabela 3, vê-se expresso o interesse, a satisfação e a crença em aprender a usar um computador, bem como de seu papel benevolente na sociedade, ajudando nas práticas educacionais e na promoção da saúde. Este fator pode ser interpretado como *Atitudes positivas frente ao computador*.

Para resumir, existem dois fatores com aceitáveis índices de consistência interna na *Escala de Atitudes frente ao Computador (EAC)*, mas que não correspondem aos hipotetizados no estudo. É preciso que seja assinalado que uma correlação de *Pearson* computada entre os dois fatores demonstra

que estes estão significativa e inversamente correlacionados ( $r = -0,48, p < 0,001$ ). Este fato sugeriu considerar os 31 itens representados nos dois fatores como uma escala única e calcular um *Alfa de Cronbach*. Para tanto, uma vez que os fatores mensuram a atitude em sentidos opostos (positivas versus negativas), foi necessário inverter a escala de resposta para os itens do primeiro fator, ficando quanto maior o escore mais distúrbios atitudinais o sujeito estaria apresentando. O coeficiente *Alfa* resultante foi de 0,83, indicando a possibilidade de ser utilizada uma escala geral para avaliar atitudes em relação ao computador.

**Tabela 3.** Definição do segundo fator de atitudes frente ao computador

Item	Descrição do Conteúdo	$r_{i,t}$
31	Usarei um computador logo que possível	0,49
29	Computadores podem melhorar práticas educacionais	0,48
27	Computadores podem fazer minha vida agradável	0,38
23	Jamais entenderei como usar um computador	0,37
35	Pretendo usar computador em futura ocupação	0,37
45	Computadores podem ser usados para salvar vidas	0,37
01	Usarei um computador para fazer minhas tarefas	0,36
06	Ficarei feliz na aprendizagem do uso do computador	0,36
08	Prefiro não ter que aprender a usar um computador	0,36
28	Esforçar-me-ei para aprender a usar computador	0,36
30	Aprenderei rapidamente como usar computador	0,36
07	Computador permitirá avanço em curto tempo	0,29
24	Ninguém pode escapar às influências dos computadores	0,29

### DISCUSSÃO

Espera-se que o objetivo deste estudo de construir uma escala para avaliar as atitudes de potenciais e de usuários do computador tenha sido atingido. A hipótese de que a escala seria composta por dois fatores atitudinais (*Máquina Autônoma e Instrumento Interatuante*) não pôde ser confirmada. Em outras palavras, os itens da escala foram agrupados menos em função da dimensão percebida do computador do que da magnitude da favorabilidade das atitudes dos respondentes. Os dois fatores podem ser vistos como pontos de uma mesma dimensão: atitudes frente ao computador, diferenciando em termos da aproximação de um pólo negativo. A respeito deste aspecto, inclusive podendo ser teoricamente consistente que o computador sugere uma representação multidimensional (ver, por exemplo, Dukes, Discenza & Couger, 1989; Janlert, 1987), em nível empírico tal hipótese não é sustentável.

Apesar da escala ter resultado de uma fundamentação teórica, fica evidente que esta se compôs de fragmentos de resultados de pesquisas prévias, não se constituindo em um conhecimento axiomatizado. Neste sentido, a correlação encontrada entre alguns dos fatores das escalas de atitudes e outros aspectos avaliativos diante do computador (ver Loyd & Loyd, 1985; Woodrow, 1991) indica consistentemente uma única dimensão deste construto. Neste sentido, em termos de trabalhar com a *EAC*, é possível que em algumas circunstâncias ou para determinados fins seja mais proveitoso considerá-la como uma escala unidimensional, uma vez que os fatores mostraram-se fortemente correlacionados entre si e a junção dos itens destes obteve um índice de consistência interna mais favorável que os dos seus fatores isolados.

Em resumo, a escala está pronta. É composta por 31 itens, divididos entre os aspectos atitudinais afetivos, cognitivos e

comportamentais, que explicam parte da variabilidade das atitudes frente ao computador. Os índices de consistência interna dos fatores específicos e da escala geral podem ser considerados satisfatórios (Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991), sobretudo em comparação com a maioria das escalas desta natureza (ver Dukes, Discenza & Couger, 1989; Woodrow, 1991). É esperado que este instrumento tenha utilidade dentro de sua justificativa: servir de diagnóstico para traçar o perfil dos aprendizes a usuários de computador. Não é descartada a possibilidade, entretanto, de serem realizadas pesquisas para sondar como determinadas populações encaram esta máquina.

Quanto ao que fazer no futuro, em função do número ainda reduzido de respondentes (N = 487), não pensamos ser conveniente estabelecer normas diagnósticas. Recomendamos que estas sejam elaboradas com amostras mais amplas e diversificadas da população geral; é fundamental, não obstante, que se comprove a necessidade de normas específicas em função das variáveis sócio-demográficas. O valor preditivo desta escala é algo que precisa ser também determinado. Seria proveitoso saber, por exemplo, até que ponto a desistência de um curso técnico de computador por um iniciante está associada ao escore que este obtém na EAC; ou talvez o quanto ela explica da variabilidade de notas em termos de uma prova sobre os conhecimentos do uso do computador.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDALOS, D. & BENSON, J. (1990). Testing the factor structure invariance of a Computer Attitude Scale over two grouping conditions. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 49-60.
- BANNON, S. H., MARSHALL, J. C. & FLUEGAL, S. (1985). Cognitive and Affective Computer Attitude Scales: a validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 679-681.
- BROWN, T., BROWN, J. T. & BAAK, S. A. (1988). A reexamination of the Attitudes Toward Computer Usage Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 835 - 842.
- DUKES, R. L., DISCENZA, R. & COUGER, J. D. (1989). Convergent validity of four computer anxiety scales. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 195-203.
- JANLERT, L.-E. (1987). The computer as a person. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 17, 321-341.
- KOSLOWSKY, M., LAZAR, A. & HOFFMAN, M. (1988). Validating an Attitude Toward Computer Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 517-521.
- LEE, J. A. (1986). The effects of past computer experience on computerized aptitude test performance. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 727-733.
- LEE, R. S. (1970). Social attitudes and the computer revolution. *Public Opinion Quarterly*, 34, 53-59.
- LOYD, B. H. & GRESSARD, C. (1984). Reability and factorial validity of computer attitude scales. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 501-505.
- LOYD, B. H. & LOYD, D. E. (1985). The reability and validity of an instrument for the assessment of computer attitudes. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 903-908.
- MARCOULIDES, G. A. (1989). Measuring computer anxiety: the Computer Anxiety Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 733-739.
- PASQUALI, L. (1997). *Psicometria: teoria e aplicação*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- PEACE, M. S. & EASTERBY, R. S. (1973). The evaluation of user interaction with computer-based information systems. *Human Factors*, 15, 163-177.
- POPOVICH, P. M., HYDE, K. R., ZAKRAJSEK, T. & BLUMER, C. (1987). The development of the Attitudes Toward Computer Usage Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 261-269.
- PRIETO, J.M. & GOUVEIA, V.V. (1997). Psicología telemática. Em A. Cordero (Coord.). *La evaluación psicológica en el año 2000* (pp. 347-377). Madrid: TEA Ediciones.
- REECE, M. J. & GABLE, R. K. (1982). The development and validation of a measure of general attitudes toward computers. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 913-916.
- ROBINSON, J.P., SHAVER, P.R. & WRIGHTSMAN, S. (1991). Criteria for scaling selection and evaluation. Em J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol. 1 (pp. 1-16). San Diego, CA: Academic Press.
- ROSZKOWSKI, M. J., DEVLIN, S. J., SNELBECKER, G. E., AIKEN, R. M. & JACOBSON, M. J. (1988). Validity and temporal stability issues regarding two measures of computer aptitudes and attitudes. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1029-1035.
- SANTAROSA, L. M. C. (1983). Atitude dos alunos com referência à utilização do computador no processo ensino-aprendizagem. *Tecnologia Educacional*, 52, 29-38.
- WATKINS, D. (1989). The role of confirmatory factor analysis in cross-cultural research. *International Journal of Psychology*, 24, 685-701.
- WILKES, M. V. (1983). Contemporary and future. Em A. Ralston & E. D. Reilly Jr. (Eds.). *Encyclopedia of computer science and engineering*. 2nd. Ed., New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- WOODROW, J. E. J. (1991). A comparison of four computer attitudes scales. *Journal of Educational Computing Research*, 7, 165-187.

# TRABALHO DOCENTE E VALORES: EM QUESTÃO AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO<sup>1</sup>

## ATTITUDES TOWARDS COMPUTER: ELABORATION AND VALIDATION OF A SCALE

Sônia Maria Guedes GONDIM<sup>2</sup>

### RESUMO

*Este é o segundo artigo de uma série que pretende apresentar algumas considerações acerca das relações entre as tecnologias de informação e comunicação, as organizações educacionais, os valores e o trabalho docente. O objetivo principal deste artigo é o de discutir algumas conseqüências das tecnologias de informação e comunicação, especialmente do computador, no trabalho docente. Para uma compreensão mais abrangente do assunto dividimos o texto em três pequenas partes: i) a importância do trabalho na vida humana; ii) os valores relacionados ao trabalho docente e iii) o uso dos computadores na educação.*

**Palavras-chaves:** trabalho, trabalho docente, valores de docentes, computadores na educação.

### ABSTRACT

*This article is the second of a series presenting some considerations on the relations between information and communication technologies, education organizations and values and the academic work of the teacher. The main purpose of this article is to discuss some consequences of information and communication technologies, particularly those related to the use of the computer in academic work. In order to have a more comprehensive understanding of the subject, the text is divided into three parts: i) the importance of work in human life; ii) the values related to academic work and iii) the use of computers in education.*

**Key-words:** job, teaching, teacher's job, teachers' values, computers in education.

<sup>(1)</sup> Este artigo foi redigido a partir da tese de doutorado apresentada pela autora ao Programa de Pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação do Professor Helmut Kruger, cujo título é "Motivos e valores relacionados ao trabalho docente na Sociedade da Informação" (1998).

<sup>(2)</sup> Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia.

## 1. INTRODUÇÃO

Embora não seja uma novidade na história da humanidade, uma das conseqüências das novas tecnologias foi a de colocar em dúvida a importância do trabalho para o ser humano, uma vez que elas o substituem em tarefas consideradas repetitivas, enfadonhas e até mesmo perigosas, que a nosso ver não são pertinentes à atividade do professor. Sob esse aspecto conseguimos visualizar com facilidade quais são as vantagens das novas tecnologias. Isso seria muito bem vindo se não houvesse o agravante de que na nossa sociedade a maior parte da população depende do trabalho remunerado, muitas vezes apresentado sob a forma de emprego, onde não se garante qualquer relação mais significativa para o homem, exceto a da recompensa material.

Se na nossa sociedade o trabalho está fortemente associado a uma mera relação de emprego que garante a sobrevivência e se as mudanças tecnológicas aliadas a políticas econômicas muitas vezes equivocadas estão contribuindo para o extinção de empregos, indubitavelmente estaremos diante de pelo menos dois desafios: o de garantir a sobrevivência da população sem emprego e o de defender a importância social do trabalho. Ainda que de considerável importância, não iremos tratar do primeiro desafio, pois nos obrigaria a fazer uma digressão deveras extensa, ao contrário do segundo desafio que nos reporta ao eixo central de nossa discussão, qual seja, a do significado do trabalho na vida pessoal.

A rigor encontramos exemplos na história que denunciam os antagonismos e paradoxos das relações sociais de trabalho. Se observarmos com cuidado, as concepções sobre trabalho não parecem tratá-lo da mesma maneira em termos de seu significado para o homem. Longe disso, o trabalho parece despertar sentimentos ambivalentes.

Para a Mitologia grega, por exemplo, a origem do trabalho é atribuída à perda do privilégio de partilhar o mundo dos deuses e um castigo divino (Graves, 1992, p.9-10; 23-24).

A história sugere que o poeta Hesíodo (ed. 1991), que viveu em meados do século VIII antes de nossa era, representava uma voz isolada na Grécia Antiga, ao afirmar que o trabalho é uma atividade capaz de assegurar a justiça entre os homens, os diferenciando de outros animais.

Arendt (1983), analisando a sociedade grega dessa época distinguiu três atividades fundamentais da vida humana: o labor (atividade de consumo), o trabalho (atividade cultural) e a ação (atividade política). Acrescenta ainda que os antigos depreciavam o trabalho e o labor, pois achavam que eles faziam com que o homem se submetesse à matéria, assinalando a antítese entre trabalhar e pensar, entre trabalhar e conhecer, dois planos distintos da atividade humana.

Um outro exemplo retirado da história é o de Calvino (1509-1566) que introduziu a noção de predestinação, pregando que quando de sua vinda ao mundo, cada um já trazia a sua condição de eleito ou excluído e de que, portanto, diante de um Deus tão arbitrário, os homens se encontravam sozinhos. Nesse caso, o trabalho que rendesse bons frutos seria a única forma de expressão visível da predestinação, ou seja, um sinal da graça concedida. Em poucas palavras, o trabalho era um privilégio dos agraciados (Battaglia, 1958).

A partir do exposto anteriormente, torna-se claro que o trabalho é avaliado mais em seus aspectos negativos do que positivos e deve ser entendido como um conjunto de atividades diversificadas para as quais se atribui importância social diferenciada.

Por que ressaltar isso? Primeiro, porque em qualquer forma de organização social os homens experimentam sentimentos às vezes

antagônicos em relação ao trabalho e, segundo, porque ao longo do desenvolvimento da humanidade, principalmente a partir do processo de industrialização, a atividade que ganhou maior repercussão foi a do labor, a de mais baixo status (Arendt, 1983). Como havíamos afirmado, acreditamos que isso seja decorrente do crescente surgimento da atividade apresentada sob a forma de emprego, destituída de significado mais concreto para o homem. Isso nos leva a crer que é o emprego que tende a desaparecer com o avanço tecnológico e não o trabalho como atividade humana.

Em nossa opinião, uma definição do trabalho que defende sua importância para o homem é a de Friedman (1973, p.20), um sociólogo de orientação marxista, que o caracteriza como um conjunto de ações que se utilizam do cérebro, das mãos, de instrumentos ou de máquinas que capacitam o homem a modificar a matéria e, ao mesmo tempo, auto-transformar-se. É o trabalho que dirige o homem a um plano superior, embora paradoxalmente reconheçamos o abuso e a exploração a que muitos se viram e se vêem sujeitos no decorrer da história.

Em poucas palavras, o trabalho humano é fruto da ação intencional - o que a distingue da escravidão - de transformação da matéria, realizada com duas finalidades básicas: i) garantia da sobrevivência e a ii) inserção no contexto sócio-cultural, favorecendo o desenvolvimento da identidade social e profissional. Em resumo, pelo trabalho o homem aumenta o seu controle sobre a natureza e progride no seu auto-domínio.

A pergunta que fazemos é muito simples: será que as atividades oferecidas na sociedade atual sob a forma de emprego permitem alguma modificação e a auto-transformação humana? Será que a relação do homem com o trabalho na sociedade industrial não assumiu um caráter meramente instrumental, ou seja, de

emprego, de modo a não promover o crescimento e o aperfeiçoamento da pessoa?

Pensamos que é essa relação instrumental que favorece o esvaziamento da atividade humana no trabalho, pois visa garantir apenas a sobrevivência econômica (em alguns casos nem isso), sem desenvolver um compromisso mais forte com a transformação humana.

Olhando sob esse ângulo é compreensível que o trabalho seja visto como um fardo a ponto de se desejar sua eliminação, muitas vezes prometida pelas novas tecnologias.

As transformações pelas quais passa o mundo do trabalho estão servindo de ponto de partida para a reflexão de inúmeros autores (Antunes, 1995; Bell, 1977; Coriat, 1994, 1989; Friedmann, 1983; Galbraith, 1996; Howard, 1995; Kurz, 1993; Mattoso, 1995, 1994; Negroponete, 1995; Offe, 1989; Rebecchi, 1990; Rifkin, 1995; Schaff, 1995) que alertam para o fato de que suas conseqüências nos planos tecnológicos, ecológicos, sociais, políticos, econômicos e morais são pouco controladas.

Poderíamos interromper neste ponto nossas considerações e indagar: quais as conseqüências disso para o entendimento do trabalho docente?

As mudanças tecnológicas também estão afetando as organizações educacionais e o trabalho docente. Apesar de haver uma crença compartilhada de que a sociedade da informação demanda um maior nível instrucional da população, o que, a princípio, reafirmaria a importância do trabalho do professor e das instituições educacionais, não podemos nos esquivar de dar respostas mais consistentes para duas indagações: será que as novas tecnologias poderão vir a substituir o professor ou serão suas aliadas na redefinição de metodologias instrucionais? Essas mesmas tecnologias irão compelir o professor a rever o seu papel na sociedade e questionar os valores que dão sustentação ao



seu trabalho ou, a rigor, ratificarão os já existentes?

Nosso esforço será dirigido no sentido de tentar responder a essas questões.

## 2. VALORES RELACIONADOS AO TRABALHO DOCENTE

O trabalho de mestres e professores envolve o educar. Educar está ligado ao afeto, que vai muito além da mera atividade de instrução, que é a transmissão de informações e o treinamento específico de habilidades. O educar é um ato moral da conduta do professor, ou seja, exige responsabilidade e auto-disciplina, enquanto deveres; motivação e amor, enquanto expressões de afeto (Spranger, 1960). Afinal, mestres e professores se dedicam à formação integral da pessoa, preparando-a para a vida em sociedade. E o processo básico para se conseguir isso é a discussão e o diálogo que se estabelece entre professor e aluno. A noção de discussão deve ser distinguida tanto da noção de conversação quanto da de debate. Enquanto a conversação envolve simplesmente a troca de pontos de vista, a discussão visa ampliá-los. Enquanto no debate cada um defende apenas as suas opiniões ao invés de colocá-las em dúvida, na discussão a crítica é fundamental (Rembert, 1995).

O mestre e o professor ocupam um lugar fundamental na aquisição do conhecimento humano, uma vez que na nossa interpretação o conhecimento não é um processo natural, ao contrário, é consequência da intervenção pedagógica e da maturação biológica e cognitiva. Em síntese, sabemos que o homem surge no mundo em virtude das leis naturais, mas somente a socialização a que ele se submete é que garante o seu desenvolvimento como ser social. É através do encontro e do diálogo que o conhecimento se torna acessível. É em virtude do processo educativo e do trabalho de mestres e professores que os valores que sustentam a sociedade, em grande

parte, vão se consolidando. Por essa razão devemos procurar saber quais são os valores que orientam o trabalho docente. Reconhecer esses valores se torna importante por acreditarmos que os docentes ocupam lugar central no processo de influência social, contribuindo sobremaneira para a formação dos futuros cidadãos, que poderão vir a ser bem sucedidos ou não numa sociedade altamente instável, sujeita a bruscas mudanças na economia, nos processos sociais, na cultura e na política.

Talvez fosse oportuno fazer breves comentários acerca dos valores para posteriormente tentar discutir sobre aqueles que dão sustentação ao trabalho docente.

Os valores podem ser definidos como disposições psicológicas positivas dirigidas a entes que se situam tanto no plano concreto quanto abstrato. De caráter mais genérico que as atitudes, os valores ocupam uma posição mais central no sistema cognitivo da pessoa e têm como um dos seus objetivos principais orientar condutas no trabalho, no lazer, na ciência, na política, na moral, no Direito, dentre tantas outras facetas da vida humana em sociedade (Krüger, 1995). Em síntese, a importância dos valores decorre de seu caráter pragmático.

Enquanto a Filosofia se atém à reflexão no plano teórico acerca do que são valores e de seu papel na vida humana, os psicólogos procuram dirigir sua investigação empiricamente, levando em conta como os valores são formulados, aprendidos e vivenciados pela pessoa, ou seja, a experiência do sujeito que valora (Rockeach, 1981).

Em resumo diríamos que o entendimento dos valores deve contemplar tanto o plano subjetivo (da pessoa que valora) quanto o plano objetivo (do objeto depositário de valor).

Para interpretarmos os valores envolvidos no trabalho docente nos inspiramos na tipologia apresentada por Spranger em seu livro *Formas de Vida* (1948), autor que segue a tradição da

Escola de Baden que distingue as ciências em duas: as relativas à natureza e as afetas às atividades do espírito. Spranger (1948) ao buscar conciliar os planos filosófico e psicológico defende a posição de que os valores compõem a unidade do eu e desenham a interação do sujeito com o coletivo e o transubjetivo, fornecendo sentido e integridade à vida pessoal.

Os valores foram divididos em número de seis: econômico, teórico, estético, ético-religioso<sup>3</sup>, social e político. Segundo Spranger (1948), a unidade da personalidade é influenciada pela disposição hierárquica dos valores, delineando um tipo psicológico específico. Desse modo teríamos o tipo de personalidade econômico, o tipo de personalidade estético e assim sucessivamente, tendo em vista o tipo de valor predominante e suas relações com os demais valores.

O valor econômico revela um interesse pessoal utilitarista, cuja preocupação maior é com a conservação da vida e com seus aspectos materiais. O valor teórico diz respeito à importância da busca contínua do conhecimento e da verdade, almejando proposições ou enunciados fundamentados, que facultem a construção de argumentos reconhecidamente válidos. O *valor estético* revela uma atitude desinteressada diante do mundo, ou seja, mais contemplativa, em que a pessoa procura uma conciliação entre a expressão e a impressão, entre a representação e a vivência, visando alcançar uma

harmonia entre a forma e a matéria, o racional e o sensível, a individualidade e a validade universal. O *valor social* denuncia o interesse na ajuda ao próximo e na cooperação mútua, ao fomentar a comunhão de valores nas relações interpessoais. O valor político revela o interesse pelo poder, pelas relações de domínio, controle e subordinação. Por último, o *valor ético-religioso*<sup>4</sup> faz com que a pessoa invista na atitude religiosa e moral.

Ainda que a princípio reconheçamos que todos os seis valores tenham importância para o docente, procuraremos destacar aqueles que, em nossa opinião, ocupam posições privilegiadas na sua hierarquia de valores pessoais.

Poucos duvidariam da afirmação de que um dos valores centrais de sustentação do trabalho do professor seja o teórico. O que o orienta é a busca do conhecimento válido, ainda que alguns o considerem inacessível. Além disso o professor tem a responsabilidade na difusão desse conhecimento, através, por exemplo, de seus ensinamentos. Em virtude do grande poder de influência do professor sobre o estudante, constitui falta grave a transmissão de conhecimentos e informação equivocados. Em suma, o professor deve agir com muita competência e segurança na seleção dos conteúdos a serem apresentados em sala de aula.

Talvez o segundo valor seja o estético. O professor vê na sua profissão sua razão de ser e a ama acima de tudo, tendo prazer de exercê-la. O estético é visualizado na

<sup>(3)</sup> Cronologicamente o termo ética antecede o termo moral em pelo menos três séculos, o primeiro, de origem grega, passou a ser empregado por volta do século IV antes de nossa era e o segundo de origem latina foi proposto por Cícero no ano I antes de nossa era. Se antes tinham a mesma significação, sendo empregados indistintamente, na Filosofia Moderna assumiram sentidos diversos. A Ética passou a ser considerada como um campo de análise filosófica que se dedica aos fundamentos racionais do dever e da responsabilidade envolvidos nas condutas interpessoais, enquanto que a moral se restringiu às práticas e condutas que regem a vida dos grupos humanos e da sociedade em geral, nas quais a intencionalidade é fundamental na compreensão das regras que prescrevem as relações interpessoais ( Krüger, 1997 ). Mantemos o termo utilizado na tradução do trabalho de Spranger, mas exploramos, a rigor, os aspectos ligados à conduta moral dos professores.

<sup>(4)</sup> Aqui podemos considerar a Ética de duas formas: uma decorrente da dedução da Teologia Religiosa como, por exemplo, o catolicismo, o islamismo, o judaísmo, o budismo, o protestantismo etc; e outra fruto da faculdade da razão, valendo-nos de recursos racionais ao invés de dogmas religiosos. Spranger parece tê-la usado mais no primeiro sentido.

apresentação de uma argumentação consistente e na oratória que seduz o estudante e o instiga a buscar o conhecimento e o auto-aperfeiçoamento.

Além dos valores teóricos e estéticos, uma das preocupações centrais do professor é com o auto-conhecimento e auto-domínio do estudante, mais do que com a transmissão do conhecimento geral ou de uma técnica em especial. Em decorrência disso podemos inferir que o valor social, ou melhor, a ajuda ao próximo no seu crescimento intelectual, moral, físico e político deve ocupar um lugar de destaque na hierarquia pessoal de valores dos docentes. *Van Gogh*, numa carta endereçada a seu irmão, menciona uma frase dita pelo pintor americano *Whistler* em relação a uma aquarela: “- É verdade que a pinteí em duas horas, mas trabalhei anos e anos para poder fazer em duas horas...” (*Gusdorf, 1967, p. 119*). Em suma, o mestre e o professor trabalham pela construção do conhecimento, pela sua difusão e pela realização alheia.

Os aspectos econômicos e políticos não constituem valores para os docentes. O aspecto econômico é fácil constatar, ao considerarmos os salários desses profissionais. Isto não quer dizer que os professores não necessitem de recompensas financeiras mais justas, muito pelo contrário, mas o que queremos chamar atenção é para o fato de que a satisfação e o prazer do professor estão no seu trabalho propriamente dito e na sua relação com os alunos. Uma pessoa que desejasse enriquecer rapidamente, muito provavelmente descartaria de imediato a docência como atividade principal.

O mais difícil de entender é o aspecto político, haja vista a forte crença de que os professores são formadores de consciências críticas. O valor político, entretanto, está sendo tratado aqui como equivalente ao interesse de exercer o poder e domínio sobre o estudante, em que está em jogo a subordinação. Pensamos que esse interesse entraria em

conflito com seu papel social de facilitador no processo de desenvolvimento da autonomia do estudante. Isso ficou bastante evidente durante a investigação empírica que realizamos para a tese de doutorado, em que os professores se esquivaram de responder a aspectos políticos envolvidos em seu trabalho, os relacionando ao autoritarismo, ao controle da liberdade de pensamento do estudante e à imposição de uma ideologia (*Gondim, 1998*).

Identificar valores sociais, teóricos, estéticos e morais na atividade docente não é o bastante, contudo, para compreendermos a extensão de sua atuação profissional, uma vez que ela se dá, em grande parte, na interação com os alunos. Cabe então indagar sobre as expectativas e representações que são construídas em torno do bom professor.

Rangel (1994) estudou as representações sociais<sup>5</sup> que alunos, pais, professores e funcionários de duas escolas da cidade de Niterói, uma particular e uma pública, sustentavam em relação ao rótulo do bom professor. As qualidades mencionadas se situam, principalmente: i) na postura não autoritária do professor, valorizando o conhecimento já adquirido pelo aluno; ii) na técnica didática adotada em detrimento do domínio do conhecimento; iii) no grau de amizade firmado com os alunos e iv) na clareza e segurança das orientações que faz. Rangel ressalta também que o papel político do professor foi pouco evidenciado.

Seguindo a mesma orientação, Cunha (1996) fez uma pesquisa em 1990 com estudantes universitários, para saber o que eles pensavam ser o bom professor, e para sua surpresa, aqueles que trabalhavam na perspectiva da reprodução do conhecimento, considerada a abordagem dominante, foram os mais bem avaliados. Em pesquisa mais recente, tentando caracterizar as práticas pedagógicas dos professores universitários essa autora encontrou sete, dentre 13 entrevistados, que afirmaram iniciar o

processo de ensino a partir da história e da experiência do aluno, permitindo-nos inferir a respeito da influência da perspectiva construtivista do conhecimento entre estes profissionais<sup>5</sup>.

As representações que os alunos, professores, pais e funcionários de escolas e universidades formularam a respeito do bom desempenho docente e do processo de aprendizagem, demonstram os valores envolvidos no trabalho deste profissional.

O que nos chama atenção quando levamos em conta as novas tecnologias no sistema produtivo é que com elas houve uma revalorização da escola básica, na medida em que o trabalhador necessita hoje de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, que são normalmente desenvolvidas durante o período escolar (Freitas, 1993). Cabe esclarecer, contudo, que as tecnologias de informação e comunicação introduzidas nas escolas e universidades destacam apenas o lado técnico da atividade do professor e do processo ensino-aprendizagem, deixando de lado outros aspectos essenciais à qualidade da formação pessoal, que se manifesta em grande parte no contato face-a-face.

Segundo Pinto (apud Santos, 1994, p. 318), a formação do educador passou a ter destaque durante o I seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade Estadual de Campinas em 1978. Dois pontos foram salientados a partir daí: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. O ato de educar deveria ter primazia sobre o ato de ensinar. As seguintes proposições serviram de base para esta nova orientação: i) há defasagem entre a preparação e treinamento oferecido pelas escolas de formação profissional e a realidade da atividade prática

futura, que deve ser minimizada a partir de um suporte teórico e técnico-científico adequado; ii) deve-se cultivar a reflexão como elemento essencial para o desempenho de qualquer atividade prática e iii) a participação crítica do sujeito em todas as esferas da vida pública, ou seja, o exercício da cidadania deve assumir importância singular na organização da ação coletiva para criação de uma sociedade igualitária. Diante disso, tornou-se fundamental repensar o processo de formação do professor.

Em suma, acreditamos que o trabalho seja um valor para o docente e o seu significado e importância interferem na qualidade de seu desempenho profissional. O que as novas tecnologias têm feito é enfatizar o aspecto técnico da atividade docente, uma vez que elas permitem redefinir não o papel, mas as metodologias de ensino. Sendo assim, não acreditamos que as tecnologias de informação e comunicação venham a substituir o professor, mas com certeza lhe exigirão uma reflexão crítica acerca de como conciliar sua responsabilidade no desenvolvimento das pessoas com a construção da sociedade, uma vez que as escolas e universidades estão sendo chamadas a contribuir cada vez mais para a formação profissional.

### 3. COMPUTADORES NA EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS E NO TRABALHO DOCENTE

Basta que consultemos algumas edições de apenas um dos periódicos que se dedicam ao emprego de tecnologias na educação como, por exemplo, o *Computers and Education* para constatarmos a variedade de usos que o computador pode ter para a atividade docente. A despeito de artigos e pesquisas que discorrem

<sup>5</sup> A expressão 'representações sociais' é atribuída a Moscovici, que a circunscreve no campo da sociologia do conhecimento de tradição européia, numa oposição a uma psicologia social individualista norteamericana. Representações sociais constituem uma forma de conhecimento produzida socialmente que esboçam uma visão de mundo apoiada no senso comum.

sobre o assunto, os professores, no entanto, sentem-se despreparados para incorporar essa nova ferramenta no exercício cotidiano de sua profissão. Handler (1993), por exemplo, afirma que embora 89% de programas de educação para professores nos EUA ofereçam oportunidades para treinamento no computador e grande parte destes profissionais reconheça que o uso da tecnologia é cada vez maior na educação, somente 29% deles sente confiança suficiente para utilizar a máquina para fins de ensino. A rigor, os cursos de computadores disponíveis ao professor se dirigem mais para o aprendizado de habilidades técnicas de manuseio da máquina, do que para os métodos através dos quais se possa integrar os computadores no currículo escolar e utilizá-los como recurso didático no espaço da sala de aula. Numa amostra de 133 professores da pré-escola e do ensino elementar, apenas 18, 8% sente segurança para usar o computador no ensino. Os fatores que contribuem para a segurança na utilização do computador são os seguintes: i) a quantidade de vezes em que o computador foi usado no curso; ii) o número de vezes em que o estudante (futuro professor) pôde observar o uso do computador no ensino e em outras situações e iii) o grau de familiaridade com o computador antes do curso.

No que tange ao tipo de utilização que é feita, Handler (1993) menciona que, inicialmente, grande parte dos professores faz uso de editores de textos e, posteriormente, avalia a pertinência de alguns programas educativos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. A possibilidade de uso do computador como recurso instrucional na sala de aula, porém, é muito pouco mencionada. Em síntese, o problema está alocado na dificuldade encontrada por professores, escolas e universidades de integrar o computador no ensino. O desafio é conciliar o material adequado, o momento e o local apropriados.

Ainda que muitos professores não se sintam suficientemente preparados para usar o computador como recurso instrucional, um número representativo de projetos dessa natureza é desenvolvido em várias partes do mundo e em todos os graus de ensino. O computador, por exemplo, é usado para treinar a observação sistemática e a análise do comportamento animal em uma situação criada virtualmente, fazendo com que o aluno formule assertivas de observação mais descritivas e menos avaliativas, permitindo através de *feedback* imediato, orientar construtivamente o seu processo de aprendizagem, diferentemente da observação só do vídeo, simplesmente passiva e não interativa. O hipertexto, um sistema de aprendizagem não-linear que torna possível diversos vínculos a partir do texto original permitindo ao aluno orientar os seus estudos e se aprofundar de acordo com as suas necessidades, também é bastante utilizado.

Esses exemplos ilustram o salto muito grande em termos de evolução histórica da linguagem escrita. Se durante séculos a humanidade só dispunha da linguagem oral ou escrita à mão e muito depois passou a contar com a imprensa de caracteres móveis, a partir da invenção da eletricidade e do computador, tudo mudou. As possibilidades de comunicação se ampliaram substancialmente. McLuhan escrevia sobre Aldeia Global em 1964 e a teia de extensão mundial, ou seja, o *WWW (World Wide Web)* viabilizou esse projeto. Programas de acesso ao *WWW*, como o *Netscape* foram criados, juntamente com sistemas de busca como, por exemplo, o *Yahoo* e o *Altavista*, que permitem a cada um procurar as informações de que necessita a partir de palavras, expressões ou assuntos (Barger, 1996). E as conquistas se ampliam a cada ano, com o computador auxiliando o desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Dois estudos de casos podem servir de exemplo do uso do computador como auxiliar no processo de tomada de decisão. Blanford,

Cross & Scanlon (1994) discorrem acerca de um sistema criado para assessorar estudantes de engenharia no desenho de seus projetos, visando garantir maior qualidade do trabalho. O sistema foi construído de forma a possibilitar o diálogo com o estudante de modo a levá-lo a refletir acerca dos problemas correntes e das estratégias escolhidas para sua resolução oferecendo, inclusive, informações adicionais sempre que solicitado. O princípio básico é o de que o diálogo é essencial no processo de aprendizagem e um sistema computacional poderia ajudar o estudante a pensar melhor as alternativas. O outro exemplo foi retirado do artigo de Wild & Winniford (1993) sobre uma experiência de cooperação entre duas universidades, visando a solução de problemas complexos. O intercâmbio foi feito através de *electronic mail*. Os estudantes avaliaram a experiência como enriquecedora para o aprendizado e o aprimoramento do processo de tomada de decisão, pois de certa forma, eles se sentiram compelidos a melhorar suas análises e a criar estratégias para que o trabalho em grupo fosse produtivo, tornando fértil a aprendizagem colaborativa.

Procedendo a uma análise de conteúdo de quase 3000 temas de artigos, conferências e dissertações na área, apresentados entre os anos de 1988 e 1989, Ely (1990) concluiu que uma das mais fortes tendências é a do desenho e desenvolvimento de produtos e procedimentos instrucionais. Numa escala micro de investigação, os estudos e pesquisas se dirigiram tanto para as habilidades, análise de tarefas, características e estratégias motivacionais do aprendiz, quanto para o desenvolvimento de sistemas especialistas, sistemas de resolução de problemas e vídeo interativo. Na escala macro de análise os esforços se dirigiram para a definição de metas e objetivos, o arranjo sistemático de componentes e a educação à distância. O grande trunfo do computador é o de favorecer o aprendizado independente das instituições educacionais.

Talvez fosse pertinente aprofundar um pouco mais a questão do ensino à distância a partir de uma pergunta que serviu de título para um artigo de Ohler (1991), cuja tradução para o português seria: Por que educação à distância? Uma das questões que nortearam Ohler foi a preocupação com as mudanças que podem ocorrer na concepção de aprendizagem. O ensino à distância, e aqui, no nosso caso, o ensino mediado por formas de tecnologias de informação e comunicação, é uma exigência do mundo atual. Dois aspectos essenciais fazem parte desse processo: a descentralização da instrução, que passa a atingir um maior número de pessoas dispersas geograficamente, e a cooperação e integração entre essas mesmas pessoas através de redes de comunicação. Embora devamos reconhecer que tal modalidade não substitui os métodos tradicionais de ensino, apenas criando novas alternativas, as vantagens são enormes. Uma delas é o rompimento de distâncias, permitindo a participação de pessoas que se encontram impedidas de deslocamento como, por exemplo, presidiários e acamados, ou que, por opção, residam em áreas rurais. O trabalho no mundo de hoje exige um aprendizado continuado e a tecnologia está oferecendo esta oportunidade de atualização contínua.

Na *Internet*, a rede mundial de computadores, encontramos relatos de experiências de ensino à distância mediado por tecnologias de informação e comunicação, em andamento desde a segunda metade da década de 80, por iniciativa de centros de ensino de pós-graduação como, por exemplo, o programa de *Virtual Classroom* do Instituto de Tecnologia de Nova Jersey e o programa de Aprendizagem Colaborativa Inter-institucional Mediada por Tecnologias de Informação, que reuniu a Universidade de Maryland e a Universidade do Arizona, ambos desenvolvidos nos EUA, embora se admita que outros países já estejam se dedicando a esta modalidade de ensino há algum tempo.

Em síntese, a educação à distância<sup>6</sup> é uma opção tecnológica que se apresenta mundialmente e pode ser uma forma de democratização do ensino (Mata, 1995).

É preciso considerar a título de conclusão parcial que a experiência do uso do computador na atividade docente não contempla integralmente os meandros da profissão em questão. O destaque maior é dado à instrução, ou seja, ao aspecto técnico, em detrimento da educação integral do aluno ou estudante, que é uma das atribuições mais importantes a que deve se dedicar todo professor.

O computador está invadindo as organizações formais, as escolas e o processo de ensino-aprendizagem, mas o professor não se sente devidamente preparado para incorporá-lo no seu dia-a-dia de trabalho. É exigido, antes de mais nada, pensar em alternativas que viabilizem o aproveitamento das conquistas técnicas no processo pedagógico, que se apóia em concepções acerca de como se aprende e qual o papel do professor na facilitação da aprendizagem. O relato de algumas experiências revelam que o computador pode auxiliar no processo de tomada de decisão, na simulação de situações e no treino, por exemplo, da observação científica e do raciocínio. Oferece também outras oportunidades de ensino à distância favorecendo a integração, a comunicação e o trabalho colaborativo na solução de problemas complexos.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste artigo mencionamos que um de nossos objetivos é o de contribuir para

o aprofundamento das discussões sobre as repercussões das novas tecnologias nas organizações educacionais e no trabalho docente.

No caso das organizações educacionais é inegável que a tecnologia está rompendo limites geográficos, facilitando o ensino individualizado e o auto-aprendizado dando, conseqüentemente, maior autonomia ao aprendiz e contribuindo para o seu esforço permanente de atualização.

Como Clegg, Waterson e Carey (1994) salientam, o fracasso na informatização em escolas é devido, em parte, ao equívoco de se acreditar que a infra-estrutura material e financeira seja suficiente. Muitas vezes, as reflexões acerca dos métodos de ensino, da didática, do papel do docente e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e do sistema de valores que dá suporte as relações do professor com o seu trabalho são deixadas de lado.

Se partirmos do pressuposto de que o trabalho do professor está centrado apenas no processo de ensino-aprendizagem, com certeza seremos obrigados a reconhecer que as tecnologias de informação e comunicação disponíveis podem facilmente substituí-lo na sua tarefa e, neste caso, o receio da perda do emprego encontra justificativa plausível<sup>7</sup>. Se pensarmos, contudo, que o docente tem uma tripla responsabilidade, qual seja, a de colaborar na construção do conhecimento, no seu auto-aperfeiçoamento e na promoção do crescimento e da autonomia do estudante, o problema a enfrentar é outro. É preciso saber de que modo as novas tecnologias poderão vir a auxiliá-lo a cumprir esta tripla missão.

<sup>6</sup> As expressões dos docentes em relação ao conhecimento foram as seguintes: "construção cotidiana", "está sempre em movimento", "é produzido a partir dos sujeitos" e "conhecer é trabalhar com a contradição".

<sup>7</sup> No Brasil, desde 1980 a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional desenvolve programas de aperfeiçoamento à distância para professores de ensino fundamental. Contando com o apoio da Fundação Roquette Pinto produziu programas de rádio, televisão, ampliando com isso os cursos por correspondência já em funcionamento. A partir de 1993 algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do País passaram a colaborar com sucesso para o aperfeiçoamento das práticas docentes (Portes, 1995). Apesar da eficácia que o ensino à distância possa vir a ter, algumas dificuldades estão presentes por parte do tele-estudante. Fainholo (1995) cita a falta de compromisso, motivação, concentração e entusiasmo, bem como de disciplina e organização do tempo, necessários para o estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, R. (1995) *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez/Unicamp.
- ARENDT, H. (1983) *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária.
- BATTAGLIA, F. (1958) *Filosofia do trabalho*. São Paulo: Saraiva.
- BELL, D. (1977) *O advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix.
- BLANFORD, A.; Cross, N. & Scanlon, E. (1994) Computers and the development of design decision making skills. *Computers and Education*. v.22, n. 1/2, p.45 - 56.
- CLEGG, C.; Waterson, P. & Carey, N. (1994) Computers supported collaborative working: lesson from elsewhere. *Journal of Information Technology*. v. 9, p. 85 - 98.
- CORIAT, B. (1989) *A revolução dos robôs*. São Paulo: Busca Vida.
- \_\_\_\_\_. (1994) *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ.
- CUNHA, M. I. (1996) Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. n. 97, p. 31-46.
- ELY, D. P. (1990) Trends and issues in educational technology. *Educational Media and Technology Yearbook*. v. 17, p.5-30.
- FAINHOLO, B. (1995) La calidad de la educación a distancia. *Tecnología Educativa*. v. 22, n. 123/124, p. 17-21.
- FRANCO, M. A. (1997) Ensaio sobre as tecnologias digitais da inteligência. São Paulo: Papirus.
- FREITAS, L.C. (1993) Neotecnicismo e formação do educador. In: Alves, N. (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p. 89-102.
- FRIEDMAN, A. (1994) The information technology field: using fields and paradigms for analyzing technological change. *Human Relations*. v. 47, n. 4, p. 367-392.
- FRIEDMAN, G. & Naville, P. (1973) *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix.
- GALBRAITH, J. K. (1996) *A sociedade justa: uma perspectiva humana*. São Paulo: Campus.
- GONDIM, S.M.G. (1998) A Sociedade da informação, as organizações formais educacionais, valores e o trabalho docente: Possíveis inter-relações. *Ética e Filosofia Política*. v.3, n.2, pp. 69-102.
- GRAVES, R. (1992) *Deuses e heróis do olimpo - as maiores aventuras de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Xenon.
- GUSDORF, G. (1967) *Professores, para que?* Lisboa: Moraes editora.
- HANDLER, M.G. (1993) Preparing new teachers to use computer technology: perceptions and suggestions for teacher educators. *Computers and Education*. v. 20, n. 2, p. 147 - 156.
- HESÍODO. (1991) *Os trabalhos e os dias*. São Paulo: Biblioteca Pólen.
- HOWARD, A. (1995) *The changing nature of work*. San Francisco: Jossey- Bass.
- KRÜGER, H.R. (1995) *Psicologia das crenças: perspectivas teóricas*. Rio de Janeiro. Tese para professor titular - Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. (1997) *Tribuna de Petrópolis. Ética ou moral ? 06/04/ p.2*.
- KURZ, R. (1993) *O colapso da modernização*. São Paulo: Paz e Terra.
- MATA, M.L. (1995) Educação à distância e novas tecnologias - um olhar crítico. *Tecnologia Educativa*. v. 22, n. 123/124, p.8 - 12, mar/junho.



- MATTOSO, J. (1995) *A desordem do trabalho*. São Paulo: Scritta.
- \_\_\_\_\_.(org.) (1994) *O mundo do trabalho*. São Paulo: Scritta.
- NEGROPONTE, N. (1995) *A vida digital*. São Paulo: Companhia das Letras.
- OFFE, C. (1989) *Trabalho e sociedade*. São Paulo: Tempo Brasileiro.
- OHLER, J. (1991) Why distance education? *ANNALS, AAPSS*, n. 514, p.22 - 33, march.
- PORTES, M.M. (1995)Curso à distância por multimeios. *Tecnologia Educacional*. v. 22, n.123/124, p.3-7, mar/jun.
- RANGEL, M. (1994) *Representações e reflexões sobre o bom professor*. Petrópolis: Vozes.
- REBECCHI, E. (1990) *O sujeito frente a inovação tecnológica*. Petrópolis: Vozes.
- REMBERT, R.B. (1995) Socrates, discussion and moral education. *Revue Internationali de l'Education*. v. 41, n. 1/2, p. 97-108.
- RIFKIN, J. (1995) *O fim dos empregos*. São Paulo: Makron Books.
- ROKEACH, M. (1981) *Crenças, atitudes e valores*. Rio de Janeiro: Interciência.
- SANTOS, L. L. C. P. (1994) Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos /INPEP*. v. 172, n. 1, p. 318-334, julho.
- SCHAFF, A. (1995) *A sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense.
- SPRANGER, E. (1948) *Formas de vida. Psicologia y ética de la personalidad*. Buenos Aires: Revista de Occidente Argentino.
- \_\_\_\_\_. (1960) *El educador nato*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A.
- WILD, R.H. & Winniford, M. ( 1993 ) Remote collaboration among students using eletronic mail. *Computers and Education*. v. 21, n. 3, p. 193-203

<sup>(8)</sup> É bom esclarecer que em função de nossos objetivos neste texto estamos desconsiderando outros motivos que levam docentes a estarem desempregados.

# A IMAGÉTICA KINETICA E MENTAL EM PRATICANTES DE DESPORTOS COLECTIVOS E INDIVIDUAIS

## MENTAL AND KINETIC IMAGERY AMONG ATHLETES OF COLLECTIVE AND INDIVIDUAL SPORTS

José Vasconcelos RAPOSO<sup>1</sup>

Goreti COSTA

Isabel Mourão CARVALHAL

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

### RESUMO

*O propósito deste estudo foi avaliar e comparar os valores de imagética mental e cinética em jovens praticantes de vários níveis competitivos de desportos colectivos e individuais, de dois níveis de escolaridade, com diferentes anos de prática e que nunca foram submetidos a uma programa de preparação psicológica para a competição nem a qualquer tipo de teste psicológico.*

*A amostra foi constituída por 366 indivíduos, 152 do sexo feminino e 214 do masculino. A média das idades foi 20.29 anos. Os sujeitos aceites para o estudo foram subdivididos em grupos de acordo com as variáveis independentes definidas para este estudo. Assim, para o nível de escolaridade integraram o grupo UTAD, 205 indivíduos (50 fem. e 155 masc.) e o grupo 12A com 161 sujeitos (102 fem. e 59 masc.). Quando organizados por tipo de desporto constamos que 143 eram praticantes de modalidades individuais (31 fem. e 112 masc.) e 117 (44 fem. e 73 masc.) de colectivas.*

*Os resultados da comparação por sexos evidenciaram diferenças estatisticamente significativas na componente imagética mental. Foram encontradas diferenças entre os diferentes grupos da variável anos de prática.*

*Os valores obtidos tendem a reforçar algumas das conclusões já publicadas e discutidos na literatura desta área do saber. A forma como interpretamos os resultados recorrem a argumentos diferentes daqueles habitualmente constatados na literatura da especialidade.*

---

<sup>(1)</sup> José Vasconcelos-Raposo é Professor Associado em Psicologia na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Goreti Costa é licenciada em Educação Física e Desporto e Isabel Mourão Carvalho é Professora Auxiliar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. A correspondência relativa a este artigo deverá ser endereçada para o primeiro autor e para o seguinte endereço: UTAD- Extensão de Miranda do Douro. R. D. Diniz. Miranda do Douro, 5210 - Portugal. jraposo@utad.pt.

**Palavras-chaves:** *Imagética mental, imagética cinética, visualização, iniciados.*

### ABSTRACT

*The purpose of the present study was to compare levels of mental and kinetic practice among young athletes involved in collective and individual sports. The independent variables were: level of school attendance, years of sports practice. Having been subjected to a program of mental training was used as the inclusion criteria in the sampling procedure.*

*The sample consisted of 366 individuals (152 females and 214 males). The average age was 20.29 years. These subjects were divided into groups according to the independent variables of this study. For the school level there were 205 individuals in the group "UT" (50 females and 155 males) and 161 subjects in the group "12A" (102 females and 59 males). When organized according to the type of sport, 117 athletes practiced a collective sport (44 females and 73 males) and the individual sports group consisted of 143 subjects (31 females and 112 males).*

*The results showed that there were statistical significant differences between the sexes for mental imagery. There were also significant differences between the groups according to the years of practice.*

*These results tend to confirm some of the previous research published in this scientific area, however the arguments that we use to explain some the values obtained differ from the known literature.*

**Key-words:** *Mental imagetics; Kinetic imagetics; visualization; beguns.*

Consciente ou inconscientemente todos sonhamos acordados e conseguimos imaginar coisas, recordações. A imagética é a habilidade de nos vermos a nós próprios a desempenhar tarefas, evocando pensamentos e imagens, com um fim. Esta habilidade consiste em recuperar a informação armazenada na memória (através de todo o tipo de experiências) e remodelá-la através dos processos cognitivos.

A imagética é, cada vez mais, uma das componentes mais importantes na preparação psicológica dos atletas e treinadores para a competição (O'Halloran & Gauvin, 1994). A visualização, como área de estudo, tem merecido a atenção dos cientistas de várias disciplinas. Mais recentemente esse interesse foi retomado em diferentes domínios do saber, entre os quais a filosofia da ciência, ciências

cognitivas, neurociências e psicologia do desporto, para mencionar apenas algumas. A habilidade humana para elaborar imagens mentais tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento de vários corpos teóricos que visaram explicar o funcionamento da mente, quer em tempos remotos como presentemente.

O interesse académico sobre a "imagem mental" tem sofrido algumas oscilações. Numa primeira fase, foi tema central na psicologia, mas com o desenvolvimento e popularização do comportamentalismo tendeu a ser afastada das discussões académicas, para re-emergir nas últimas décadas.

Apesar de existir na literatura material suficiente para argumentar que a imagética é importante para a melhoria do rendimento desportivo, continuamos sem ter explicações

suficientemente elucidativas sobre a forma como esta funciona. Daí a necessidade de aprofundarmos o nosso conhecimento nesta área do saber da psicologia aplicada ao desporto.

Para tornar mais perceptível o interesse que este tema tem despertado ao longo dos séculos, assim como as razões que nos levam atribuir-lhe uma acentuada relevância no desenvolvimento de corpos teóricos, julgamos necessário fazer uma breve descrição sobre a forma como foi tratado ao longo dos tempo.

O estudo científico da visualização foi iniciado com Fechner em 1860 e posteriormente retomado por Galton em 1880. Outros investigadores, para além dos já acima mencionados, no início deste século, deram o seu contributo para o avanço do conhecimento nesta área, entre os que mais se destacaram foram Stetson (1808), Colvin (1908), Betts (1909), Schaub (1911), e Angell (1912), que demonstraram existir diferenças nas capacidades dos indivíduos em imaginar através dos vários órgãos dos sentidos. Com o trabalho de Schaub (1911) e de Fernald (1912), emergiram as primeiras propostas para a existência de vários tipos de imagética, sendo deste logo identificada a diferença entre a perspectiva cinestésica e “visual” (mental).

Entre os primeiros filósofos, como Aristóteles, já se poderiam identificar algumas preocupações com esta capacidade. Este pensador, por exemplo, defendeu que o “pensamento era impossível sem imagens” (Kosslyn, 1980). Os filósofos falaram da psicologia em termos da mente, a qual pensaram que recebia informação que era mediada e direccionada para a forma de comportamentos. Segundo os seus argumentos, a mente pode contemplar algo que está ausente, servindo-se de representações de objectos ou de acontecimentos. Quando algo já não está em frente do sujeito, este, para pensar nele (imaginá-lo), terá de o representar mentalmente.

O problema colocou-se sobre a forma que os objectos tomavam como representações na mente. Certamente que não eram palavras, porque estas estão arbitrariamente relacionadas com algo que as significa. Por exemplo, quando se aprende a palavra gato associa-se a palavra ao felino de quatro patas e que mia, mas não existe nada de especial sobre os sons que usamos para o referir. As imagens, ao contrário das palavras, não são arbitrariamente relacionadas com algo que representam. Ter uma imagem é como ter o objecto, mas sem o ter naturalmente presente. Reconhecemos o objecto em imagem da mesma forma que o reconheceríamos se o estivéssemos a ver. Assim, para alguns, as imagens, como conceito, ofereceram uma solução para o problema de como é que a mente representa objectos e acontecimentos. Conseqüentemente, alguns filósofos aceitaram o pensamento como sendo constituído por sequências de imagens. Esta ideia cedo começou a perder o seu apelo, entre outras razões, porque reconheceram que as pessoas podem pensar sobre “classes” de objectos, e não apenas em alguns em particular. Por outras palavras, um indivíduo pode pensar sobre triângulos em geral sem no entanto estar a especificar se são só triângulos equiláteros, isósceles, e assim sucessivamente. Ainda que as imagens sejam utilizadas para representar informação, elas não são a única forma de representação dos objectos e conceitos que usamos no nosso dia-a-dia.

Contudo, a imagem mental como tema de estudo tornou-se popular entre os primeiros psicólogos, em parte, graças à forma e ao significado que atribuíram à introspecção como meio para aprender sobre a mente humana. Wilhelm Wundt fundou o primeiro laboratório de psicologia em Leipzig, Alemanha, em 1879, e a introspecção foi uma das metodologias a que recorreram. A aproximação de Wundt à psicologia foi feita com o intuito de construir algo como uma “tabela periódica da percepção interna” na qual os elementos a considerar

eram as imagens. As regras de combinações de imagens visaram ditar todos os possíveis tipos de experiência acessíveis a uma pessoa. Os progressos feitos conduziram a um debate empolgado e rico, na viragem do sec. XX, em especial no que referia à defesa do "pensamento imagético".

Alguns seguidores de Wundt, em particular Titchener, examinaram as suas introspecções e ao reflectirem sobre elas discordaram uns dos outros. Titchener foi mesmo ao ponto de afirmar que possuía imagens mesmo para ideias muito abstractas, como "significandos". O problema levantado com o chamado pensamento imagético, não foi o facto da divergência de ideias, mas sim o problema de não existir uma forma credível e aceite pela comunidade científica para resolvê-lo. Dois grupos relataram dois tipos de introspecção: como seria possível demonstrar qual dos dois estaria correcto?

Perante este dilema, John B. Watson, que leccionou por uns tempos na Universidade de John Hopkins, encontrou-se num impasse e assumiu uma resolução radical, argumentando que eventos mentais, de qualquer tipo, não era um assunto apropriado para a psicologia. Com esta posição a psicologia entrou num caminho diferente daquele que até então tinha assumido, retomando-se uma perspectiva mais mecanicista e cedo o comportamentalismo seguiu esta mesma direcção, mas com alguma oscilação. Watson considerou as conversas sobre imagética como isso mesmo: "conversas". Ele defendeu que, se queremos estudar o "pensamento", deveremos moderar subtilmente a actividade em vários músculos da garganta, porque o pensamento, segundo Watson, era simplesmente falar consigo mesmo. Durante o período de influência primordial dos comportamentalistas, desde 1913 até finais dos anos 50, os estudos de todos os eventos e/ou actividades mentais foram evitados e a imagética foi virtualmente ignorada.

O pêndulo começou o seu baloiço para trás nos finais dos anos 50, e actualmente a imagética é objecto de muita investigação. Por que razão se deu o retrocesso? Acreditamos que existem três razões: A primeira, foi que a fragilidade do comportamentalismo tornou-se evidente e, de certo modo, porque não foi clara a forma a explicação dos comportamentalistas sobre a percepção ou o uso da linguagem, a sua aquisição e relacionamento com o pensamento. A segunda, das razões, prendeu-se com a ruptura evidente do impasse metodológico sobre a controvérsia do "pensamento imagético". Assim sendo, novas metodologias foram inventadas, as quais se tornaram facilitadoras para os investigadores, no sentido de ser possível estudar objectivamente a actividade e os eventos mentais. Estas metodologias permitiram a exteriorização desses acontecimentos, e em vez do estudo da mente propriamente dita, tornou-se possível quantificar as variáveis que moderavam as consequências observáveis dos processos internos. A última razão para o despontar do interesse no estudo da imagética centrou-se nos desenvolvimentos que a investigação na área da linguística e inteligência artificial tiveram. O trabalho de Noam Chomsky demonstrou a necessidade de ordenar as representações não observáveis, para assim compreender-se melhor como as pessoas utilizam a linguagem. Para este estudioso, se os computadores podem ser programados para solucionar problemas, também a mente poderá operacionalizar-se como um programa computadorizado. Esta analogia foi bastante importante, na medida em que, entendendo como funcionam os computadores, e pensando na mente da mesma forma, foi possível afastar a aura de misticismo que anteriormente rodeava as conversas sobre os eventos e actividades mentais.

Consciente ou inconscientemente, todos sonhamos acordados e conseguimos visualizar

coisas, recordações. A visualização é a habilidade de nos vermos a nós próprios a desempenhar tarefas, evocando pensamentos e imagens, com um fim. Esta habilidade consiste em recuperar a informação armazenada na memória (através das várias modalidades sensoriais) e remodelando-a através dos processos cognitivos.

A eficácia da visualização está intimamente relacionada com a memória e as recordações, por esta razão pode ajudar no desenvolvimento de capacidades, graças à forma como as sensações estão associadas às recordações e imagens. Podemos usar os sentimentos para aumentar as imagens visuais e usar as imagens visuais para controlar os sentimentos, atitudes, emoções e comportamentos.

Kosslyn (1988) definiu a imagética ou visualização "... como um estado do cérebro semelhante aos que têm lugar durante a percepção, mas que ocorre na ausência de estimulação imediata; tais eventos são normalmente acompanhados de uma experiência consciente como é o *ver com os olhos da mente e ouvir com ouvidos da mente*, etc." (p.1621). Este estudioso realça, ainda, o facto de existirem alguns aspectos comuns entre a visualização e a percepção no que se refere aos mecanismos de funcionamento do organismo. Em parte este saber advém do aprofundamento dos conhecimentos emergentes com o avanço da tecnologia que permite estudar aspectos da fisiologia da visão que até então não foram possíveis.

A imaginação é uma das capacidades mais negligenciadas e pouco desenvolvida no ser humano. Através da visualização podemos recriar experiências tidas no passado e, detalhadamente, transportá-las para o presente e assim poder reconstruí-las, ajustando-as ao estado emocional que se deseja.

Desde sempre o uso de imagens mentais foi utilizado pelos atletas. Recentemente, várias técnicas de visualização mental foram

aplicadas ao desporto, para elaborar respostas alternativas de pensamentos, sensações e atitudes. Muitos atletas descobriram que o uso dessas imagens serve para aperfeiçoar, ou melhor, valorizar a prestação. No entanto, constatou-se que apesar de um número elevado de atletas recorrer a esta técnica não conseguem os efeitos que desejam. Em parte, estes efeitos nefastos resultam do facto de que nunca foram devidamente sensibilizados para desenvolver todo o potencial desta habilidade psíquica, que para produzir melhoria qualitativa das prestações, requer o seu treino de uma forma sistemática.

A visualização como técnica, serve vários propósitos:

- ajuda o atleta nos processos de aprendizagem e melhoria das técnicas (tarefas motoras);
- desenvolve e aperfeiçoa estratégias de competição através do ensaio mental das situações de competição (treino mental);
- proporciona a aquisição das habilidades psicológicas para lidar com as situações que tendem a ocorrer nos períodos que antecedem as competições, assim como durante estas.

Com a prática da visualização, o atleta pode ensaiar todas as opções e situações que, de outra maneira, não estariam ao seu alcance na prática real. Assim, tudo pode ser preparado antecipadamente.

As técnicas de visualização (associadas a verbalizações "self-talk"), ajudam o atleta a:

- aumentar a sua autoconfiança;
- acelerar o processo de aprendizagem de uma nova habilidade motora;
- alterar maus hábitos comportamentais ou de execução motora;
- melhorar a consistência de prestação, de duas maneiras: 1- **resolução de problemas**: nesta situação recorre à

visualização com o intuito de aumentar a autoconfiança, reduzir o stress competitivo, a tensão física e planejar possíveis formas de acção e ajudar na incrementação do despertar fisiológico previamente definido como o desejável para o atleta: 2- processo de se imaginar a si próprio a realizar as tarefas inerentes à competição em que irá participar.

Talvez uma das formas mais eficazes para destacarmos a importância da visualização na preparação dos atletas é fazendo referência às posições públicas que alguns dos melhores atletas do mundo têm tomado. Por exemplo, o famoso jogador de golf Jack Nicklaus defendeu que 50% do sucesso, na colocação da bola onde pretendeu, resultou da imagem mental que desenvolveu para o efeito. Greg Luganis, vencedor de oito medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos de 1984, recorreu sistematicamente à visualização para treinar os saltos para a água e afirmou complementar este treino com música, que tudo indica foi benéfico para o processo de melhoria do "timing" nas sequências motoras envolvidas. A tenista Chris Evert-Loyd assegurou que esta técnica lhe ajudou a melhorar as suas prestações. Nas palavras da nadadora Maria Carlos Santos *nunca é demais visualizar, quanto mais melhor*. Vasconcelos-Raposo (1994a) referiu que 21% dos atletas portugueses de elite que participaram nos Jogos Olímpicos de Barcelona recorreram à visualização para controlar os níveis de activação fisiológica, ensaiar as prestações que tiveram, assim como para melhorar as suas capacidades técnicas.

No mundo do desporto, observamos, frequentemente, que a diferença entre vencedores e vencidos foi apresentada em termos de centímetros, fracções de segundo, uma pequena distracção por parte do atleta, um erro numa das componente técnicas, etc.. Perante este cenário, são cada vez mais os atletas e treinadores que procuram trabalhar a componente mental, de modo a poderem

manter-se nos limites que os rigores da competição exigem. Ao longo dos anos, vários estudos constataram que uma percentagem razoável de atletas de elite recorrem à prática da visualização (Vasconcelos-Raposo, 1994<sup>A</sup>, 1994; Murphy, Jowdy & Durtschi, 1990). Por exemplo, Vasconcelos-Raposo (1994) estudou vinte e oito (28) atletas olímpicos e constatou que 80% destes recorreram a esta técnica para lidar com várias das situações que tendem a perturbar-lhes a concentração durante o período competitivo..

Neste contexto, julgamos ser da maior pertinência estudar a visualização. No estudo realizado por Vasconcelos-Raposo (1994) verificou-se que a visualização foi uma das variáveis que mais diferenciou os atletas portugueses dos vários níveis competitivos, tendo os atletas com melhor nível de rendimento desportivo obtido melhores valores para esta prática. Revisões narrativas da literatura, levadas a cabo por Richardson (1967a;1967b) e Zaichkowsky e Fuchs (1988), Hall, Schmidt, Durand, e Buckolz, 1994) demonstraram a relevância desta componente para o perfil psicológico de prestação. Feltz e Landers (1983), no seu estudo meta-analítico sobre a visualização, concluíram que a prática mental foi superior à ausência de execução motora, e que a primeira, quando associada à segunda, produz efeitos na melhoria da prestação de forma significativamente superior a qualquer uma das duas outras, quando treinadas isoladamente.

De acordo com Gould et al. (1989), a visualização foi a técnica de preparação mental mais utilizada pelos psicólogos do desporto nos Estados Unidos de América. Um outro trabalho, realizado por Jowdy et al. (1989), quantificou essa utilização e concluiu que esta foi usada por 100% dos psicólogos, 90% dos atletas e 94% dos treinadores. Num outro estudo, realizado por (1990) constatou-se que 90% dos 159 olímpicos estudados e 94% dos treinadores inquiridos integraram a visualização

nos seus planos para se prepararem para as competições. Para Perry e Morris (1995), a popularidade desta técnica poderá estar associada ao facto de todos nós, num momento ou outro, sonharmos acordados com as coisas que gostaríamos que acontecessem, ou até mesmo com experiências positivas ocorridas no decurso da nossa vida.

A história da investigação nesta área peca por não apresentar uma descrição detalhada sobre a natureza da prática mental, os seus mecanismos e processos. No entanto, os resultados dos estudos parecem apontar claramente para o facto de a prática mental contribuir para a melhoria do rendimento desportivo, assim como para o desempenho de qualquer outra tarefa, especialmente as de carácter motor.

A evidência empírica sugere que há diferenças entre os atletas em função do rendimento destes. Clark (1960), argumentou que a prática mental talvez fosse mais benéfica para atletas com um nível de habilidade reduzido. Em oposição a esta tese, Start (1962) verificou que foram os atletas com melhor nível de prestação que mais ganharam com a aplicação da técnica da visualização. Perry e Morris (1995), porém, realçaram que foram os indivíduos que melhor construíram imagens mentais e que melhor as controlaram que mais benefícios retiraram do seu uso. Estes autores ainda nos alertaram para o facto de a prática mental poder ser benéfica para aqueles atletas que assumem a responsabilidade das suas acções, nomeadamente no que se refere ao controlo da sua preparação psicológica.

As vantagens da utilização da visualização foram demonstradas empiricamente em vários domínios: na aquisição de habilidades motoras, prestação de mergulho, rendimento em atletismo (Ungerleider & Golding, 1991), dança (Vaccaro, 1997), programas de controlo da agressividade em jovens (Lennings, 1996), melhoria do rendimento escolar (Cullinan,

1999), preparação dos doentes que se submeterão a intervenções cirúrgicas (Tusek, Church, & Fazio, 1997), marketing (Bone & Ellen, 1992), assim como em outras áreas (ver Feltz & Landers, 1983; Richardson, 1967; Corbin, 1967; Weinberg, 1982; Feltz, Landers & Becker, 1988; Gordon, Weinberg & Jackson, 1994).

A utilização da visualização por atletas é algo que está suficientemente documentado (Vasconcelos-Raposo, 1994; Jowdy, Murphy, & Durtschi, 1989; Hall, Rodgers & Barr, 1990). De acordo com Wiggins (1984), já no final do século 19, William Anderson, um professor de Educação Física, realizou estudos na área da psicologia do desporto e defendeu a prática da visualização. Em 1916, Washburn argumentou que quando os indivíduos visualizam podem observar os seus movimentos, e que estes se diferenciaram dos movimentos reais pela sua reduzida magnitude. O seu argumento assentou no princípio que quando o indivíduo visualizam ocorre o mesmo tipo de actividade muscular, só que neste processo as sensações são mais modestas. Jacobson, (1930), validou este argumento e esclareceu que quando os indivíduos testados foram mais experientes nos movimentos imaginados as suas sensações e os movimentos observados foram mais acentuados. Mais recentemente, Richardson (1967a; 1967b), com base na análise que fez a vinte e cinco estudos, concluiu que a prática da visualização contribuiu para a melhoria das prestações. Feltz e Landers (1983), com base numa meta-análise de 60 artigos publicados, chegaram à mesma conclusão.

Janssen e Sheikh (1994) argumentaram que a literatura científica existente sugere que a imagética ou visualização é uma método eficaz e eficiente no processo de melhoria de rendimento desportivo dos atletas. Os mesmos autores também referem que esta técnica, quando utilizada inadequadamente pode ter efeitos contrários aos desejados. Daí que seja recomendável a sua aplicação sob a orientação



de um psicólogo devidamente treinado para o efeito.

No contexto do desporto recorre-se, essencialmente, a dois tipos de visualização: a interna e a externa. A primeira designou-se por visualização kinética e a segunda de visualização mental. De acordo com Hale (1982) e Suinn (1994) a visualização interna é uma aproximação à fenomenologia da vida real, de tal forma que permite à pessoa visualizar e sentir, no seu corpo, as sensações que à priori espera sentir na situação real. A visualização externa é quando o sujeito se vê na perspectiva de um observador externo. Tal como Suinn (1994) escreve, é como se a pessoa se observasse num filme.

De acordo com Suinn (1994) o valor de cada uma das formas da visualização depende do nível de experiência com que cada um se inicia na prática do treino da visualização. Assim, o objectivo deste trabalho é caracterizar o nível inicial da visualização kinética e mental em jovens não praticantes e praticantes de modalidade colectivas e individuais nunca submetidos a qualquer tipo de preparação mental para a competição.

## METODOLOGIA

Este estudo é do tipo quasi-experimental. Este paradigma é, em alguns aspectos, muito semelhante ao método experimental. Recebe a designação de quasi-experimental na medida em que é impossível, ao investigador, aplicar todos os aspectos do segundo. Para melhor se entender esta classificação é necessário esclarecer as relações existentes entre os tipos de variáveis utilizadas em cada um dos casos.

As variáveis de sujeito são aquelas que não podem ser manipuladas pelo experimentador. Exemplo deste tipo são a idade, o sexo ou a inteligência dos que constituem a amostra a ser estudada. Este aspecto, de acordo com Wood (1977), é da maior

importância na medida em que se prende com o tipo de conclusões a que é possível chegar. Por outras palavras, porque não se pode exercer qualquer tipo de controlo sobre as variáveis em causa as conclusões a tirar oferecem uma margem de erro relativamente grande, uma vez que poderão existir outros tipos de explicação para os resultados obtidos. De qualquer forma, o método quasi-experimental oferece como vantagem a possibilidade de estabelecer novas validações externas.

A amostra do presente estudo foi de conveniência e foi constituída por 366 indivíduos, 152 do sexo feminino e 214 do masculino. A média das idades foi 20.29. Os sujeitos aceites para o estudo foram subdivididos em grupos de acordo com as variáveis definidas como independentes. Assim, para o nível de escolaridade integraram o grupo UTAD, 205 indivíduos (50 fem. e 155 masc.) e o grupo 12A com 161 sujeitos (102 fem. e 59 masc.). Quando organizados por tipo de desporto constatamos que 143 eram praticantes de modalidades individuais (31 fem. e 112 masc.) e relativamente às colectivas o número de praticantes foi 117 (44 fem. e 73 masc.). O número de praticantes por tipo de modalidade, nível de escolaridade e sexo estão definidos no quadro 1.

**Quadro I.** Número de praticantes por tipo de modalidade, nível de escolaridade e sexo.

		Fem.	Masc.	Total
Colectivo	UTAD	23	59	82
	12A	21	14	35
Individual	UTAD	27	92	123
	12A	4	16	20
Totais		75	185	260

Quando o grupo foi dividido em função dos anos de prática estes foram organizados nos seguintes grupos: 1 a 5 anos (grp1), 6 a 10

anos (grp 2) e 11 e mais anos de prática (grp3). Integraram o primeiro grupo 67 em desportos individuais e 62 em colectivos. No segundo grupo 62 nas individuais e 45 nos colectivos e no grupo três a distribuição foi de 14 para as individuais e 10 para as colectivas. O teste de "pearson Chi-square" (367.37:  $p= 0.000$ ) demonstrou que estes grupos estavam devidamente divididos. A divisão relativamente ao sexo feminino evidenciou: grp1= 47, grp2 = 23 e grp3= 5. Para os indivíduos do sexo masculino a divisão foi: grp1= 82; grp2= 84 e grp3= 19.

### Procedimentos e instrumento

Para os efeitos do presente estudo recorreremos ao único instrumento para a língua portuguesa, que conhecemos, traduzido e validado do original de Hall e Pongrac (1983) com a designação de *Imagery Movement Questionnaire*, que em português recebeu a designação de "Questionário sobre Imagética do Movimento" (Vasconcelos-Raposo & Costa, 1997).

Este questionário consiste em 18 questões que têm por objectivo mensurar duas variáveis do foro psicológico tidas como de primordial importância para o rendimento desportivo: visualização cinética e mental. A aplicação deste instrumento requer alguns cuidados, nomeadamente no que se refere à familiarização do experimentador com o instrumento e com a prática da visualização. Para cada um dos itens é solicitado ao sujeito que realize uma tarefa e que seguidamente a procure reproduzir cinética e visualmente. Por outras palavras, há sempre uma posição inicial, uma acção motora e uma tarefa mental. A falta de experiência tende a traduzir-se em tempos inadequados para a imagética quer cinética quer mental. Após a tarefa cada indivíduo avalia, numa escala de 1 a 7, a facilidade / dificuldade que teve em no desempenho da tarefas de representação anotando-as, imediatamente após a sua

realização, numa folha que está ao seu lado. Ao valor 1 corresponde o muito fácil e ao 7 muito difícil de representar. Os valores das escalas oscilam entre o 9 e os 63 pontos. Os itens da escala cinética são todos os ímpares e os pares são os da escala mental.

Os participantes foram reunidos num ginásio para o propósito da realização do teste onde os ruídos ambientais que pudessem interferir na concentração necessária à administração do questionário e realização das tarefas inerentes ao mesmo foram minimizadas. A apresentação dos itens foi feita sob o controlo do experimentador que os apresentou de acordo com a ordem em que estes se apresentam no teste. Não se verificaram dificuldades durante esta fase da recolha de dados.

As dificuldades sentidas ao longo do processo deste estudo prendeu-se com a falta de sensibilidade para a investigação científica por parte de alguns educadores, que por falta de formação científica não reconhecem a importância das actividades físicas no desenvolvimento das crianças.

### Procedimentos estatísticos

As técnicas estatísticas utilizadas foram: t-Test, para compararmos dois grupos e a Anova-uma via sempre que comparamos três grupos. Para comparar os praticantes em função do sexo, tipo de modalidade e nível de escolaridade, recorreremos à estatística multivariada (GLM: General Linear Model). Para os cálculos de GLM foram introduzidos como factores fixos as variáveis sexo, modalidade e escolaridade, como covariáveis a idade e anos de prática. As variáveis dependentes deste estudo foram: visualização cinética, mental e a de Eu- atleta.

Sempre que o número de indivíduos que integravam cada um dos grupo se apresentou desigual e quando esses grupos tinham menos de 12 indivíduos recorreremos à estatística

não-paramétrica. Para os propósito deste estudo utilizamos o software do SPSS 10.0.

## APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A abordagem a esta parte do trabalho é feita através da apresentação dos dados obtidos através das técnicas estatísticas aplicadas. Assim, em função das variáveis independentes tomadas em consideração, começamos por descrever os valores referentes à estatística descritiva.

Diferenças por sexo. A média das idades dos estudantes do sexo feminino da UTAD foi 20,08 ( $\pm 1,82$ ) e dos rapazes 21,61 ( $\pm 3,17$ ) anos de idade. A média para os sujeitos do sexo feminino do 12A foi 19,02 ( $\pm 1,33$ ) anos de idade e a dos rapazes foi 19,17 ( $\pm 1,10$ ) anos.

Procuramos saber se existiam diferenças significativas entre os rapazes e raparigas ao nível das duas dimensões da visualização, assim como da autopercepção como atletas. Os resultados evidenciaram que não há diferenças estatisticamente significativas para a variável autopercepção. No entanto, para a dimensão mental verificou-se diferenças significativas ( $t = 20.181$ ,  $p = 0.030$ ).

**Quadro II.** Diferenças entre sexos para as variáveis kinésicas, mental e auto percepção.

EU ATLETA	N	M	DP	t	p.
Feminino	75	6.78	1.24	-1.87	0.844
Masculino	185	6.82	1.41		
<b>Kinetics</b>					
Feminino	152	19.53	7.27	1.668	0.096
Masculino	214	18.31	6.66		
<b>Mental</b>					
Feminino	152	19.92	7.36	2.181	0.030
Masculino	214	18.29	6.85		

Para os cálculos relativos à variável eu-atleta foram excluídos os não praticantes.

Para as outras comparações mantemos todos os elementos da amostra. De seguida comparamos os grupos em função da modalidade praticada (individuais vs colectivos) para as mesmas variáveis dependentes.

Os resultados demonstraram não existir diferenças estatisticamente significativas entre ambas as preferências de modalidade praticada.

**Quadro III.** Diferenças entre tipo de desporto para as variáveis kinésicas, mental e auto percepção.

EU ATLETA	N	M	DP	t	p.
Individual	143	6.84	1.37	361	0.718
Colectivo	117	6.78	1.34		
<b>Kinetics</b>					
Individual	143	19.04	6.70	1.605	0.110
Colectivo	117	17.77	5.81		
<b>Mental</b>					
Individual	143	18.96	7.08	1.688	0.093
Colectivo	117	17.58	5.89		

Também procuramos saber se existiam diferenças significativas entre os grupos em função da escolaridade. Dos cálculos realizados constatamos que não há diferenças estatisticamente significativas para a variável eu-atleta, mas que existiram para as Kinetics ( $t = 2.766$ ,  $p = 0.0029$ ) e mental ( $t = 2.057$ ,  $p = 0.019$ ).

Quando tomámos em consideração os anos de competição como variável independente, constatamos que apenas para a variável Eu-atleta se verificam diferenças significativas entre os grupos.

O teste post-hoc identificou a diferença entre os sujeitos do grupo 1 (0 a 5) e os do grupo 2 (6 a 10) ( $F = 9.658$ ,  $p = 0.000$ ). Os valores sugerem que os grupos 2 e 3 são muito semelhantes entre si. As comparações intra-grupos de escolaridade não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas

**Quadro IV.** Diferenças entre o nível de ensino para as variáveis kinésicas, mental e auto percepção.

EU ATLETA	N	M	DP	t	p.
UTAD	205	6.81	1.77	.071	0.944
12A	55	6.80	1.90		
Kinetics					
UTAD	205	19.03	6.54	2.766	0.002
12A	55	16.40	5.03		
Mental					
UTAD	205	18.77	6.85	2.057	0.019
12A	55	16.52	5.32		

**Quadro V.** Diferenças por anos de prática para as variáveis kinésicas, mental e auto percepção.

EU ATLETA	N	M	DP	F	p.
0 a 5	129	6.45	1.52	9.658	0.000
6 a 10	117	7.17	1.09		
11 e +	24	7.17	1.05		
Kinetics					
0 a 5	129	18.80	6.03	0.408	0.666
6 a 10	117	18.25	6.34		
11 e +	24	17.71	7.99		
Mental					
0 a 5	129	18.91	6.19	0.964	0.383
6 a 10	117	17.99	6.79		
11 e +	24	17.76	7.80		

## DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Das várias hipóteses nulas elaboradas, para o propósito deste estudo, foram rejeitadas 4, nomeadamente quando comparámos os grupos em função dos sexos, nível de escolaridade e anos de prática. Relativamente às diferenças por sexo, constatámos que os indivíduos do sexo feminino apresentaram melhores valores que os do sexo masculino na componente mental da imagética. Quanto ao nível de escolaridade foram os mais avançados que obtiveram melhores indicadores, tanto para a componente kinética como para a

mental. Quando assumimos os anos de prática como variável independente, verificámos que os indivíduos com mais anos de prática obtiveram melhores valores.

Estes resultados tendem a validar resultados anteriormente obtidos. Isaac e Marks (1994), levaram a cabo um conjunto de estudos de entre os quais realçamos os que mais se relacionam com o tipo de variáveis também por nós estudadas. Assim, estes estudiosos constaram que os estudantes de educação física, quando comparados com outros, tendiam a obter melhores resultados. O presente estudo corrobora esses dados. Tal como Isaac e Marks, sugerimos que estas diferenças resultam do facto de os estudantes de Educação Física possuírem um maior repertório motor que os outros. O mesmo argumento pode ser utilizado para argumentar as diferenças que encontramos tanto para os níveis de ensino, como para os anos de prática desportiva dos grupos estudados. Este argumento poderá, ainda, ser reforçado se aceitarmos que os estudantes de Educação Física, para serem proficientes nas suas actividades, necessitam ser eficazes no planeamento e execução de sequências de comportamentos motores complexos, tal como estes são referentes aos seus próprios corpos.

Isaac e Marks também compararam atletas por nível de rendimento. Os seus resultados evidenciaram que os atletas de elite obtinham valores mais altos que os não-elite. Nesta situação, os autores demonstraram que quanto maior for a experiência desportiva maiores são os valores obtidos na variável vivacidade da imagética. A explicação dos resultados obtidos foi que para os atletas de elite a vivacidade da experiência apresenta-se como componente fundamental para o processo de aprendizagem e melhoria do rendimento motor e desportivo. Este tipo de argumento é validado pelos resultados por nós obtidos quando comparámos os atletas por anos de prática, uma vez que os atletas com mais anos de prática também são os que

apresentaram melhores índices de rendimento desportivo.

Quando Isaac e Marks compararam praticantes de desportos colectivos com os de individuais, constataram que os últimos obtinham valores mais altos que os primeiros. No presente estudo não encontramos diferenças estatisticamente significativas, porém as médias obtidas pelos praticantes de modalidades individuais apresentaram valores mais altos que os de desportos colectivos. Assim, se por um lado os valores do nosso estudo não validaram estaticamente os de Isaac e Marks, também foi verdade que a direcção dos resultados do presente estudo sugerem que, efectivamente, poderá existir essa tendência diferenciadora. Em parte, poderemos aceitar o argumento que ambos os estudos recorreram a instrumentos diferentes.

Se tomarmos com referência comparativa os valores médios obtidos no estudo realizado por Munroe, Hall, Simms e Weinberg (1998) constatamos que os praticantes de modalidades individuais não obtêm valores mais altos que os de desportos colectivos. À partida parece não existir coerência entre os resultados publicados nos diferentes estudos. No entanto, as diferenças apontaram para a necessidade de um maior rigor no desenho dos estudos, assim como para a descrição das metodologias seguidas, de forma a que seja possível duplicá-las.

As explicações que frequentemente encontramos na literatura da psicologia do desporto apresentam várias limitações que resultam do facto de os psicólogos manifestarem o que Malina (Comunicação pessoal) classificou de biofobia. Assim, sugerimos que as explicações para as diferenças obtidas neste estudo têm de ser complementadas com os princípios propostos pelas teorias da aprendizagem motora.

A imagética mental, uma das formas de treino mental é um procedimento de evocação que pode produzir efeitos em vários locais do

sistema motor (Schmidt & Wrisberg, 2000). A evocação mental pode envolver apenas aspectos de ordem cognitiva-simbólica, de tomada de decisão, de previsão de estratégias e acções possíveis de acontecer estimando os resultados prováveis para a situação real. Mas a imagética pode ser considerada de uma forma mais abrangente do que uma simples perspectiva de aprendizagem cognitiva-simbólica, como demonstraram os resultados obtidos na investigação realizada por Jacobson (1930, in Schmidt & Wrisberg, 2000). Sempre que representamos mentalmente essa traduz-se em impulsos que podem ser mensurados na forma de actividade eléctrica nos músculos, que embora mínima, é suficiente para produzir feedback.

Tendo em conta estas duas perspectivas: (i)- teoria de aprendizagem simbólica e (ii)- teoria psico-neuro-muscular, como propostas por Zaichowsky e Fuchs (1988) a imagética mental pode ser benéfica quer para níveis iniciais de aprendizagem, quer para níveis mais avançados.

Inicialmente a teoria de aprendizagem simbólica defendeu que a prática mental reforça as componentes cognitivas da tarefa. Estas foram consideradas importantes para as primeiras fases de aprendizagem. Por esta razão foram tidas como mais eficazes para os atletas que se encontram em fase de iniciação. Esta posição alicerça-se proposta de Fitts e Posner (1967) que defende que o estádio inicial de aprendizagem é essencialmente de natureza cognitiva. Ainda de acordo com estes autores a imagética facilita a evocação das componentes cognitivas para criar uma representação mental (forte) da tarefa antes de o indivíduo as a executar.

Os proponentes da perspectiva psico-neuro-muscular demonstraram que existe uma ligação entre a mente e o movimento durante o período em que o indivíduo se submete à prática da imagética. Esta proposta foi confirmada, pela primeira vez, por Jacobson

(1930), quando registou a actividade eléctrica dos músculos envolvidos na acção que os sujeitos estavam a “visualizar”. Apesar dessa actividade ser mínima e de não se registar um movimento corporal perceptível a olho nu, a mensuração dos impulsos permitiu confirmar que existe um plano de acção que é enviado do sistema nervoso central para os músculos.

Os benefícios da imagética foram explicados mais recentemente por Mackay (1981, in Schmidt & Wrisberg, 2000). De acordo com este autor, as unidades musculares envolvidas são instruídas para a acção durante a prática de imagética mental. A extensão dos benefícios deste treino mental depende da quantidade de prática anterior ou da experiência que o atleta tenha tido relativamente à realização da tarefa em causa. De acordo com esta perspectiva existe algo mais do que uma simples aprendizagem cognitiva dos elementos da tarefa, justificando desta forma porque razão os atletas de alto nível beneficiam consideravelmente mais da imagética mental do que os iniciados.

Durante a imagética mental os programas motores são enviados para os músculos, e, embora as contracções musculares sejam dificilmente visíveis, elas existem. São micro-contracções suficientes para que os corpúsculos de Golgi, órgãos muito sensíveis a pequenas forças, enviem feedback da acção executada.

O feedback interno é considerado um elemento fundamental no controlo dos movimentos, tal como proposto nas teorias de Adams (1971) e de Schmidt (1975). O conteúdo informativo do feedback intrínseco permite comparar o valor visado com a resposta produzida. Quando se verifica uma discrepância entre os dois, regista-se um erro que o sistema vai tentar corrigir (função de correcção). Mas se o objectivo foi cumprido a informação de retorno (feedback) confirma a acção como adequada (função de reforço). A informação sobre o erro é fundamental para a aprendi-

zagem, tal como preconizam as teorias de Adams (1971) e de Schmidt (1975). O valor do feedback (correcção ou reforço) depende da capacidade de processamento de informação do sujeito, variando de acordo com a fase de aprendizagem e com a idade do indivíduo. Em parte este argumento poderá, de alguma forma, explicar porque há uma tendência para que os indivíduos mudarem de uma modalidade de imagética para a outra.

Os resultados superiores obtidos pelos atletas que praticam desportos individuais, quando comparados com os que praticam desportos colectivos podem ser interpretados tendo em conta os resultados obtidos por Feltz e Landers (1983). Os autores verificaram que, quando não foi tomado em consideração o nível de prestação, o treino mental foi mais eficaz para as tarefas com um maior número de componentes simbólico-cognitivas de prestação. Este facto, pode de alguma forma explicar o porquê de resultados mais positivos nos atletas de desportos individuais. Nos desportos individuais a incerteza quer a nível espacial, quer temporal, quer de ocorrência das acções é menor do que nos desportos colectivos, dado que um maior número de jogadores torna mais imprevisível o número de acções motoras possíveis de serem executadas. Desta forma, o aspecto simbólico-cognitivo assume um papel preponderante no processo de concentração, da execução da estratégia e tática relacionada com a sua ocorrência das tarefas a desempenhar a nível das tomadas de decisão e de antecipação de estratégias e acções possíveis de acontecer quando se estimam os resultados prováveis para a situação real.

Apesar de não se terem registado diferenças significativas entre rapazes e raparigas, estas apresentaram melhores resultados. Estes dados podem ser interpretados com base nas propostas da teoria de esquema de Schmidt (1975). De acordo com esta teoria as condições de prática variada levam ao fortalecimento de esquemas

de resposta mais genéricos, robustos e plásticos favorecendo a sua adaptabilidade a múltiplas situações. As alterações das condições de realização das tarefas vai ter como consequência que o indivíduo retenha em memória diferentes e variados parâmetros de especificação da resposta como também diversificadas consequências sensoriais recebidas assim como valores efectivos de resposta que produzem efeitos positivos na retenção e transfer de aprendizagem.

Tendo por base os estudos realizados no âmbito desta teoria como os de Shapiro e Schmidt (1982) e os de Wrisberg e Ragsdale (1979) verificou-se que a prática variada foi mais eficaz em crianças e em adultos do sexo feminino do que a constante. Estes resultados foram explicados tendo em conta o pressuposto de que as crianças e o sexo feminino apresentaram um menor número de vivências motoras, são por isso mais "younger" in a movement sense", como defende Schmidt e Lee (1999), pelo que os seus esquemas motores estão ainda em formação sendo por isso mais sensíveis à prática. A prática variada produz uma regra (esquema) que é formada pela relação estabelecida entre todos os resultados obtidos em experiências anteriores e os valores dos parâmetros utilizados para produzir as respostas. Esta esquema é registado em memória e pode ser utilizado para seleccionar um novo conjunto de parâmetros para a realização de um próximo movimento. Com a prática variada a teoria prediz que a aprendizagem de regras é mais eficaz com uma prática variada do que com uma prática constante.

De acordo com esta perspectiva, a imagética mental pode ser considerada nesta perspectiva, como uma prática variada na tarefa, dado que, como confirma a teoria psico-neuro-muscular existe contracção muscular, os programas motores são projectados e enviados para os músculos e o indivíduo recebe feedback. De acordo com a mesma teoria, todas estas informações são essenciais para

a formação dos esquemas motores responsáveis pela realização do movimento.

**Notas finais.** A investigação científica na área da psicologia diferencia-se das outras ciências sociais porque tem como objectivo identificar como os indivíduos se diferenciam entre si. Neste estudo procuramos diferenciar jovens praticantes de desportos individuais e colectivos os resultados evidenciam algumas diferenças estatisticamente significativas. Da discussão que levamos a cabo realça-se o facto de ser necessário integrar outras variáveis que vão para além das tradicionalmente tomadas em consideração na análise dos psicólogos, que tendem a ignorar algumas componentes, como é exemplo a experiência motora. Tomando em consideração os argumentos apresentados, julgamos importante levar a cabo um estudo que tenha por objectivo comparar jovens com prática e sem prática desportiva. Na eventualidade da nossa teorização estar correcta, não será surpresa que os indivíduos sem prática desportiva, quando sujeitos ao mesmo protocolo experimental implementado neste, evidenciem níveis superiores de imagética cinética e provavelmente mental. A proposta teórica é que a execução das tarefas a que são sujeitos, por se constituírem como estímulos novidade tenderão a ser percebidos de uma forma mais acentuada e, conseqüentemente, projectados em representação numérica superior à reportada pelos indivíduos com mais experiência motora.

## BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, J.A.(1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3. 11-150.
- ANGELL, j. (1912). Methods for the determination of mental imagery. *Psychological Monographs*. 13, 61-108.
- BETTS, G. M. (1909). The distribution and function of mental imagery. New York: Teacher College, Columbia University.

- BONE, P. F., & ELLEN, P. S. (1992). The generation and consequences of communication evoked imagery. *Journal of Consumer Research*, **19**, 93-104.
- BUTTS, N., GUSHIKEN, T., & ZARINUS, B. (1985). *The elite athlete*, Champaign, Ill.: Life Enhancement Publications.
- CLARK, L. V. (1960). Effect of mental practice on the development of a certain motor skill. *Research Quarterly*, **31**, 360-369.
- CLARK, L.V. (1960). The effect of mental practice on the development of a certain motor skill. *Research Quarterly*, **31**, 560-569.
- COLVIN, S.S. (1908). The nature of the mental image. *Psychological Review*, **15**, 355-364.
- CORBIN, C. B. (1967). The effects of covert rehearsal on the development of a complex motor skill. *Journal of General Psychology*, **76**, 143-150.
- CROOKENTON, I. (1982). Errors in tennis. Trabalho apresentado na National Sports Coaches Conference, Hamilton, Nova Zelândia.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Cambridge University Press.
- CULLINAN, B. (1999). Imagery is of the essence: Teaching children visualization and abstract thinking through poetry. *Instructor*, **108**, 45-49.
- FECHNER, G.T.. (1860). *Elements of psychophysics* (Traduzido por H.E. Adler) New York: Rinehart & Winston.
- FELTZ, D. L., LANDERS, D. M. & BECKER, B. B. (1988). A revised meta-analysis of the mental practice literature on motor skill learning. In D. Druckman & J. Swets (Eds.) *Enhancing human performance: Issues, theories, and techniques*. The National Academy Press.
- FELTZ, D.C., & LANDERS, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, **5**, 25-57.
- FERNALD, M. L. (1912). The diagnosis of mental imagery. *Psychological Monographs*, **14**, 1-9.
- FITTS, P. M., & POSNER M. J. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/cole.
- GALTON, F. (1880). Statistics of mental imagery. *Mind*, **19**, 303-318.
- GARFIELD, C. (1985). *Peak Performance: Mental Training Techniques of the World's Greatest Athletes*. Los Angeles: Warner Brothers.
- GORDON, S., WEINBERG, R., & JACKSON, A. (1994). Effect of internal and external imagery on cricket performance. *Journal of Sport Behavior*, **17**, 60-76.
- GOULD, D., TAMMEN, V., & MURPHY, S.M. (1989). An examination of the u.s. Olympic sport psychology consultants and the services they provide. *The Sport Psychologist*, **5**, 300-312.
- HALE, B.D. (1982). The effects of internal and external imagery on muscular and ocular concomitant. *Journal of Sport Psychology*, **4**, 379-387.
- HALL, C. R., RODGERS, W. M., & BARR, K. A. (1990). The use of imagery by athletes in selected sports. *The Sport Psychologist*, **4**, 1-10.
- HALL, C., SCHMIDT, D., DURAND, M., & BUCKOLZ, E. (1994). Imagery and motor skills acquisition. In A.A. Sheikh & E.R. Korn (Eds.), *Imagery in sports and physical performance* (pp. 121-134). Amityville, NY: Baywood Publishing Company.
- HALL, G., & PONGRAC, J. (1971). *Movement imagery: Questionnaire*. University of Western Ontario, London, Ontario.
- HALL, C., MACK, D.E., PAIVIO, A., & HAUSENBLAS, H. (1998). Imagery use by athletes: Development of the Sport Imagery Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, **29**, 73-89.



- HARRIS, D. V., & HARRIS, B., (1987). *Psicologia del deporte*, Nova York: Leisure Press.
- HORN, T.(1992). *Advances in Sport Psychology*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- ISAAC, A., & MARKS, D. (1994). Individual differences in mental imagery experience: Developmental changes and specialization. *British Journal of Psychology*, **85**, 479-500.
- JACOBSON, E. (1930). Electrophysiology of mental activities. *American Journal of Physiology*, **94**, 22-34.
- JANSSEN, A., & SHEIKH, A. (1994). Enhancing athletic performance through imagery: An overview. In Anees A. Sheikh and Errol R. Korn (1994) *Imagery in sports and physical performance*. New York: Baywood Pub..
- JOWDY, D. P., MURPHY, S. M. & DURTSCHI, S. (1989). An assessment of the use of imagery by elite athletes: Athlete, coach, and psychologist perspectives. (report). Colorado Springs, Co: United States Olympic Committee.
- KOSSLYN, S. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- KOSSLYN, S. (1988). Aspects of a cognitive neuroscience of mental imagery. *Science*, **240**,1621-1627.
- LENNINGS, C. J. (1996). Adolescent aggression and imagery: Contribution from object relations and social cognitive theory. *Adolescence*, **31**, 831-841.
- MAHONEY, M.J., & AVENER, M. (1977). Psychology of the Elite Athlete: An Exploratory Study. *Cognitive Therapy and Research*, **1**, 135-141.
- MARTENS, R. (1987) *Coaches guide to sport psychology*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- MORRIS , T., & SUMMERS, J. (1995). *Sport psychology: Theory, applications and issues*. New York: JohnWilley & Sons.
- MUNROE, K., HALL, C., SIMMS, S., & WEINBERG, R. (1998). The influence of type of sport and time of season on athlete's use of imagery. *The Sport Psychologist*, **12**, 440-449.
- MURPHY. S.M., JOWDY, D.P., & DURTSCHI, S.K. (1990). *Report on the united states Olympic committee survey on imagery use in sports*. Colorado Springs: US Olympic Training Center.
- NIDEFFER, R. (1985). *Athlete's guide to mental training*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- O'HALLORAN, T. (1985). The role of preferred cognitive style in the effectiveness of imagética training. *International Journal of Sport Psychology*, **25**, 19-31.
- O'HALLORAN, A. M., & GAUVIN, L. (1994). The role of preferred cognitive style in the effectiveness of imagery training. *Int. J. Sport Psychology*, **25**, 19-31.
- ORLICK, T. (1986). *Psyching for sport*, Champaign, Ill.: Leisure Press.
- PAVIO, A. (1985). Cognitive and motivational functions of imagery in human performance. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, **10**, 22-28.
- PERRY, C., & MORRIS, T. (1995) Mental Imagética in Sports. In Tony Morris e Jeff Summers (Eds.) *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues*. New York: John Willey and Sons.
- RICHARDSON, A (1967a). Mental Practice: A Review and discussion. Part I. *Research Quarterly*, **38**, 95-107.
- RICHARDSON, A (1967<sup>B</sup>). Mental practice: A review and discussion. Part II. *Research Quarterly*, **38**, 263-273.
- ROTELLA, R.J., GANSNEDER, B., OJALA, D., & BILLING, J. (1980). Cognitions and coping strategies of elite skiers: An

- exploratory study of young developing athletes. *Journal of Sport Psychology*, **2**, 350-354.
- SCHAUB, A. (1911). On the intensity of images. *American Journal of Psychology*, **22**, 346-368.
- SCHMIDT, R. A. (1982). *Motor control learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- SCHMIDT, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, **82**, 225-260.
- SCHMIDT, R., & LEE, T. (1999). *Motor Control And Learning. A Behavioral Emphasis*. (3<sup>rd</sup> Ed.). Champaign Ill: Human Kinetics.
- SCHMIDT, R.A., & WRISBERG, C. A. (2000). *Motor Learning and performance. A Problem-Based Learning Approach*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Champaign Ill: Human Kinetics.
- SHAPIRO, D. C., & SCHMIDT, R. A. (1982). The schema theory: recent evidence and developmental implications. In J.A.S. Kelso & J.E. Clark (Eds.), *The development of movement control and co-ordination* (pp. 113-150). New York: Wiley.
- START, K.B. (1962). The influence of subjectivity assessed "games ability" on gain in motor performance after practice. *Journal of General Psychology*, **67**, 159-173.
- STETSON, R. M. (1896). Types of imagination. *Psychological Review*, **3**, 398-410.
- SUINN, R. (19894). Visualization in sport. In A. A. Sheikh and E. R. Korn (Eds.) *Imagery in sport and physical performance* (pp. 23-44). Amityville, NY: Baywood pub Comp.
- SWARTZ, D. (1982). Visualização interior, *NWS*, **IV**, 24, Nov/Dez.
- SYER, J., & CONNOLLY, C., (1987). *Sporting body, sporting mind*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- TUSEK, D., CHURCH, J. M., & FAZIO, V. W. (1997). Guided imagery as a coping strategy for perioperative patients. *AORN JOURNAL*, **66**, 644-649.
- UNGERLEIDER, S., & GOLDING, J. M. (1991). Mental practice among Olympic athletes. *Perceptual and Motor Skills*, **72**, 1007-1017.
- VACCARO, K.C. (1997). Teaching strategies: The application of found images in dance and sport. *JOPERD. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. **68**, 45-50.
- VASCONCELOS-RAPOSO, J. (1994). *Os factores psico-socio-culturais que influenciam e determinam a busca da excelência pelos atletas de elite portugueses*. Dissertação de Doutorado, defendida na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- VASCONCELOS-RAPOSO, J. (1994A). *Manual de Treino de definição de Objectivos*. Vila Real; UTAD/ FPN.
- VASCONCELOS-RAPOSO, J., & COSTA, G. (1997). *Caracterização da prática da visualização em estudantes de Educação Física*. Vila Real: UTAD-SDE.
- VEALEY, R., (1986). *Imagética Training for Performance Enhancement*. In Jean Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Comp..
- VEALEY.R.E., WALTER, S.M. (1993). *Imagery training for performance enhancement and personal development*. " In Jean Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Comp..
- WASHBURN, M. F. (1916). *Mental imagery*. Boston: Houghton.
- WEINBERG, R. (1982). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, **33**, 190-213.
- WEINBERG, R., & RICHARDSON, P. (1990). *Psychology of officiating*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.

- WEINBERG, R., (1988). *The mental advantage*, Champaign, Ill.: Leisure Press.
- WIGGINS, D. K. (1984). The history of sport psychology in North America. In J. M. Silva and R. Weinberg, Psychological foundation of sport. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- WOOD, G. (1977). *Fundamental of psychological research*. Boston: Little, Brown and Comp.
- WRISBERG, C.A., & RAGSDALE, M.R. (1979). Further tests of Schmidt's schema theory: Development of a schema rule for a coincident timing task. *Journal of Motor Behavior*, **11**, 159-166.
- ZAICHKOWSKY, L., & FUCHS, C.Z. (1988). Biofeedback applications in exercise and athletic performance. *Exercise & Sport Science Review*, **16**, 381-419. and *Sport Science Review*, **16**, 381-419.

# CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA PARA O ESTUDO DA INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

## A PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE UNDERSTANDING CLASSROOM DISRUPTIVE BEHAVIOR

Suzana Nunes CALDEIRA<sup>1</sup>

Isabel Estrela REGO<sup>2</sup>

Universidade dos Açores, Portugal

### RESUMO

*As preocupações de professores, pais e educadores em geral relativamente ao comportamento escolar dos alunos têm-se acentuado consideravelmente nas últimas duas décadas. Algumas das razões em que assentam tais preocupações atêm-se ao aumento significativo do número de alunos que apresentam comportamento escolar desviante, à gravidade desses mesmos comportamentos e ao seu aparecimento em populações escolares cada vez mais jovens. Neste trabalho é apresentado um estudo que, numa perspectiva descritiva e exploratória, pretendeu conhecer a opinião de professores sobre os problemas de comportamento na sala de aula. Concebeu-se, a partir de um primeiro levantamento, algumas situações de desvio em classe, submetendo-as, depois, ao julgamento de professores do 3º ciclo de escolas secundárias de Ponta Delgada, Açores. Pretendeu-se, assim, conhecer as situações de desvio a que esses professores atribuíam maior gravidade, os factores que acreditavam constituir agentes facilitadores da indisciplina na sala de aula e os tipos de intervenções que consideravam mais eficazes na resolução dessas situações. Na opinião dos professores inquiridos: a) as situações mais graves são as que contêm um elemento de agressividade, especialmente se o mesmo é direccionado para o professor; b) a personalidade do aluno é a principal*

<sup>(1)</sup> É licenciada em Psicologia e doutorada em Psicologia da Educação. É professora auxiliar no Departamento de Ciências da Educação na Universidade dos Açores. Tem leccionado disciplinas nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento, da Educação e Social no âmbito da formação inicial e contínua de professores e enfermeiros e das licenciaturas em Gestão de Empresas, Sociologia e Serviço Social. Tem realizado investigação e publicado nos domínios do desenvolvimento moral, asserção social e crenças de professores. É membro da Comissão Redactorial da revista *Arquipélago - Ciências da Educação*. É membro da *International Study Association on Teachers and Teaching*. Tem desenvolvido actividade de aconselhamento psicológico com adolescentes e adultos e de formação, selecção e recrutamento de pessoal em contexto empresarial.

<sup>(2)</sup> Suzana Nunes Caldeira ou Isabel Estrela Rego, são Doutoradas em Psicologia da Educação no Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores. Toda a correspondência relativa a este artigo poderá ser enviada para qualquer uma das autoras. Para o efeito deverão endereçar os pedidos para: Rua Mãe de Deus, 53, 9504-539 Ponta Delgada, Açores, Portugal, ou para os seguintes endereços electrónicos, [snc@notes.uac.pt](mailto:snc@notes.uac.pt) e [imcer@notes.uac.pt](mailto:imcer@notes.uac.pt)

*causa das situações de interrupção; c) a prevenção e a superação de situações de indisciplina na sala de aula passa, em primeiro lugar, por uma intervenção focalizada no aluno.*

**Palavras-chaves:** *Indisciplina em sala de aula; comportamento escolar; avaliação do professor.*

## ABSTRACT

*In the last decades parents, teachers and educators in general have been feeling an increasing concern about students disruptive behaviour in schools. Underlying these concerns are the growing number of students with disruptive behaviour, the severity of these behaviours, and their manifestation in ever younger pupils. This article presents a descriptive and exploratory study designed to explore teachers' conceptions of classroom disruption. A set of situations containing classroom disruptive behaviours were created and later presented to teachers of grades seven to nine in schools of Ponta Delgada, Açores. We aimed at finding out which of these situations teachers considered more severe in terms of disruption, which factors they believed were more influential, and what kind of interventions they considered more appropriate to deal with those situations.*

**Key-words:** *Classroom disruptive behavior; behavior in school; teacher's evaluation.*

## INTRODUÇÃO

Numa época caracterizada pela globalização, ameaças ecológicas, desequilíbrios demográficos e diversidade cultural, indivíduos e instituições confrontam-se com uma multiplicidade de estímulos e vivem num estado de mudança contínua. A Escola não tem sido indiferente a toda esta complexidade. A premência de adaptação a situações novas e de enfrentar os problemas que emergem tem colocado novos desafios a todos quantos passam uma parte considerável das suas vidas em escolas. As dificuldades e os dilemas que professores e alunos enfrentam e a necessidade, por vezes urgente, de os superar, têm criado a ideia generalizada de que "a escola está em crise". Mas, concomitantemente, têm motivado o interesse crescente pelo estudo de diferentes problemáticas.

As situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo

na escola, pela tensão e pelo mal estar que provocam no seio de uma comunidade nem sempre preparada para gerir e resolver tais situações, têm dado azo a um número crescente de investigações. Analisar as novas exigências que se colocam às escolas, conhecer o modo como professores e alunos interpretam e ajuizam as suas experiências em contexto escolar poderá contribuir para um melhor entendimento do tipo de relacionamentos estabelecidos e do tipo de desempenhos face a situações de conflito, de ambiguidade e de interrupção.

Apesar de cientes de que uma compreensão profunda de tais situações requer uma abordagem abrangente aos diferentes intervenientes no sistema educativo nas suas múltiplas e complexas interações, optámos no entanto, por realizar este estudo centrado a nossa atenção apenas nos professores.

Assim, o presente trabalho pretendeu conhecer como os professores avaliam a gravidade de um conjunto de situações de

desvio, que factores consideram responsáveis por esses desvios e, por último, que tipos de intervenções crêem mais adequados na solução dessas situações.

## Indisciplina

Ensinar e aprender são dois processos separados e distintos embora complementares nos objectivos perseguidos, isto é, o primeiro orienta-se para o exterior e o segundo para o interior, mas ambos visam uma preparação intelectual e afectiva para o desempenho de diversos papéis e, retroactivamente, um contributo para o progresso da sociedade.

A análise retrospectiva deste processo mostra haver consensualidade acerca da diferença funcional entre o ensinar e o aprender. A abordagem aos objectivos e métodos, pelo contrário, tem reflectido os (des)equilíbrios epistemológicos e ético-axiológicos alcançados pelos contextos socio-histórico-culturais. Com efeito, não se ensina hoje do mesmo modo que se ensinava outrora. Pese embora a importante transformação cultural originada pela reaparição da intenção educativa, no século XV na sociedade ocidental (Nóvoa, 1986), até há alguns anos atrás os objectivos primários da educação eram as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, a aproximação ao conhecimento era linear e uniforme, havia uma "influência separada" da escola e da família (Epstein, 1992), a autoridade do professor não era posta socialmente em causa e o acto pedagógico estabelecia claramente uma relação de ascendência-submissão reveladora da inferioridade e da menoridade do aluno (Estrela, 1986). Na actualidade lida-se com uma noção ampla de competência, definida enquanto "saber em acção", isto é a integração de conhecimentos, capacidades e atitudes (Ministério da Educação, 1999), entende-se o conhecimento como um processo de aproximações sucessivas centrado na expressão construtiva do aluno, caminha-se para uma intersecção

das esferas de actuação da escola e da família e assiste-se a uma necessária modificação do papel do professor, perdendo impacto a situação de poder conferido por delegação social.

Circunscrevendo a complexa realidade da educação escolar à do comportamento disciplinar, poder-se-ia aventar a hipótese de, presentemente, a indisciplina decorrer de uma escola ainda fragmentada pela mudança, e, por conseguinte, em busca de um processo de sintetização e de ajustamento. No entanto, numa matriz do sistema de ensino de inculcação de uma moral da obediência, do conformismo (heteronomia/medo) e da passividade, era já presente a problemática dos discípulos/alunos que ousavam contestar, desobedecer, perturbar, ..., a vida escolar e o processo específico que ocorria na sala de aula. Assinale-se, ainda, a julgar por investigações do domínio arqueológico, que estas situações causadoras de mal estar pelos discípulos remontam a épocas bem mais recuadas, designadamente à da Antiguidade Clássica (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Deste modo, a indisciplina escolar enquanto fenómeno não é novo nem recente. A atenção que tem despertado na sociedade contemporânea é resultante, apenas, da intensificação de dois vectores: o da frequência e o da visibilidade. Com efeito, a repetição amiudada e a evidência de actos perturbadores do processo pedagógico que, no limite, visam o professor na sua pessoa e na sua autoridade tornam este tema actual e central, tanto ao nível das preocupações docentes como da investigação em Psicologia da Educação.

Na óptica dos professores, os problemas relativos à disciplinação ou controlo da turma conduzem a elevado desgaste no exercício da actividade docente, geram antecipações / percepções / expectativas que comprometem a imagem profissional que o professor tem de si próprio e a que dá aos outros, e emergem como um dos factores determinantes de *stress*

durante todo o ciclo de vida profissional (Esteve, 1992; Estrela, 1992; Huberman, 1992; Veenman, 1984).

Do ponto de vista da investigação, a indisciplina escolar tem-se revelado um fenómeno de difícil operacionalização. É um conceito polissémico, acentuando-se a diversidade das definições propostas quando se tem por referência diferentes quadros teóricos.

As investigações de orientação histórica e/ou filosófica situam-se numa perspectiva descritiva dos conceitos de disciplina/indisciplina, interpretam-nos em função dos valores epocais dominantes e relativizam-nos às concepções de homem prevalentes (Estrela, 1986; Amado, 1998). A indisciplina é assim vista, primeiro, como um acto de rebelião a uma determinação externa ao sujeito, depois, como uma transgressão ao sistema de valores individuais.

Os estudos de fundamentação sociológica, predominantemente de natureza descritivo-explicativa, põem em evidência o desvio como resultante do processo social (Becker, 1963 ref. por Farzad, 1999). Apontam relações de dependência entre (in)disciplina e variáveis socio-políticas, socio-económicas e socio-demográficas. A relação pedagógica assenta numa relação de poder entre o sistema social e o sistema educativo, assim com estes são mediados na relação entre professores e alunos. A indisciplina resulta de formas de resistência e de confronto entre diferentes códigos culturais e posições negociais, implicando, em muitos casos, processos sociais de rotulagem desviante (por exemplo, Afonso, 1991; Delamont, 1987; Domingues, 1995; Estrela, 1986; Furlong, 1985; Magalhães, 1989; Perrenoud, 1993; Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston & Smith, 1979).

As correntes psicológicas, até cerca dos anos 70, centraram no aluno as causas da indisciplina, atribuíram-lhe conotações patológicas e adoptaram uma perspectiva

correctiva. Ressalve-se, naturalmente, a pluralidade interna e respectivas diferenciações dos quadros de referência. Mais recentemente, embora se continue a atender a aspectos de natureza individual, como por exemplo o autoconceito, o *locus* de controlo e os estilos de pensamento (Simões & Serra, 1987; Veiga, 1995), a abordagem psicológica visa também uma acção preventiva. Conceptualiza-se o comportamento indisciplinado como uma inadaptação funcional do sujeito a situações do contexto em que se insere; a ênfase é, assim, posta na relação, isto é, a resposta dissonante nunca decorre inteiramente de factores intrínsecos ao aluno nem é completamente resultado de factores extrínsecos.

Para esta conceptualização em muito contribuíram as teorias comportamentalistas, ao conceberem o desvio como provindo de um quadro exterior de referência e a disrupção como resultante de um processo de aprendizagem. Houve, assim, a rejeição da categorização estigmatizante do aluno, bem como das conotações patológicas do seu comportamento e passou a registar-se maior atenção ao próprio meio escolar. Neste novo contexto emergiram outras variáveis críticas, nomeadamente o comportamento docente. O professor perdeu o estatuto de "ilíbado" e passou a ser considerado como uma força positiva e preventiva das situações de disrupção, particularmente ao ter a possibilidade de modificar factores do ambiente e de utilizar o poder do reforço inerente à sua posição (Short & Clark, 1988). Efectivamente, a tecnologia de intervenção definida pelo comportamentalismo, que indica aos professores um caminho para prevenirem e lidarem com situações de indisciplina, assenta, basicamente, na gestão de consequências. A adição ou subtração de estímulos conseqüentes ao comportamento pode ser concretizada através de diferentes estratégias, entre as quais as mais comuns são: reforço social; reforço de comportamentos incompatíveis;

gestão de contingências; isolamento (*time-out*); custo-benefício; sistema de créditos; estabelecimento de contratos (Buckley & Walker, 1978; Costa, 1988; Larroy & Puente, 1996; Nogueira, 1991; Rutherford & Lopes, 1994).

Naturalmente, a leitura comportamentalista da indisciplina em classe, nos dias de hoje, encontra-se mesclada por elementos dos domínios da psicologia sócio-cognitiva e da psicologia do desenvolvimento. Isto é, crê-se que, a par da estimulação proveniente de diferentes oportunidades ambientais, o aluno é um ser empenhado que, ao percorrer diferentes etapas do seu desenvolvimento individual, processa e constrói significados para as experiências pessoais de exposição a situações formais e informais de aprendizagem de índole cognitiva, atitudinal, emocional, social e axiológica. Assim, a maioria dos programas de intervenção contempla um alargamento da história pessoal de reforços a aspectos sócio-cognitivos (Almeida, 1995; Caldeira, 2000; Connolly et al., 1995; Emmerson, 1995; Stone, 1990); outros, não desprezando a possibilidade de o desvio provir de um quadro exterior de referência, acentuam a tónica do protagonismo pessoal, defendendo que a relação que o professor estabelece com os alunos deve ser pautada pela abertura e transparência, preocupação, interdependência, respeito pela individualidade e consideração mútua das necessidades; neste quadro, marcado pela autenticidade, pela disponibilidade e pelo respeito pela privacidade, é o aluno quem tem de resolver os seus próprios problemas. O professor desempenha, porém, um papel crucial: o de fortalecer a ideia de que ele (professor) é alguém com quem o aluno pode dialogar (Gordon & Burch, 1998).

Nas correntes pedagógicas, a abordagem mais recente a esta problemática, a orientação é para o estudo do processo específico que ocorre na sala de aula, pondo-se em relevo a acção do professor na criação de condições de disciplinação. O professor é um agente

educativo que, por delegação social, exerce uma função normativa. Tal função visa (1) *prosseguir os fins e os valores preconizados pelo sistema educativo* e (2) *criar condições favoráveis que possibilitem essa prossecução* (Estrela, 1995). Para que a aprendizagem se processe em moldes desejáveis, incida ela em aspectos predominantemente cognitivos (aprendizagem de conteúdos) ou em aspectos do domínio sócio-cognitivo (formas de cooperação, hábitos correctos de trabalho) (Denscombes, 1985, referido por Magalhães, 1989), importa que o professor, ao exercer a função mencionada, conduza a aula num clima de razoável harmonia e tranquilidade. Pretende-se, por conseguinte, que os alunos estejam o maior tempo possível envolvidos na tarefa, sendo então entendido por comportamento adequado aquele que está de acordo com os objectivos pedagógicos. A indisciplina propende a manifestar-se na ausência de competências básicas do professor no domínio da gestão e organização da aula e é perspectivada como um comportamento inadequado às tarefas que supostamente os alunos deveriam realizar na sala de aula (Kounin, 1970). Surge, então, como uma negação ou uma violação de normas, de valores, de prossecução de objectivos ou até de expectativas. Com efeito, no quotidiano da sala de aula é frequente o aluno aprender as regras de comportamento violando-as e sendo, por isso, alvo de interacções negativas.

Numa tentativa de ultrapassar a polissemia do termo, M. T. Estrela, precursora de uma das linhas de investigação mais saliente no plano da acção normativa em Portugal, definiu a indisciplina escolar como aquela que decorre da *desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas e/ou da perturbação ao nível do funcionamento da aula* (1992:15). Considera, por isso, que os comportamentos de indisciplina só podem ser compreendidos quando relacionados com a norma pedagógica e as funções de produção em curso na aula, constituindo a rotura da



regra que as caracteriza uma resposta dos alunos. Essa resposta poderá visar a relação com o professor ou então a perturbação da comunicação na aula. Identifica, ainda, dois tipos de comportamentos de indisciplina, afastando, neste caso, a sua atenção da orientação do desvio para colocar a ênfase na frequência e na gravidade dos comportamentos desviantes. Refere-se a comportamentos considerados pouco graves mas que perturbam pelo facto de se repetirem constantemente (por exemplo, não ser pontual, falar fora de vez, não trabalhar e faltar às aulas) e, também a comportamentos que ocorrem com baixa frequência mas cuja intensidade e gravidade interferem com a função docente e com a dinâmica da aula, como por exemplo os casos de abuso verbal e a agressão física (Caldeira, 2000; Estrela, 1991).

Finalmente, a investigadora em referência entende que o comportamento desviante assume um carácter funcional, pois desempenha uma função defensiva ou ofensiva relativamente aos processos pedagógicos em curso. Considera que os comportamentos desviantes podem destinar-se a cumprir cinco funções pedagógicas distintas, designadamente: função de proposição (manifestação de comportamentos que induzem alterações a favor do aluno, quer pela facilitação ou substituição da tarefa, quer pela alteração temporária das normas que a regulam); função de evitamento (o aluno alheia-se da tarefa, por um período de tempo mais ou menos longo; este alheamento não provoca perturbações na classe, a não ser uma possível intervenção do professor dirigida a esse aluno); função de obstrução (há manifestação de comportamentos que interferem com o funcionamento de toda a classe desviando-a dos objectivos principais, que são remetidos para um papel secundário); função de contestação (o aluno questiona, refuta, e desafia a autoridade do professor de forma directa e explícita, o que implica que o professor ou mantém firme a sua posição de força ou cede; qualquer destas

tomadas de posição comporta consequências para a dinâmica da classe e, sobretudo, para o estatuto do professor dentro da sala de aula); função de imposição (os comportamentos dos alunos, para além de contestatórios, pretendem subverter o curso da aula, originando novos instituídos).

Estas funções, quando consideradas relativamente às suas consequências para o decurso da aula, podem ser agrupadas em três grandes categorias: aquelas cuja resolução dos comportamentos desviantes pode permitir que a sessão lectiva evolua num sentido mais positivo e favorável (funções reinstituíntes); aquelas em que o desvio causa a rotura na organização necessária ao bom andamento da aula mas não impõe uma contra-organização (funções anti-instituíntes); por último, aquelas que quebram as regras estabelecidas, causam desordem e impõem uma contra-organização (funções contra-instituíntes) (*id*).

Em síntese, as questões de disciplina e de indisciplina escolar são complexas, pois, embora todos os comportamentos considerados desviantes concorram para a perturbação da dinâmica da aula, os desvios podem ser desculpáveis, mas frequentes ou, pelo contrário, esporádicos mas graves; são complexas ainda porque ao envolverem vários intervenientes do processo educativo, particularmente professores e alunos, integram diversas representações e vivências individuais. Uma melhor compreensão do fenómeno, se se pretende a resolução e especialmente a prevenção de situações dessa natureza, requer o conhecimento das crenças e juízos dos intervenientes.

### **Os alunos e a interiorização do conceito de regra**

Os trabalhos realizados no âmbito da Psicologia Genética (por exemplo, Piaget, 1936, 1977, 1983) revelam-nos que os indivíduos processam e constroem significados

para as suas experiências pessoais, intelectuais, sociais e morais através de métodos qualitativamente diferentes, conforme os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Nesta linha de orientação, as investigações de Jean Piaget (1965) e Lawrence Kohlberg, (1958, 1984) no domínio do desenvolvimento moral, evidenciam a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento do aluno para se compreender como este concebe e define a realidade física e social que o circunda e o modo como se relaciona com ela.

Tomando por base as justificações de crianças e de adolescentes relativas às decisões por eles tomadas face a um conjunto de dilemas sócio-morais, Kohlberg (1958) identificou três níveis de moralidade contendo, cada um, dois estádios. No primeiro nível, *pré-convencional*, em que se situam as crianças, alguns adolescentes e muitos jovens e adultos com problemas de criminalidade, as regras e as expectativas da sociedade são entendidas como algo externo ao sujeito. No nível seguinte, o *convencional*, o indivíduo interiorizou e identifica-se com as regras e expectativas dos outros, especialmente as que provêm do grupo de pares e do poder institucional; encontram-se neste nível a maioria dos adolescentes e dos adultos. No último nível de moralidade, o *pós-convencional*, que só algumas pessoas alcançam, e não antes dos 20 anos, a forte preocupação relativa às expectativas e às regras sociais dá lugar a uma atitude de opção livre por valores baseados em princípios éticos universais.

Sprinthall e Sprinthall (1993), com base na teoria de Kohlberg, avançaram um conjunto de cinco estádios de desenvolvimento da disciplina, no qual, a cada estádio corresponderia um modo de o aluno entender as regras e a ordem. O estádio I caracteriza-se essencialmente pelo recurso a meios físicos no sentido de se obter conformidade à regra/valor estipulado havendo, por parte da criança, uma obediência proveniente da desigualdade

de poderes entre ela e o adulto; no estádio II a diferença entre comportamentos aceitáveis e não aceitáveis é geralmente compreendida em função do tipo de consequências sofridas; no estádio III, para a definição, compreensão e implementação de comportamentos socialmente aceites e valorizados é de primordial relevância a pressão que o grupo social (pares e adultos), exerce; no estádio IV, o jovem já desenvolveu competências sócio-cognitivas e morais no sentido de se descentrar das perspectivas do grupo de pares e de levar em consideração as normas e as leis da sociedade; no estádio V, o último, o jovem é capaz de raciocinar em função de princípios que estão para além do código normativo das sociedades.

Assim, o estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo seu cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade.

Nesta perspectiva, os adolescentes a frequentar o 3º ciclo do ensino básico situam-se predominantemente no estádio III, podendo, no entanto, uma parte destes encontrar-se ainda no estádio anterior ou numa fase de transição para o seguinte. O declínio do egocentrismo materialista, típico do estádio II, e uma sensibilidade crescente face ao grupo de pares, permitem ao jovem um entendimento do poder e da justiça não exclusivamente centrados no adulto. A capacidade, que os alunos passam a manifestar, de levar em consideração os interesses do grupo associada à possibilidade da "manipulação" mental das variáveis favorece a realização de actividades colectivas promotoras de cooperação, facilita a participação na elaboração de códigos normativos e propicia a análise de situações de conflito e de indisciplina na classe.

Os adolescentes prefiguram-se, então, com competência para lidar com normas e valores do seu grupo e para reconhecer que outros sistemas normativos e axiológicos governam outros grupos e outras culturas. Por conseguinte, os comportamentos de indisciplina, situados essencialmente ao nível da relação pedagógica e visando a perturbação da aula com o intuito de atingir o professor, são conscientes e podem ligar-se à colagem a um líder e/ou à adesão a grupo de "cultura informal". Tenha-se em atenção, por exemplo, os "jokers", que apreciam fugas à rotina e tentam negociar em cada situação os seus interesses com os do professor, ou os "gangs", que actuam fundamentalmente de acordo com expectativas e interesses pessoais, em regra em oposição aos do professor, e resistem e rejeitam a organização formal da sala de aula e da escola (Pollard, 1987; ref. por Freire, 1990). Se bem que se encontrem adolescentes (e adultos) em todos os estádios de nível moral é inegável que indivíduos mais maduros estão mais aptos a actuar de modo mais justo e a atender de forma consistente a um maior número de pontos de vista (Kohlberg, 1984), condições facilitadoras da interacção social (também no grupo-turma).

Refira-se por último, que os processos de disciplina utilizados pelos professores, tendem a incidir na sanção das transgressões cometidas e não na regulação antecipada e explicitada dos comportamentos apropriados, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. A adopção desta prática disciplinar parece contrariar a trajectória preconizada para os cinco estádios de desenvolvimento da disciplina e para o curso dos níveis de moralidade no processo de desenvolvimento individual, isto é, a passagem da heteronomia à autonomia moral.

### **O professor: Pensamento e acção**

O professor confronta-se, hoje, com uma multiplicidade e diversidade de tarefas,

decorrente da própria transformação e evolução do contexto social. Desempenha, assim, a sua função clássica e primordial de *instrutor* a par de outros papéis ligados à função de *educador*. O conjunto de transformações do contexto social e educativo terá contribuído para que também os alunos alterassem os referenciais reguladores da relação com o professor enquanto agente de autoridade, não se centrando aqueles tanto no reconhecimento do poder delegado institucionalmente mas antes na sua competência pedagógica, nomeadamente nas suas capacidades de gestão do grupo turma.

A perda do monopólio do saber e a ampliação do papel do professor não foram devidamente acompanhadas, nem por mudanças ao nível da sua formação profissional, nem por uma adequação e adaptação de recursos e de estruturas.

O novo cenário em que o professor se vê enquadrado cria-lhe exigências de adaptação que muitas vezes são geradoras de diversos conflitos. Aliás, Claude Merazzi (1983, referido por Esteve, 1992) defende que actualmente um dos aspectos mais importantes da competência social dos professores reside na capacidade daquele viver e assumir situações de conflito. Estas situações de conflito são diferentemente direccionadas e vivenciadas ao longo da carreira do professor (Super, 1957; Veenman, 1984; Huberman, 1992). Este, durante o ciclo de vida profissional, tem de realizar *maxi-escolhas*, relativas ao desenvolvimento de cada uma das fases da carreira e, em cada fase, vê-se perante a necessidade de decidir sobre aspectos imediatos relativos à sua prática docente. Esta perspectiva das exigências da actividade docente contribuiu para que, a partir de meados dos anos setenta, os estudos realizados no âmbito do paradigma do pensamento do professor o considerassem essencialmente como um *decision-maker* (Nie, 1975; Clark, 1986). Concorrem para as decisões do professor o conjunto de construtos, assente

na sua história pessoal e profissional, a natureza das situações com que se confronta e o modo como percebe, interpreta e avalia tais situações. Maiores ou menores, todas as decisões se apoiam na dialéctica entre a individualidade psicológica do professor e o contexto social e educacional em que se enquadram.

Segundo Shavelson e Stern (1981), as decisões pedagógicas dependem das atribuições e dos juízos que os professores formulam acerca dos alunos. Tais atribuições e juízos resultam, por sua vez, das diferenças interindividuais que caracterizam cada um dos professores, nomeadamente ao nível das crenças, das concepções sobre os conteúdos a ministrar e da complexidade conceptual; resultam, também, das informações que os professores detêm sobre os alunos e da natureza da tarefa instrucional.

Nos anos oitenta, a comunidade científica altera a sua concepção sobre a principal actividade cognitiva do professor. A tomada de decisão deixa de ocupar o lugar central e passa a ser considerada apenas um dos vectores na construção de significações. Torna-se então importante conhecer as crenças dos professores nas diversas vertentes da sua prática, porquanto elas, constituindo como que um "pano de fundo", exercem uma influência poderosa nos pensamentos e comportamentos dos indivíduos (Combs, 1982; Gardner, 1991; Gardner & Alexander, 1994), afectam as suas percepções, julgamentos e decisões, e são os melhores parâmetros de previsão de decisões futuras (por exemplo, Abelson, 1996; Bandura, 1986; Dewey, 1933; Ellis, 1962; Marcelo-Garcia, 1987; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968; Shavelson, 1981).

A diversidade de abordagens e de perspectivas teóricas que têm caracterizado a investigação no âmbito do paradigma do pensamento do professor, contribuiu para a multiplicidade de significados e designações atribuídas ao conceito de crença (por exemplo,

pensamentos, perspectivas, teorias implícitas, teorias pessoais, para mencionar apenas alguns). Todavia, subjacente à noção de crença, em todas as orientações teóricas, está presente o pressuposto de que as crenças, enquanto construções mentais consideradas verdadeiras pelo indivíduo que as mantém, possuem uma componente cognitiva, que corresponde ao conhecimento e formas de pensamento, uma componente afectiva, responsável pelos julgamentos e reacções emocionais, e uma componente comportamental, reguladora das acções. Nesta acepção, uma crença, embora influencie ou mesmo determine a acção, refere-se apenas à vertente cognitiva/intelectual da mesma.

Muitos trabalhos têm revelado que os comportamentos humanos são orientados pelas atitudes, valores e crenças que os indivíduos mantêm nos diversos domínios. Investigações realizadas sobre as crenças e o desempenho do professor na sala de aula apontam para uma concordância entre os pensamentos e o comportamento daquele (Bielenberg, 1993; Gudmundsdottir, 1991; Rego, 1999; Rennie, 1989; Tabachnick & Zeichner, 1986). Todavia, na generalidade, os estudos sobre as crenças dos professores não apresentam, ainda, resultados claros e conclusivos no que diz respeito à congruência entre as crenças e os comportamentos dos mesmos (por exemplo, Smith, 1992; Speaker & Madison, 1994).

No que respeita à disciplina na sala de aula, grande parte dos estudos realizados incide nas crenças dos professores sobre a problemática, mais abrangente, da gestão da classe. Nesse domínio, também, as decisões dos professores nem sempre se relacionam com as crenças que expressam acerca dessa vertente da sua prática (Cone, 1978). Apesar de as preocupações relativas à disciplina/indisciplina na sala de aula se colocarem ao longo do ciclo de vida profissional dos professores, embora com maior ênfase no início e no final da carreira (Boccia, 1989;

Huberman, 1992; Veenman, 1984), registam-se, contudo, algumas diferenças entre as crenças e as preocupações de professores principiantes e professores experientes. A título ilustrativo refira-se que os primeiros surgem como menos directivos, partilhando responsabilidades e desenvolvendo mais interações com os alunos (Swans, O'Conner & Cooney, 1990), centram as suas preocupações na instrução e só posteriormente emergem as preocupações com a prevenção da disrupção (McNeely & Mertz, 1990, referido por Kagan, 1992), preferem uma abordagem mais intervencionista e centrada no professor, quer em termos de instrução, quer de gestão da sala de aula (Martin & Baldwin, 1994).

A evidência empírica também aponta para diferenças entre professores que exercem a leccionação em meios socioculturais diferenciados. Por exemplo, os professores das escolas rurais são mais controladores e centram em si a dinamização das actividades de instrução (Martin, Yin & Baldwin, 1998); a autoridade docente também é enfatizada por professores que percebem os seus alunos como pertencentes a meios sócio-económicos desfavorecidos (Solomon e col., 1996).

As crenças acerca da dinâmica da sala de aula também parecem estar associadas às concepções do papel do professor e da função da Escola, porquanto professores que salientam a transmissão de conhecimentos valorizam a organização, a ordem e um ambiente de aprendizagem estruturado e os que concebem o professor como um orientador e promotor do desenvolvimento do aluno enfatizam o envolvimento e a participação activa destes últimos nas actividades da classe (Rego, 1999).

Admitindo que a relação entre professor e aluno é um tema central na vida dos professores e que muitos destes crêem em que a qualidade dessa relação assume um papel crucial no ambiente da sala de aula e, em última instância, determina a aprendizagem

e o sucesso académico dos alunos (Hollingsworth, 1989; Lyons, 1990; Rego, 1999), torna-se fundamental conhecer melhor as crenças dos professores relativamente às situações de indisciplina na sala de aula. Com esse objectivo em vista, a investigação que se apresenta, embora represente apenas uma pequena contribuição nesse sentido, centra-se no modo como professores ajuízam situações hipotéticas de disrupção na sala de aula e no que crêem ser as formas de intervenção mais adequadas à sua superação.

### **Metodologia**

No sentido de contribuir para o conhecimento do que os professores pensam acerca de comportamentos de indisciplina na sala de aula realizou-se um estudo exploratório (Rego & Caldeira, 1998), cujos resultados se retomam no presente trabalho. Na investigação em referência procedeu-se a uma recolha de opiniões, através de inquérito por questionário, incidindo em três aspectos distintos, a saber: a) a gravidade atribuída a um conjunto de situações de desvio na classe; b) os factores que podem contribuir para o desencadear dessas situações; c) os tipos de intervenção mais eficazes na resolução das mesmas (Rego & Caldeira, 1998). Cientes de que a opção metodológica adoptada não proporciona elementos que justifiquem a posição expressa pelos professores, mas tão somente informação sobre o modo como aqueles ajuízam, constituiu, contudo, uma primeira aproximação ao conhecimento das perspectivas dos professores relativamente a situações específicas de disrupção na sala de aula. Como dito, é desse estudo que ora se retomam algumas ideias fundamentais.

### **Caracterização da Amostra**

Constituíram a amostra trinta e sete professores do 3º ciclo do ensino básico que voluntariamente acederam participar neste

estudo exploratório. A sua participação não foi pré-definida em função de variáveis pessoais e profissionais, isto é, sexo, idade, habilitações académicas, situação na profissão e número de anos de serviço dos professores.

Foram distribuídos quarenta e cinco questionários, quinze por cada uma das três escolas secundárias de Ponta Delgada. A taxa de retorno foi elevada (86.7%) pois, mesmo após se terem eliminado os que estavam incorrectamente preenchidos (2), obtiveram-se trinta e sete questionários válidos.

A maioria dos docentes que integrou a amostra era do sexo feminino (83.8%), possuía o grau de licenciatura (78.4%) e encontrava-se na situação de professor profissionalizado efectivo (86.5%). O grupo etário predominante correspondeu ao intervalo 30-39 anos.

No respeitante à posição ocupada no ciclo de vida profissional, e tendo como referência o número de anos de docência, oito professores encontravam-se na fase da *entrada na carreira* (1-3 anos), três na fase de *estabilização* (4-6 anos) e vinte e seis na fase de *diversificação - questionamento* (7-25 anos) (Huberman, 1992).

## Instrumentos

O questionário continha duas partes, a primeira correspondia aos dados pessoais e profissionais do professor e a segunda confrontava o professor com descrições de seis situações de indisciplina na sala de aula e solicitava-lhe, num primeiro momento, que as classificasse em função do grau de gravidade percebido, recorrendo, para o efeito, a uma escala de tipo Likert, em que atribuía 1 à situação que ajuizasse de *nada grave* e 4 àquela que ajuizasse de *muito grave*. Num segundo momento, procedeu-se à identificação dos factores que, do ponto de vista do professor, mais contribuiriam para

aquela situação. Consideraram-se como variáveis de influência *a personalidade do aluno, as características da turma, o modo como o professor faz a gestão da aula, as normas e os valores vigentes na escola e as características da família*. Recorrendo a uma escala do tipo mencionado, o professor deveria seriar as variáveis referidas, atribuindo 1 à situação de menor influência e 5 à situação mais influente. Num terceiro momento procurou-se averiguar o modo como os professores crêem poder resolver as situações apresentadas. Respeitando os factores atrás inventariados, o professor foi confrontado com cinco possibilidades de intervenção: *a intervenção focalizada no aluno, a intervenção relativa à turma, a modificação do comportamento do professor, a alteração das regras da escola e a modificação das características e das condutas da família*. O professor deveria proceder a uma hierar-quização do grau de influência de cada um destes tipos de intervenção, do mesmo modo que nos momentos anteriores (anexo 1).

As situações hipotéticas apresentadas no questionário foram elaboradas a partir de situações observadas em contexto de aula conjugadas com informação proveniente da literatura. Atendendo à função que os comportamentos de rotura desempenham para o aluno, pensamos poder agrupar as seis situações enunciadas, nas seguintes categorias: evitamento (situações 2 e 4), obstrução (situações 1 e 5) e contestação (situações 3 e 6). As referidas situações foram posteriormente submetidas a um estudo-piloto em que colaboraram sete professores. Conscientes das limitações da amostra consideramos, todavia, que ela permite atender às apreciações qualitativas dos professores.

O questionário foi bem acolhido, quer no que respeita ao conteúdo das situações descritas, quer no que concerne ao tipo de questões formuladas. Nenhum professor do estudo piloto propôs alterações ou fez comentários negativos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das respostas ao questionário incidiu sobre as frequências e as percentagens obtidas para cada uma das condições

investigadas em cada descrição, a saber: o nível de gravidade atribuído a cada situação (Quadro I), as variáveis que contribuem para a mesma (Quadro II) e aquelas que influem na sua resolução (Quadro III).

**Quadro I.** Nível de gravidade atribuído às situações de indisciplina

Nível de Gravidade	Sit. 1		Sit. 2		Sit. 3		Sit. 4		Sit. 5		Sit. 6	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Nada Grave	1	2.7	0	0.0	0	2.7	1	2.7	0	0.0	0	0.0
Pouco Grave	9	24.3	1	2.7	2	24.3	9	24.3	0	0.0	0	0.0
Grave	26	70.3	24	64.9	11	64.9	24	64.9	6	16.2	1	2.7
Muito Grave	1	2.7	12	32.4	24	8.1	3	8.1	31	83.8	36	97.3

Através da observação do Quadro I podemos verificar que os professores disseram considerar todas as situações como contendo alguma gravidade, variando, porém, o nível daquela de acordo com o conteúdo das descrições. A leitura do quadro permite ainda identificar dois agrupamentos distintos das situações: por um lado o par 1 e 4 e, por outro, o conjunto das situações 2, 3, 5 e 6.

Os resultados obtidos nas situações 1 e 4 colocam-nas numa posição idêntica entre si e distinta das demais, pois, em ambas, as escolhas distribuem-se por todos os níveis de gravidade apresentados, embora recaiam predominantemente nas categorias intermédias - *grave*, em primeiro lugar (70.3% e 64.9%) e *pouco grave*, em segundo lugar (24.3% em ambas).

Nas restantes situações (2,3,5 e 6), o nível *nada grave* não foi seleccionado e as escolhas dos professores concentraram-se nas atribuições de maior gravidade. A situação 2 foi considerada *grave* pela maioria dos professores (64.9%); outros indicaram-na como *muito grave* (32.4%). As situações 3, 5 e 6 foram aquelas que os professores classificaram de *muito graves* em primeiro lugar (respectivamente 64.9%, 83.8% e 97.3%) e de *grave* em segundo lugar (respectivamente

29.7%, 16.2% e 2.7%). Entre estas, as situações 5 e, particularmente, a 6 distinguem-se pela qualificação de *muito grave*. Assim as designaram a quase totalidade dos inquiridos.

O padrão de resposta obtido neste trabalho parece, pois, sugerir que o nível de gravidade com que os professores classificam as diferentes situações de indisciplina está mais relacionado com alguns aspectos do conteúdo das mesmas, do que com as funções pedagógicas que os comportamentos desviantes, manifestados pelos alunos, pretendam cumprir.

As situações consideradas pelos professores como mais graves são aquelas que contêm um elemento de agressividade (situações 3, 5 e 6), principalmente se o mesmo é direccionado para o professor. Estes dados vão ao encontro de estudos que indicam que o professor desvaloriza pequenos desvios, que condicionam mas não impedem o trabalho na classe, e só considera, efectivamente, como indisciplina o comportamento que compromete abertamente e visa directamente a figura do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional (Estrela, 1995).

As situações consideradas menos graves parecem resultar (a) de distrações que não perturbem e que não interrompam a função de produção da classe (situação 4), e (b) de

interrupções que, embora frequentes, se centram nos conteúdos programáticos (situação 1). Esta última situação parece contrariar a informação resultante de trabalhos anteriores, nos quais tende a haver consenso entre professores e alunos sobre a perturbação provocada pela frequência de certos comportamentos triviais (Caldeira, 2000; Estrela, 1995; Freire, 1990; Houghton & col.,

1988). No presente caso, somos levados a pensar que os professores não consideraram esta situação com um nível de gravidade muito acentuado, pois poderão ter admitido que é o interesse do aluno pela temática em estudo que o leva a colocar questões; parecem assim proceder a uma desculpabilização deste comportamento e a uma desvalorização deste tipo de desvio.

**Quadro II.** Variáveis que contribuem para as situações de indisciplina

Variáveis	Sit. 1		Sit. 2		Sit. 3		Sit. 4		Sit. 5		Sit. 6	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
A personalidade do aluno	165	29.7	155	27.9	171	30.8	159	28.6	170	30.6	175	31.5
As características da turma	118	21.3	126	22.7	102	18.4	99	17.8	106	19.1	97	17.5
O modo como o professor faz a gestão da aula	122	22.0	117	21.1	99	17.8	137	24.7	98	17.6	83	14.9
As normas e os valores vigentes na escola	63	11.4	64	11.5	64	11.5	70	12.6	79	14.2	81	14.6
As características da família	87	15.7	93	16.8	119	21.4	90	16.2	102	18.4	119	21.4

Relativamente ao tipo de variáveis que os professores consideram contribuir para as situações de disrupção (Quadro II), a *personalidade do aluno* (com valores que oscilam entre 27.9% e 31.5%) e *as normas e os valores vigentes na escola* (com valores entre 11.4% e 14.6%) assumem, respectivamente, a maior e a menor importância em todas as situações.

As restantes variáveis ocupam posições intermédias, podendo destacar-se os seguintes padrões de resposta: a) *o modo como o professor faz a gestão da aula* é considerado como a segunda variável mais importante nas situações 1 e 4; nas situações 3 5 e 6 esta variável encontra-se na penúltima posição de influência; b) *as características da família* estão na segunda posição nas

situações 3 e 6 e em quarto lugar nas situações 1, 2 e 4; c) *as características da turma* contribuem, na segunda posição, para o desenvolvimento das situações 2 e 5.

É nas situações consideradas moderadamente graves (1 e 4) que os docentes pareceram atribuir maior responsabilidade ao modo como o professor faz a gestão da aula. Nas situações consideradas efectivamente graves, afigura-se-nos que o desvio é imputado a variáveis externas ao docente, nomeadamente à turma e à família. Esta leitura sugere a predominância de crenças acentuadoras do eu.

No Quadro III podemos observar o modo como, do ponto de vista dos professores, as variáveis consideradas neste estudo influenciam a resolução das situações de indisciplina. Assim, os docentes apontaram,



em todas as situações, que a resolução das mesmas passa, em primeiro lugar, por uma *intervenção focalizada no aluno* (valores entre 29.2% e 31.3%); o aspecto regulador e normativo da escola é aquele que surge pontuado em última posição (valores entre 11.3% e 13.5%). Deste modo, os professores

parecem ter-se cristalizado nos conceitos de disciplina e de indisciplina associados aos de adaptação e de inadaptção, típicos da abordagem psicológica até cerca dos anos 70, e menosprezar a necessidade de uma abordagem bi-lateral, mais consentânea com a complexidade do fenómeno em causa.

**Quadro III.** Variáveis influentes na resolução das situações de indisciplina

Variáveis	Sit. 1		Sit. 2		Sit. 3		Sit. 4		Sit. 5		Sit. 6	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
Intervenção focalizada no aluno	157	30.1	162	29.2	162	29.2	166	29.9	174	31.3	174	31.3
Intervenção relativa à turma	130	23.4	122	22.0	109	19.6	108	18.9	113	20.4	100	18.0
Modificação do comportamento do professor	121	21.8	115	20.7	112	20.2	126	22.7	93	16.7	84	15.1
Alteração das regras da escola	66	11.9	69	12.4	63	11.3	63	11.3	73	13.1	75	13.5
Modificação das características e das condutas da família	81	14.6	87	15.7	109	19.6	92	16.6	102	18.4	122	22.0

Se se atender às variáveis nas posições intermédias, observa-se que a hierarquia das mesmas é igual nas situações 1 e 2, respectivamente, com as intervenções centradas na turma, no comportamento do professor e na família; para os pares de situações 3-4 e 5-6, a hierarquia dessas variáveis intermédias é idêntica, situando-se a diferença ao nível da *modificação das características e das condutas da família* e da *intervenção relativa à turma*. Na situação 3, as intervenções centradas na turma e na família surgem ambas com as mesmas pontuações, na terceira posição, enquanto na situação 4 ocupam, respectivamente, a terceira e quarta posições. No referente ao par 5-6, observa-se uma permuta de posições dessas variáveis; ou seja, as intervenções centradas na turma e na família encontram-se, respectivamente, nas segunda e terceira posições, na situação 5, e na ordenação inversa, na situação 6.

Importa referir a diferença acentuada entre as posições ocupadas pelo papel do professor nas situações 3 e 6 (respectivamente, segunda e quarta posições), pois em ambas há o relato de comportamentos de agressividade direccionados para o professor. Um elemento explicativo desta diferença pode consistir no facto de a agressividade se processar de formas distintas nos dois casos, a saber, comportamento de agressão oral, na situação 3, e comportamento de agressão física, na situação 6.

Quando se comparam os resultados dos Quadros II e III, verifica-se que, na maioria dos casos, as causas que os professores consideraram desencadeadoras da indisciplina na classe têm correspondentes da mesma natureza nos modos de resolução das situações. A análise cruzada destas duas condições evidencia que os professores

apontam, em primeiro lugar, factores intrínsecos ao estudante como responsáveis pelas suas manifestações comportamentais desviantes e que individualizam a intervenção centrando-a no aluno. Parece, pois, que desenvolvem expectativas relativamente ao papel desempenhado pelo aluno, enquanto estudante numa classe, atribuindo-lhe elevados níveis de responsabilidade pelo tipo e pela qualidade das suas participações. Em paralelo, parece sugerir uma alienação da responsabilidade do professor nestas matérias. A baixa pontuação atribuída a factores normativos relativos à escola parece demonstrar que os regulamentos escolares e/ou outras normas de carácter global têm pouco alcance junto dos diferentes intervenientes da classe; a considerar-se tal ideia pode-se supor que as regras estabelecidas, sobretudo quando explicitadas por cada professor dentro da sala de aula, têm maior influência junto dos alunos do que um sistema normativo mais global e mais distanciado deles próprios.

As situações 1 e 3 são aquelas em que não há uma correspondência exacta entre os dois tipos de variáveis. Na situação 1 observa-se uma troca entre a segunda e a terceira posições, relativamente aos papéis desempenhados pelo professor na turma. Na situação 3 a permuta de posições ocorre entre as variáveis família e professor. A família surge na segunda posição quando a análise incide nas causas da indisciplina e passa a figurar em terceiro lugar (em concomitância com a turma) quando o objectivo da análise é o levantamento de possibilidades de resolução da situação. Neste caso, o modo como o professor faz a gestão da aula surge com um papel proeminente (segunda posição), embora seja atribuída pouca influência a esta mesma variável aquando da manifestação inicial do comportamento de indisciplina.

Temos presente que, neste trabalho, a amostra de docentes não foi confrontada, nem com a possibilidade de justificar as suas escolhas, nem com a oportunidade de actuar

e, por isso, estas poderão ter constituído condições para que os docentes considerassem existir outras influências mais fortes do que a *modificação do comportamento do professor*. Com efeito, uma análise focalizada no papel do professor junto de jovens adolescentes com comportamentos de indisciplina parece remetê-lo para valências intermédias, não o comprometendo, nem com factores potenciadores da indisciplina na classe, nem com aspectos que possam contribuir para o saneamento das situações de disrupção. Todavia, a adopção desta perspectiva pode também significar pouca sensibilização para a importância da prevenção. Sabe-se que todos os professores, quando confrontados com situações de indisciplina, reagem de modo análogo. Assim, se a tendência de imputação da indisciplina a factores extrínsecos à relação pedagógica e de alienação da responsabilidade docente nestas matérias é geralmente aceite pelos professores, então constitui uma perspectiva que necessita de ser seriamente trabalhada ao nível da formação inicial e contínua. Importa que as preocupações da formação inicial e contínua de professores e destes enquanto profissionais se centrem no conhecimento da natureza das situações de indisciplina numa perspectiva preventiva. A investigação tem apontado a organização e a gestão da classe como um poderoso elemento de prevenção de comportamentos disruptivos. Com efeito, no relatório Elton (referido por Wheldall, 1992) afirma-se que o problema fundamental da indisciplina poderá tornar-se significativamente menor se se prepararem os professores para organizarem de forma mais eficaz as actividades nos tempos e nos espaços lectivos. Outros estudos vão no mesmo sentido, ao concluírem acerca da importância do papel do professor enquanto agente de organização e de disciplinação da sala de aula (Kounin, 1970). A responsabilidade e a importância do papel do professor são ampliadas se considerarmos que a disciplina escolar, enquanto aprendi-

zagem e interiorização de regras vigentes na sociedade, constitui um factor do processo educativo que visa a inserção do adolescente num social mais lato.

## CONCLUSÃO

As crenças dos professores sobre o comportamento disciplinar dos alunos revelaram-se consonantes no que respeita a um conjunto de variáveis intervenientes e caracterizadoras de situações de indisciplina na classe. Quando inquiridos relativamente ao nível de gravidade com que definiam cada uma das situações descritas, em geral, as respostas dos professores concentraram-se nos níveis de maior gravidade. Também houve acordo quanto a factores de maior e de menor influência no desencadear de situações de disrupção e na superação das mesmas. Nestas duas condições registou-se, aliás, unanimidade no tipo de resposta. Isto é, todos os professores atribuíram ao aluno a principal responsabilidade pelas situações de disrupção e, simultaneamente, consideraram-no como o único alvo das acções de intervenção que se impõem. No outro extremo encontram-se as normas e os valores vigentes na escola, os quais surgem sempre posicionados em último lugar. Isto é, no plano das representações sobre as práticas, os professores parecem ter-se cristalizado numa posição próxima à da primeira leitura da psicologia sobre a (in)disciplina e estar pouco sensíveis às perspectivas preventivas defendidas na actualidade tanto pelas correntes psicológicas como pelas pedagógicas.

Como dito, este estudo, centrado nas crenças dos professores, não contemplou nem justificações nem comportamentos dos mesmos. Importa, por isso, descobrir quais são os suportes sócio-cognitivos dos professores, bem como o tipo de consistência que poderá existir entre a expressão de uma crença e o comportamento manifesto dos

mesmos. Importa ainda explorar aspectos que possam vir a resultar em intervenções proficuas na prevenção de comportamentos desviantes dos adolescentes.

## BIBLIOGRAFIA

- ABELSON, R. P. (1996). Beliefs are like possessions. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 16, 223-250.
- AFONSO, J. A. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- ALMEIDA, D. A. (1995). Behavior management and "the five C's". *Teaching K-8*, 88-89.
- AMADO, J. S. (1998). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula - um estudo de caso de características etnográficas*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BECKER, H. (1985). *Outsiders. Études de Sociologie de la déviance*. Paris: Métailié. (Publicado originalmente em 1963).
- BIELENBERG, J. E. (1993, April). *How a teacher's beliefs and knowledge inform practice*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.
- BOCCIA, J. A. (1989). *Begining teachers speak out: A study of professional concerns in the first three years of teaching*. Paper presented at the World Basque Congress, Bilbao, Spain. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 312 321).
- BUCKLEY, N. K. & Walker, H. M. (1978). *Modifying classroom behavior* (2<sup>nd</sup> ed.). Illinois: Research Press Company.

- CALDEIRA, S. N. (2000) *A indisciplina em classe: Contributos para a abordagem preventiva. Estudos no 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- CLARK, C. M. (1986) Ten years of conceptual development in research on teacher thinking. In: M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinking*. Berwyn: ISATT.
- COMBS, A. (1982). *A personal approach to teaching. Beliefs that make a difference*. Boston: Allyn and Bacon.
- CONE, R. (1978). teachers' decisions in managing student behavior: A laboratory simulation of interactive decision-making by teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Toronto, Canada.
- CONNOLLY, T., Dowd, T., Criste, A., Nelson, C. & Tobias, L. (1995). *The well-managed classroom. Promoting student success through social skill instruction*. Nebraska: Boys Town Press.
- COSTA, A. C. M. (1988). A disciplina. *O professor*, 106, 4-13.
- DELAMONT, S. (1897). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte. (Trad. port. de *Interaction in the classroom*, em 1983).
- DENSCOMBE, M. (1985). *Classroom control: a sociological perspective*. London: George Allen & Unwin.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Boston: D. C. Heath. (Obra publicada originalmente em 1910).
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- ELLIS, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- EMERSON, E. (1995). *Challenging behaviour. Analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EPSTEIN, J. (1992). School and family partnerships in M. Alkin, (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.
- ESTEVE, J. M. (1992). *O mal estar docente*. Lisboa: Escher.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Un étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, IV, 1, 29-48.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M. T. (1995). Valores e normatividade do professor na sala de aula. *Revista de Educação*, V, 1, 65-77.
- FARZAD, M. (1999). La construction de l'identité deviante. In P. Boumard (Org.), *L'école, les jeunes, la déviance* (pp. 29-47). Paris: Presses Universitaires de France.
- FREIRE, I. P. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa (policopiado).
- FURLONG, V. J. (1985). *The deviant pupil*. Philadelphia: Open University Press.
- GARDNER, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- GARNER, R., & Alexander, P. A. (1994). *Beliefs about text and instruction with text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GORDON, T. & Burch, N. (1998). *P.E.E. Programa do Ensino Eficaz*. Lisboa: Escola Superior João de Deus. (Trad. port. de *Teachers Effectiveness Training*, 1974).
- Gudmundsdottir, S. (1991). Pedagogical models of subject matter. In J. Brophy (Ed.), *Advances of research on teaching*

- (Vol. 2) (pp. 265-304). Greenwich, CT:JAI Press.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26, 160-189.
- HOUGHTON S., Wheldall, K., Merret, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14 (3), 297-312.
- HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In: A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- KAGAN, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- KOHLBERG, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. PH.D. Dissertation, University of Chicago.
- KOHLBERG, L. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. Vol.II. New York: Harper & Row.
- KOUNIN, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- LARROY, C. & Puente, M. L. ( 1996). *A criança desobediente. Estratégias de intervenção*. Porto: Campo das Letras. (Trad. port. de *El niño desobediente. Estrategias para su control*, 1995).
- LYONS, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-180.
- MAGALHÃES, O. (1989) A causa das coisas e a indisciplina na escola. *Aprender*, 9, 39-43.
- MARCELO-GARCIA, C. (1987). *El pensamiento del profesor* Barcelona: Ediciones Ceac.
- MARTIN, N. K., & Baldwin, B. (1994, Janeiro). *Beliefs regarding classroom management style. Differences between novice and experienced teachers*. (ERIC document Reproduction Service No. ED 387 471).
- MARTIN, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). *Classroom management training, class size and graduate study: Do these variables impact teachers' beliefs regarding classroom management style?* (ERIC document Reproduction Service No. ED 420 671).
- McNEELY, R. S., & Mertz, N. T. (1990, April). *Cognitive structures of preservice teachers: Research on how student teachers think about teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- MERAZZI, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 6, (2), 101-106.
- MINISTÉRIO da Educação (1999). *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa (documento de trabalho).
- NIE - National Institute of Education (1975). *Teaching as clinical information processing* (Report of Panel 6, National Conference on Studies in Teaching). Washington D. C. :National Institute of Education.
- NISBETT, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NOGUEIRA, J. (1991). As regras de comportamento na sala de aula. Uma perspectiva desenvolvimentista da disciplina. *O Professor*, 13, 35-55.
- NÓVOA, A. (1986). *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios*

- para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI - XX). Lisboa: Instituto Superior de Educação.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press. (Publicado originalmente em 1932).
- PIAGET, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote.
- PIAGET, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- POLLARD, A. (1987). Goodies, jokers and gangs. In M. Hammersley & P. Woods (Eds.), *Life in school. The sociology of pupil culture*. London: Open University Press.
- REGO, I. (1999). *Teachers' educational beliefs*. Dissertação de Doutorado (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- REGO, I. E. & Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 83-107.
- RENNIE, L. J. (1989, Março). *The relationship between teacher beliefs, management and organizational processes, and student participation in individualized classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- ROKEACH, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RUTHERFORD, R., & Lopes, J. (1994). *Problemas de comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- RUTTER, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- SHAVELSON, R. & Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SHORT, P. M. & Clark, S. (1988). The effect of a school-wide discipline management program on school discipline. *Educational and Psychological Research*, 8, 203-212.
- SIMÕES, M. M. R. & Serra, A. V. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXI, 233-252.
- SMITH, K. E. (1992). *The development of The Primary Teacher Questionnaire: A teacher beliefs scale based on the NAEYC guidelines for appropriate practice in the primary grades*. (ERIC Reproduction Service No. ED 356 031).
- SOLOMON, D. e col. (1996). *Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level*. (ERIC document Reproduction Service No. EJ 538 573).
- SPEAKER, R. B., & Madison, S. G. (1994, Dezembro). Towards a new metaphor in literacy teacher thought processes: understanding teachers' spectra of beliefs and the chaos of teaching. *Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference*, San Diego, California.
- SPRINTHALL, A. N. & SPRINTHALL, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

- STONE, L. (1990). *Managing difficult children in school*. Oxford: Basil Blackwell.
- SUPER, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- SWANSON, H. L., O'Connor, J. E., & Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27, 533-557.
- TABACHNICK, B. R. & Zeichner, K. M. (1986). Teacher beliefs and classroom behaviors: some teacher responses to inconsistency. In M. Ben-Peretz, R. Bromme & R. Halkes (Eds.), *Advances of research on teacher thinkink*. Berwyn: ISATT, Swets North America Inc.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143-178.
- VEIGA, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- WHELDALL, K. (Ed.) (1992). *Discipline in schools. Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge.

## ANEXO Nº 1

### Situação 1:

O aluno interrompe frequentemente o professor com perguntas e comentários acerca da matéria que está a ser leccionada. É habitual fazê-lo. Tal comportamento, para além de antecipar questões/situações que o professor havia previsto tratar noutros momentos da aula ou em aulas subseqüentes destinadas ao mesmo tema, centra a aula nas intervenções desse aluno.

### Situação 2:

Na aula, enquanto o professor explica a matéria, o aluno conversa e mostra objectos que trouxe de casa aos colegas que se sentam ao pé de si. Este comportamento, que é muito frequente neste aluno, gera desatenção e burburinho.

### Situação 3:

O aluno não realizou os trabalhos de casa, situação que se repete no comportamento escolar deste aluno. O professor adverte-o, salientando que os trabalhos de casa constituem uma componente importante para o processo de aprendizagem e que são contemplados na avaliação da disciplina. O aluno responde que não faz os trabalhos porque se está nas tintas para a disciplina e que se o professor quiser que os faça ele.

### Situação 4:

É frequente o aluno estar alheio ao decurso da aula, quer a olhar pela janela, quer a fazer desenhos ou simplesmente estando nas nuvens. Não perturba os trabalhos que decorrem na sala de aula.

### Situação 5:

*No decurso da aula dois alunos começam por se insultar e acabam por se agredir fisicamente. São regulares os desentendimentos entre estes alunos.*

### Situação 6:

*O professor ao tentar pôr fim à situação anteriormente descrita é ameaçado por um dos alunos que pegou numa cadeira e levantou-a no sentido do professor.*



## RESENHA

### PLANTÃO PSICOLÓGICO, NOVOS HORIZONTES

Rosilene LINARES

O livro “Plantão Psicológico: novos horizontes”, apresenta de forma clara e objetiva o desafio que os diversos autores se propuseram vivenciar implantando o serviço de Plantão Psicológico com base humanista, em diferentes contextos institucionais.

A presente obra está estruturada em 8 capítulos e 1 prefácio, sendo este último escrito por Wood, o qual distingue o Plantão Psicológico de uma conversa entre amigos, e aponta-o como uma produtiva forma de aprendizagem para estagiários uma vez que possibilita a ampliação do papel da psicoterapia. Wood, considera que o Plantão Psicológico está bem próximo da origem latina da palavra *planton*, que significa plantar. Neste sentido, o livro para ele está repleto de boas novas, pois apresenta um Plantão Psicológico “*tendo seus pés no chão*”, pois procura ser prático e responder às necessidades atuais de quem o procura. Além disso, associa-o ao sentido de plantar enquanto enraizar, uma vez que, as experiências relatadas nos capítulos seguintes mostram um serviço inserido na cultura brasileira, perfeitamente vivo e em fase de crescimento.

O capítulo de introdução é de autoria de Mahfoud, organizador do livro. Neste capítulo, Mahfoud ressalta que, desde 1987, a então semente do Plantão Psicológico no Brasil, como modalidade de um Aconselhamento Psicológico, vem passando por transformações que buscam atender a realidade social rompendo com a teorização rígida de inúmeras

psicologias e permitindo se experimentar a vitalidade de uma experiência que se a princípio era vista como uma técnica alternativa, atualmente é encarada como um trabalho metodologicamente rigoroso, sistemático, fruto de observação e pesquisas com base fenomenológica. Este autor salienta ainda, que o leitor encontrará na presente obra muito mais provocações que modelos, sendo que “*uma das provocações significativas é a integração de trabalhos de base humanista inseridos em instituições*”.

No capítulo seguinte, Rosenthal apresenta o Plantão Psicológico enquanto uma “*proposta de atendimento aberto à comunidade*”, no Instituto Sedes Sapientiae em São Paulo. Fundado em 1975 este Instituto oferece serviços de ensino e pesquisa nas áreas da Psicologia e da Educação, “*estimulando todos os valores que acelerem o processo histórico no sentido de justiça social, democracia, respeito aos direitos da pessoa humana.*”

A proposta de criar o serviço de Plantão Psicológico nesta Instituição foi da Dra. Rosenberg que inspirada nas experiências das “*walk-in clinics*”, surgidas nos Estados Unidos, já vinha oferecendo este serviço à população que procurava no Instituto de Psicologia da USP o atendimento regular em aconselhamento psicológico, o qual tinha como referencial teórico a Abordagem Centrada na Pessoa.

Acreditando que as atitudes pilares da Abordagem Centrada na Pessoa (empatia, congruência e aceitação incondicional) associadas ao desenvolvimento das potencialidades inerentes à pessoa e à possibilidade de estimulação dessas potencialidades, pudessem beneficiar a população, que em determinado momento da vida necessita de alguém que a escute de forma diferenciada, sem necessariamente ter que se submeter a psicoterapia tradicional, o Plantão Psicológico foi oferecido pela primeira vez neste Instituto em agosto de 1980 como um “curso de expansão” supervisionado e coordenado por Rosenthal, que através de seus alunos oferecia atendimento psicológico aberto à população.

A autora destaca que o Plantão Psicológico não foi criado para acabar com as filas de espera do Instituto, nem para fazer triagem e muito menos com a pretensão de substituir a psicoterapia. O objetivo era oferecer à comunidade um novo tipo de serviço. Este teve a duração de três semestres, atendendo 145 pessoas ( 52% eram mulheres e 48% homens) com profissões e grau de escolaridade diversificados. As avaliações efetuadas pelos clientes, através de comentários escritos a respeito do Plantão, apontaram desde a importância de ser ouvido, o alívio após o desabafo até a *“frustração da expectativa de que pudessem receber atendimento prolongado”*.

De forma geral, Rosenthal aponta essa experiência como amplamente válida, uma vez que conseguiu ser presença mobilizadora para o cliente e para o plantonista. Destaca que para o plantonista foi possível superar o estereótipo de que a eficácia da ajuda psicológica está diretamente associada à duração do atendimento, além de experimentar uma prática diferente da oferecida no período de graduação.

Por fim, a autora faz uma reflexão sobre o ouvir, enquanto ser presença por inteiro

diante do outro, estar concentrado no cliente e em si mesmo, apontando a Abordagem Centrada na Pessoa como um referencial teórico bastante adequado para o Plantão Psicológico.

O terceiro e quarto capítulos abordam uma experiência de Plantão Psicológico na Escola vivenciada como desafio por Mahfoud numa escola de classe econômica “A”, e por Drummond, Brandão, Silva e Mahfoud numa escola pública de 2º grau num bairro operário na periferia de Belo Horizonte (MG). Em ambas as escolas o Plantão Psicológico foi oferecido como um espaço para o aluno enquanto pessoa dotada de um potencial inovador e criador.

Na primeira escola a divulgação do serviço se deu através de folhetos com trechos da música “Quase sem querer” do grupo Legião Urbana e histórias em quadrinhos envolvendo alguns comentários a respeito do Plantão. Os alunos responderam de forma positiva à proposta e aos poucos. O que era inicialmente curiosidade foi se agregando como um espaço onde a pessoa era privilegiada e não o problema. O fato do trabalho estar inserido num contexto institucional e como tal, dever responder às demandas da mesma, exige do profissional uma constante criatividade no desenvolvimento de novos métodos e instrumentos que atendam às necessidades e estejam no âmbito das contribuições da Psicologia.

A experiência de Mahfoud neste sentido se deu no processo de Orientação Profissional e no trabalho de prevenção ao uso de drogas. Para a Orientação Profissional a Instituição sugeriu a aplicação de testes, mas Mahfoud e Brandão utilizaram trechos de músicas e poemas brasileiros, adaptaram o Método de História de Vida apresentado por Julius Huizinga no IV Fórum Internacional da Abordagem Centrada na Pessoa, no Rio de Janeiro em 1989 e eventualmente testes de personalidade. Para trabalhar o tema drogas, criaram o primeiro material brasileiro de Educação Afetiva, que procura *modificar*

*fatores pessoais considerados disponente à utilização de drogas (como auto-estima, identidade, resistência a pressão de grupo etc.) sem necessariamente focar o tema drogas.*

A atuação destes profissionais nos remete ao fato de que embora inseridos numa instituição, esta não tem necessariamente que ditar todas as formas de atuação, pelo contrário, ela deve ajudar o profissional a encontrar caminhos novos, este é o sentido do trabalho que mobiliza.

O Plantão Psicológico na escola pública surgiu dessa primeira proposta dirigida pelo professor Mahfoud, o qual procurou aproveitar os recursos pessoais e materiais de seus estagiários, bem como os recursos da própria instituição, inserida num contexto comunitário muito ativo.

Sendo um dos objetivos do serviço de atendimento em Plantão Psicológico a mobilização do aluno, estabeleceu-se que este teria plena liberdade para procurar o serviço e que em nenhum momento haveria encaminhamento por parte dos professores e da direção. Tal postura permitiria ao aluno buscar o Plantão como um espaço para *“rever, repensar e refletir suas questões”*, na certeza de que encontraria em qualquer horário de aula alguém disponível para escutá-lo, por isso, os estagiários estariam presentes nos três períodos de aula, de segunda a sexta-feira, e no sábado de manhã.

Para que esta proposta fosse vista pelos alunos como algo atraente e não como um serviço “pra doido” utilizou-se como recurso de apresentação, a música e o teatro. Num determinado dia, durante o recreio, os estagiários começaram a tocar músicas já conhecidas no meio jovem, a distribuir panfletos com a explicação do que seria o Plantão Psicológico e dramatizar a vivência de um adolescente que se sentia incompreendido pela sua família. O intuito de tal apresentação era tocar o adolescente no que diz respeito às

suas próprias inquietações e oferecer-lhe a oportunidade de falar sobre isso. O resultado apareceu logo no dia seguinte, quando os alunos começaram a procurar o Plantão Psicológico.

Após um semestre de atendimento, surgiu a necessidade de sistematizar os dados dessa experiência na tentativa de *“entender com clareza as necessidades daqueles sujeitos”* e posteriormente, dar um retorno à instituição para que essa pudesse rever suas posturas. O primeiro passo foi adotar uma metodologia fenomenológica que propiciasse categorizar as demandas trazidas pelos alunos a partir dos relatórios escritos pelos estagiários. Partindo da discussão do tema central de cada atendimento elaborou-se 15 categorias, além de uma “demanda indeterminada” caracterizada pelo aparecimento de várias questões importantes durante o atendimento ou pela não identificação de nenhuma demanda claramente definida.

As demandas categorizadas foram: “dificuldade com drogas”, “insatisfação com as atribuições e contingências”, “preocupações com conseqüências de ações ou decisões passadas”, “dificuldade em fazer escolhas”, “elaboração de perdas”, “arrependimento e culpa”, “sexualidade”, “dificuldades com a escola”, “busca de reconhecimento”, “incômodo com a maneira de ser e de reagir às situações”, “desconfiança nos relacionamentos”, “insatisfação nos relacionamentos com a família”, “falta de correspondência nos relacionamentos amorosos”, “falta de reciprocidade nos relacionamentos já estabelecidos” e “obter opinião profissional”.

Este levantamento permitiu verificar que algumas questões (gravidez na adolescência, professores, direção, abuso de álcool e violência) que tanto a escola como os profissionais esperavam que fossem diretamente abordadas pelos alunos, acabaram aparecendo como temas subjacentes à real situação que os perturbava. Assim sendo, é

importante atentar para a necessidade de se ter a atenção centrada na pessoa e não nas expectativas anteriormente criadas a partir de determinados valores e vivências.

Mahfoud e seus colaboradores finalizam o capítulo ressaltando três aspectos significativos dessa experiência de Plantão Psicológico em escola pública. Primeiramente, que o Plantão Psicológico mobilizou não só os alunos envolvidos no processo, mas a própria instituição, incluindo a direção e os professores, os quais se permitiram olhar o aluno como uma pessoa dotada de talentos que precisam encontrar espaço para a expressão.

Em segundo lugar, que é importante identificar as pessoas com as quais se pode contar na instituição, uma vez que existem aquelas que apoiam o trabalho e aquelas que o boicotam. E finalmente, que é necessário ter sempre firme a proposta inicial, retomando-a junto a direção, aos professores e aos alunos.

No capítulo seguinte, Mahfoud, Drummond, Brandão e Silva buscam compreender o processo de cada atendimento efetuado no Plantão Psicológico nesta escola pública, numa tentativa de *“identificar suas fases, as mudanças de rumo e o movimento que a pessoa realizava durante a sessão”*, bem como, avaliar de forma mais rigorosa esse tipo de intervenção. O material de pesquisa foram 56 relatórios previamente selecionados, descrevendo 37 casos de alunos atendidos.

As fases identificadas foram: *“AQ - apresenta a questão”*, *“AH ou ExQ - apresenta a história da questão ou explora a questão”*, alguns alunos apresentavam várias questões *“AV-apresenta várias questões”* ou *“OQ-outra questão”* ou ainda *“AmQ - amplia a questão”*, *“PI - pede informação”* e *“OI - obtenção da informação”*, *“RA - reafirma atitude”*, *“NC - não comparece ao atendimento marcado mas volta numa nova sessão”*, *“RQR - relata como a questão se resolveu”*, *“RQ - retoma a questão”*,

*“RCA – relata como agiu”*, *“PR- propõe-se a refletir”* e *“AP- apresenta possibilidades”*.

No que diz respeito ao encerramento do processo, foram identificadas três fases que indicam o caminho percorrido pelo sujeito, ou seja, *“MP - mudança de perspectiva”*, *“ANA - assume nova atitude”* e *“DA - decide agir.”*

Tendo categorizado as fases, o trabalho seguinte consistiu em descobrir a seqüência de aparecimento das mesmas. Analisando o conjunto dos casos, verificou-se uma certa semelhança, pois algumas fases (AQ, AH ou AV) aparecem no primeiro atendimento e outras (MP, ANA e DA) no final do atendimentos, além, é claro, das particularidades de cada história.

Essa atividade de pesquisa procurou sistematizar uma experiência subjetiva narrada no Plantão Psicológico sem a pretensão de enquadrar tal processo em padrões rígidos e previsíveis, pelo contrário, foi uma tentativa de apreender os diversos movimentos de mudança decorrentes deste tipo de intervenção.

No quinto capítulo, Cautella Junior apresenta a sua experiência de Plantão Psicológico num hospital psiquiátrico, destacando que este serviço contribuiu para que a instituição reformulasse a sua postura frente ao indivíduo institucionalizado. Primeiramente o autor faz uma breve descrição do hospital, relatando ser um hospital de *“porte médio e de curta permanência que atende pacientes do sexo feminino em quadro agudo de doença mental.”* Além do serviço de psicologia, o hospital conta com psiquiatras, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, recreacionistas e enfermeiros.

O serviço de Plantão Psicológico, nesta instituição, nasceu em 1992 como uma alternativa terapêutica, uma vez que as práticas tradicionais de atendimentos individuais e de grupo vinham apresentando algumas limitações, particularmente decorrentes da situação de que a instituição exercia uma

certa pressão para que o indivíduo se vinculasse à psicoterapia e também pela dificuldade do psicoterapeuta eger o foco que realmente era prioritário para o cliente, no caso da psicoterapia breve.

O enfoque teórico adotado foi a Abordagem Centrada no Cliente e o procedimento imediato consistiu em disponibilizar psicólogos que estariam num lugar pré estabelecido, por um determinado tempo. Os pacientes foram informados deste serviço pelos próprios profissionais e também através de cartazes.

Cautella Junior destaca que o “*nível de ansiedade, irritabilidade e agitação dos internos diminui significativamente após o plantão psicológico*” Outro aspecto ressaltado é que a participação nos grupos deixou de ser efetuada por pressão institucional e passou a ser uma opção do cliente, o mesmo ocorrendo com os atendimentos individuais. Os encaminhamentos internos e externos também sofreram alterações e tornaram-se mais eficientes.

Embora de forma geral, os internos tenham respondido de forma positiva ao serviço de plantão, algumas limitações foram encontradas no que se refere a pacientes com depressão profunda, quadros catatoniformes e pessoas com delírios graves.

Após quatro anos de funcionamento, um serviço semelhante foi oferecido aos familiares dos internos, diferenciando-se do atendimento que já era oferecido pelo serviço social e pelo corpo médico. No plantão psicológico, a família encontraria espaço para manifestar seu mal-estar e outras questões decorrentes do fato de terem um membro da mesma, institucionalizado. No decorrer de três anos de funcionamento a demanda aumentou significativamente, inclusive gerando uma nova situação, o aumento da procura do serviço após o cliente principal já ter tido alta.

Encarando a instituição como um cliente em potencial, o plantão psicológico também

foi estendido aos funcionários, diminuindo os problemas de relacionamento entre os mesmos, e conseqüentemente gerando um campo terapêutico bem mais eficiente. Esse serviço, por uma questão ética, foi prestado por um profissional de fora da instituição.

Desta forma, podemos afirmar que o plantão psicológico pode ser um instrumento de promoção da saúde, uma vez que “*não modifica somente aquele que é o alvo da intervenção*” e se pensarmos que a mudança é um fator indispensável ao desenvolvimento podemos afirmar ainda, que o Plantão Psicológico é um meio extremamente promotor de desenvolvimento.

O sexto capítulo aborda o Plantão Psicológico na Clínica-Escola da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, implantado em 1994, a partir do projeto de dois alunos do Curso de Especialização em Psicoterapias Institucionais do Departamento de Psicologia Clínica.

No presente capítulo, Cury aponta que embora inspirado no modelo de Aconselhamento Psicológico desenvolvido no Instituto de Psicologia da USP, o serviço de Plantão Psicológico da PUC-Campinas funciona com uma inovação, ou seja, a integração de supervisores de abordagens teóricas diferenciadas (cognitivista e centrada no cliente). Portanto, as diferenças teóricas foram ultrapassadas tendo em vista uma “*uma ajuda psicológica que se mostrasse mais empática aos apelos da comunidade, neste contexto e época*”, salvaguardando a autonomia de cada supervisor no que diz respeito às estratégias clínicas.

O oferecimento deste serviço se deu devido ao alto índice de desistência da clientela que ao procurar a Instituição enfrenta longas filas de espera, bem como em decorrência de algumas pessoas buscarem ajuda na clínica numa situação emergencial. Os plantonistas, alunos do último ano do curso de Formação de Psicólogos, embora não cubram todos os

horários de funcionamento da clínica, oferecem o atendimento no Plantão Psicológico sem agendamento atendendo pessoas que livremente buscam *ajuda para problemas de natureza emocional*.

Tecnicamente a ação do plantonista consiste em oferecer ao cliente que procura o serviço, o acolhimento adequado para que possa explicitar a "*demanda emocional que o aflige*" naquele momento, o que dá ao atendimento um caráter imediato, sem visar necessariamente encaminhamentos psicoterápicos. Desta forma, o foco do atendimento não é a queixa em si, mas a pessoa, numa tentativa de conferir-lhe autonomia e facilitar a reflexão na busca de alternativas para enfrentar as dificuldades que experiencia.

Embora o Plantão Psicológico represente um avanço, Cury atenta para dois fatos importantes. Primeiro, para o risco de se tentar colocar neste serviço, a solução para todos os problemas que envolve o sistema Público de Saúde Mental, e segundo, para a urgência de evitar reproduzir nas clínicas-escola, os consultórios particulares. Para ela, cabe ao plantonista, criar um contexto mais próximo de um modelo comunitário, onde a população possa verdadeiramente ter voz e desenvolver uma certa autonomia emocional.

Relata ainda, que uma das grandes contribuições da implantação deste serviço tem sido a transformação das pessoas envolvidas neste processo (supervisores, estagiários e clientes), possibilitando pesquisas que podem contribuir em muito para a transformação das clínicas-escola de Psicologia.

A vivência deste plantão foi descrita numa recente pesquisa qualitativa com base fenomenológica onde foram analisados depoimentos de supervisores, plantonistas e funcionários da Clínica-Escola da PUC-Campinas. O resultado demonstra que o Plantão Psicológico se apresenta como um

atendimento clínico bem mais flexível, que pode gerar uma certa economia para o sistema, uma vez que efetua encaminhamentos internos e externos, oferecendo uma relação de ajuda eficaz e diminuindo as listas de espera. Ao estagiário-plantonista possibilita uma compreensão mais ampla da comunidade, um contato com pessoas e problemas diversificados e até inesperados, possibilitando o desenvolvimento do raciocínio clínico, além de um amadurecimento pessoal e uma maior autonomia em sua prática clínica.

No último capítulo, Psicólogos de Plantão, Cury apresenta uma reflexão a respeito das inúmeras contribuições da Psicologia Humanista, particularmente da Abordagem Centrada na Pessoa, que iniciando pela psicoterapia individual, grupos intensivos, encontros de comunidade, chega ao pronto atendimento psicológico amplamente infocado neste livro, oferecendo uma nova forma de intervenção, cuja autenticidade dependerá em muito do psicólogo-plantonista, o qual não pode permitir que este tipo de serviço seja mais uma forma de "*ludibriar a população*."

Afirma ainda, que profissionais e cidadãos psicólogos não podem ignorar as inúmeras dificuldades presentes no contexto Latino Americano e muito menos negar a missão transformadora que cada um é chamado a exercer eticamente na instituição ou contexto em que atua. Para Cury, é necessário estar sempre de plantão, no sentido de ter "*coragem para superar dogmas e entusiasmo para buscar o inédito*."

Numa linguagem bastante acessível e atraente, os autores conseguem atingir o objetivo de comunicar a seriedade de uma experiência de Plantão Psicológico em diferentes contextos, possibilitando ao leitor acompanhar historicamente o desenvolvimento deste serviço em nosso país, bem como os desafios que entremeiam a sua prática.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

MAHFOUD, M; DRUMMOND, D.M; WOOD, J.K; BRANDÃO, J.M; ROSENTHAL, R.W;

SILVA,R.O; CURY, V.E; CAUTELLA JUNIOR,W. **Plantão Psicológico: novos horizontes**. São Paulo, Companhia Ilimitada, 1999.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

## Tipos de trabalhos aceitos pela revista *Estudos de Psicologia*.

Os *Estudos da Psicologia* aceitam trabalhos originais referentes a psicologia como ciência e profissão de acordo com as seguintes categorias:

Relatos de pesquisas, estudos teóricos, revisões críticas da literatura, relatos de experiências profissionais, comunicações breves, resenhas, informações sobre temas eventos, atividades referentes a psicologia e cartas ao Editor.

## Apreciação pelo Conselho Editorial

Os manuscritos serão aceitos para avaliação, desde que, não tenham sido publicados anteriormente e venham acompanhados de uma carta de encaminhamento assinada por todos os autores do trabalho, solicitando publicação na revista, *Estudos de Psicologia*, onde consta a aprovação prévia de autores citados em comunicação pessoal.

As colaborações serão encaminhadas sem o nome do(s) autor(es) a três membros do Conselho Editorial da revista, *Estudos de Psicologia*, dentre especialistas na matéria em julgamento. São necessários dois pareceres favoráveis para a aceitação final para publicação. Consultores ad hoc poderão ser consultados quando necessário. O nome dos autores e dos pareceres emitidos serão mantidos em absoluto sigilo. Aos autores serão comunicada a decisão de aceitação ou recusa do trabalho. Os trabalhos que receberem sugestões para alterações serão encaminhados aos autores para as devidas correções, devendo ser devolvidos no prazo máximo de um mês. Os originais, mesmo quando não aprovados para publicação, permanecerão de posse da revista *Estudos de Psicologia*.

Pequenas alterações no texto poderão ser feitas pela Direção ou pelo Conselho Editorial da Revista de acordo com critérios e normas operacionais da revista.

## Forma de Apresentação dos Manuscritos

*Estudos de Psicologia* adota as normas de publicação da American Psychological Association - APA (4ª edição, 1994). Tais normas poderão ser reconsideradas em condições especiais referentes às especificidades da língua portuguesa, condições operacionais da revista ou normas da ABNT. Os manuscritos devem ser redigidos em português. Excepcionalmente o inglês e o espanhol poderão ser aceitos a critério do Conselho Editorial.

Os originais devem ser apresentados em 03 (três) vias, datilografadas em espaço duplo, acompanhados de cópia em disquete 3 1/2, gravados em editores de texto similares ou superiores ao Word for Windows, em fonte Times New Roman, CGTimes, Ro Prestige, tamanho 12.

O texto deverá ter de 600 a 5000 palavras, ou 12 a 20 laudas. Cada lauda deve ter 40 linhas com 80 caracteres, paginado desde a folha de rosto personalizada, que deverá ser numerada com número 1. A página deverá ser tamanho carta ou A4, com formatação de margens superior e inferior (no mínimo 2,5 cm), esquerda e direita (no mínimo 3 cm).

Cada página impressa corresponde a mais ou menos três páginas do original incluindo as folhas de rosto, tabelas, figuras e referências bibliográficas. A versão reformulada deve ser reencaminhada em três vias no formato em papel e uma via no formato de disquete. Deve ser encaminhada, também,



uma autorização para a publicação dos resumos em inglês e português e do trabalho na íntegra para a versão on-line da revista *Estudos de Psicologia*.

Todo e qualquer encaminhamento inicial à revista deve vir acompanhado de carta assinada pelo autor principal, onde esteja declarada a intenção dos autores de terem seu trabalho publicado na revista *Estudos de Psicologia*. Para a publicação final, os trabalhos com vários autores devem vir acompanhados de uma carta assinada por todos os autores.

### **Apresentação dos originais**

Os trabalhos devem ser apresentados na seguinte ordem:

#### **Folha de rosto sem identificação dos autores contendo:**

- Título completo em português.
- Sugestões de título abreviado para cabeçalho, não excedendo 5 palavras.
- Título completo em inglês, compatível com o título em português.

#### **Folha de rosto com identificação dos autores contendo:**

- Título completo em português.
- Sugestão de título abreviado.
- Título completo em inglês.
- Nome de cada autor, seguido por afiliação institucional.
- Indicação do autor para correspondência, seguido de endereço completo, de acordo com as normas do correio. Se disponível, indicar também o endereço eletrônico.
- Indicação de endereço para correspondência com o Editor, para a tramitação do manuscrito, incluindo; fax e telefone se disponível endereço eletrônico.
- Se necessário, indicação de atualização de afiliação institucional.
- Quando pertinente incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas e técnicos, origem do trabalho, como por exemplo, se anteriormente foi apresentado em evento, derivado de tese ou dissertação, coleta de dados efetuada em instituição distinta daquela informada como sendo a instituição de origem dos autores.

#### **Folha a parte contendo Resumo, em português.**

O resumo deve conter o máximo de 150 palavras ou seja cinco a dez linhas. Alguns tipos de colaboração dispensam resumo. Ao resumo devem-se seguir 3 a 5 palavras-chave para fins de indexação do trabalho. No caso de relato de pesquisa, o resumo deve incluir breve referência ao problema investigado, características da amostra, método usado para a coleta de dados, resultados e conclusões.

#### **Folha a parte contendo Abstract, em inglês.**

O Abstract deve ser compatível com o texto do resumo. Deve seguir as mesmas especificações do resumo, acompanhado de key words, compatíveis com as palavras-chave.

#### **Trabalhos na íntegra**

O texto de todo trabalho original submetido à publicação deve ter uma organização clara, usando títulos e subtítulos que facilitem a leitura. Para os relatos de pesquisa o texto deverá, obrigatoriamente,

apresentar introdução, metodologia, resultados e discussão. Nota de rodapé só é permitida na primeira lauda, para notificar auxílios recebidos, apresentação em eventos e atribuição de créditos.

Tabelas, quadros, figuras e fotografias somente deverão ser incluídos no corpo do trabalho, se forem essenciais à compreensão do texto, recomenda-se o máximo de contenção neste sentido. Além disso, devem vir acompanhados de título que traduziam essencialmente o que se estão contidos neles. Como regra, estes devem vir em folha à parte e os locais sugeridos para inclusão de figuras e tabelas deverão ser indicados no texto, por meio de expressões, como por ex., "Inserir Fig. 1 aqui". Tabelas, quadros, figuras e fotografias de outros autores só poderão ser reproduzidos se acompanhados da indicação da fonte de referência e com cópia da devida autorização, anexada aos originais.

As citações bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as normas da APA. No caso de transcrição na íntegra de um texto, estas devem ser delimitadas por aspas seguida do número da página citada.

## **Referências Bibliográficas**

As referências devem ser indicadas em ordem alfabética do último sobrenome do autor principal. Trabalhos de autoria única ou do mesmo autor devem ser ordenados por ano de publicação, vindo em primeiro lugar a mais antiga. Trabalhos com um único autor vêm antes dos trabalhos de autoria múltipla, quando o sobrenome é o mesmo. Trabalhos em que o primeiro autor seja o mesmo, mas co-autores sejam diferentes devem guardar a ordem alfabética do sobrenome dos co-autores. Trabalhos com os mesmos autores devem ser ordenados por data; vindo em primeiro lugar o mais antigo. Trabalhos com a mesma autoria e a mesma data deverão ser ordenados pelo título em ordem alfabética. A formatação das referências deve facilitar a tarefa de revisão e de editoração - além de espaço duplo e tamanho de fonte 12, o parágrafo deve ser normal, com recuo apenas na primeira linha, sem deslocamento das margens. Os grifos devem ser indicados por fonte em itálico.

No corpo da colaboração as indicações devem ser feitas por meio do sobrenome dos autores e do ano de publicação constante nas referências.

## **Anexos**

Anexos só poderão ser introduzidos quando contiverem informação indispensável para a compreensão do texto.

## **Tabelas, figuras e fotografias**

Devem incluir título e notas, uma por página, em papel, e uma por arquivo de computador. Na publicação impressa a tabela não pode exceder 18cm de largura x 24 cm de comprimento. Sua largura deve se limitar a 60 caracteres, para tabelas simples. Em tabelas mais complexas deve-se incluir 3 caracteres de espaço entre colunas da tabela, e limitar a 125 caracteres. O comprimento da tabela não deve exceder 55 linhas, incluindo título.

## **Direitos Autorais da Revista *Estudos de Psicologia***

Os direitos autorais dos artigos publicados pertencem à Revista *Estudos de Psicologia*. A reprodução total dos artigos desta Revista em outras publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada a autorização escrita do Editor. O autor principal de cada artigo receberá dez separatas de seu artigo.

## **Reprodução parcial de outras publicações**

Os artigos submetidos à publicação devem evitar citações muito grandes extraídas de publicações de outros autores. Recomenda-se evitar a reprodução de tabelas, quadros ou desenhos. Quando isto acontecer estas devem vir acompanhadas de permissão dos autores que detenham os direitos autorais.

# REVISTA ESTUDOS DE PSICOLOGIA

---

## Endereço para encaminhamento de originais, correspondência e solicitação da revista

Os manuscritos, bem como toda a correspondência necessária, deverão ser encaminhados, para:

Editor

**Revista Estudos de Psicologia**

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro

Campinas-SP - CEP 13020-904

Caixa Postal 317 - CEP 13012-970

Fone: (0XX19) 3735-5880/3735-5878 - Fax: (0XX19) 3735-5873

E-mail: revista@puc-campinas.br

## Assinatura

### ESTUDOS DE PSICOLOGIA

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Tel.: \_\_\_\_\_

Endereço Internet: \_\_\_\_\_

Indique com x a sua escolha:

Assinatura anual - R\$ 30,00

Número avulso - R\$ 12,00

Se você deseja assinar a revista Estudos de Psicologia, preencha esta ficha, efetue o depósito bancário na conta **Banco Itaú S/A - Ag. 0009 c/c 49371-9**, nominal à Sociedade Campineira de Educação e Instrução. Em seguida envie a ficha preenchida e o recibo do depósito para o endereço acima.

---

# **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

## **Grão-Chanceler**

Dom Gilberto Pereira Lopes

## **Reitor**

Prof. Pe. José Benedito de Almeida David

## **Vice-Reitor Administrativo**

Prof. José Francisco B. Veiga Silva

## **Vice-Reitor Acadêmico**

Prof. Carlos de Aquino Pereira

## **INSTITUTO DE PSICOLOGIA E FONOAUDIOLOGIA**

## **Diretora**

Profa. Diana Tosello Laloni

