VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

ABRIGAR OS FILHOS: UM ESTUDO COM AS FAMÍLIAS DE ABRIGADOS

Ana Mafalda Azor
Celia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia

Trabalhar com famílias apresenta-se um dos maiores desafios dos profissionais da contemporaneidade, visto que ao visitar a história, no que se refere às condutas tomadas para contornar a questão da infância e da juventude, em situação de risco, constata-se que a família nunca esteve na pauta das políticas públicas e também não se apresentou prioritárias nas intervenções dos profissionais da área. As condutas de intervenção com a infância e juventude desvalida, no período que compreende do Século XV ao XX, restringe-se ao abrigamento dessa população, reforçando a concepção de que é a família quem abandona, sendo incapaz de cuidar; e por tal desvio, deve ser afastada de sua prole.

O que subjaz a essa concepção de família? Tal questão instiga a refletir acerca de todos os aspectos que envolvem o abrigamento. Assim, atribuir as causas desestruturantes à família é compreender o fenômeno somente a partir dos sintomas, desviando a compreensão do processo que necessita ser (re)significado em toda a sua abrangência, com seus aspectos históricos, culturais e econômicos que acabaram por desencadear a institucionalização dos filhos.

Entretanto, deve se de notar algumas mudanças positivas nas últimas décadas do Século XX, no Brasil, nos âmbitos jurídico e público. Alguns avanços podem ser exemplificados pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei LOAS (1990) e por alguns projetos governamentais, entre eles o Programa de Atenção Integral à Família (PAIF) e o Programa de Saúde da Família (PSF). Tais iniciativas representam uma sensibilização da sociedade brasileira acerca da infância desvalida e de sua família. Todavia, tais projetos, normalmente, se apresentam de modo isolado e desarticulado, além de serem desenvolvidos por profissionais formados, muitas vezes, a partir de uma concepção estritamente positivista, que nos parece insuficiente para compreender o fenômeno da desestruturação familiar. Sabe-se que, a legislação e as políticas públicas só efetivam mudanças se forem compartilhadas, desde

a sua concepção e execução, com outras instituições, sejam de cunho público ou privado.

As observações presentes neste texto são oriundas de um estudo desenvolvido por Azôr (2006), buscou conhecer o processo de institucionalização/desinstitucionalização de adolescentes, pela ótica das famílias. Para tal, buscou-se conhecer os aspectos que contribuíram com a institucionalização; as alterações ocorridas na estrutura familiar, durante o período de abrigamento da criança/adolescente; os aspectos que contribuíram para reinserção do adolescente na família biológica e a situação das famílias após a desinstitucionalização do adolescente.

O referido trabalho foi desenvolvido com cinco famílias, cujos filhos ficaram abrigados por um período superior a 12 meses em uma instituição abrigo, no município de Uberaba, mas retornaram ao lar com a família biológica. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas na casa das famílias com os genitores; entrevistas com o diretor do abrigo, além de busca nos arquivos da instituição, visando complementar as informações importantes para o conhecimento do processo de institucionalização/desinstitucionalização dos adolescentes.

Vale mencionar que, os dados aqui levantados emergem do olhar atento à família desprestigiada ao longo dos séculos, embora paradoxalmente reconhecida pelos pesquisadores, entre eles Winicott (1999) como o grupo social mais importante no desenvolvimento da personalidade humana. Além disso, emerge da urgência de que os conhecimentos científicos acerca do grupo familiar possam respaldar a compreensão de todo o processo de abrigamento, considerando a sua abrangência e propiciando intervenções mais adequadas à infância e juventude, de modo a não serem somente direcionadas pela Lei, mas sejam capazes de abarcarem o fenômeno em todas as suas nuances.

Trabalhos acerca da negatividade que envolve o abrigamento das crianças têm sido produzidos por autores como Bowlby (1981), Weber e Kossobdudzki (1996), mas são escassas as pesquisas realizadas com as famílias que perderam o direito ao convívio com os filhos e que *a priori* representam o *locus* passivo/ativo de todo o processo de desestruturação, culminando no abrigamento ou adoção. Entre os raros estudos, cita-se Motta (2001) e Alves (2000).

A inserção no universo familiar, através das visitas às casas e das entrevistas, implicou no despojamento de conceitos e preconceitos adquiridos a partir de uma perspectiva oriunda de uma realidade social e história pessoal, completamente diferente

da realidade dos grupos familiares pesquisados. Realizar pesquisa dessa natureza exige do pesquisador, uma contínua desconstrução de concepções e preconceitos socialmente construídos. Portanto, vale mencionar que o confronto com o sofrimento do outro, freqüentemente desencadeia estados dolorosos, impossíveis de serem negados e que devem ser reconhecidos e trabalhados. O trabalho de análise do material colhido em campo apresentou-se bastante exaustivo, mas desafiador e necessário, diante das ocultações das verdades absolutas.

Inicialmente, definiram-se, a partir das entrevistas, núcleos de significação do discurso, ou seja, questões centrais que agruparam informações importantes para contemplar os objetivos. Em seguida, realizou-se a articulação dos núcleos de significação, ou seja, dos discursos colhidos, com a história dos sujeitos, o processo histórico e a relação de trabalho, visando à compreensão, de forma global e profunda, do processo de institucionalização/desinstitucionalização dos adolescentes. Na seqüência, foi realizada a articulação dos discursos colhidos com a produção científica de alguns autores, entre eles Winicott (1999), Sawaia (2002), Rizzini (1995) e Marin (1999), apontando para a necessidade de dialogar com várias áreas do conhecimento, de modo a se lançar alguma luz no intrincado e complexo processo de institucionalização/desinstitucionalização da infância e juventude.

Como ocorre no processo de institucionalização da criança? Compreendeu-se que tal processo constitui-se a partir da articulação de vários aspectos desencadeantes do abrigamento, entretanto, o fator sócio-econômico apresenta-se predominante, corroborando com outros estudos, entre eles os de Weber e Kossobdudzki (1996) e Alves (2000). Ressalta-se que a realidade sócio-econômica não aparece isolada como um fator desencadeante do abrigamento em nenhuma das famílias pesquisadas, mas intimamente ligada com outros indicadores, como: maus-tratos, maternidade precoce, ausência da figura paterna, comprometimento psíquico, história de vida dos genitores e número de filhos elevado.

A institucionalização de crianças e adolescentes em função de aspectos sócio-econômicos é um fenômeno histórico e ainda recorrente na contemporaneidade (Marcílio, 1998; Pilotti & Rizzini, 1995). Entretanto, a partir dos anos 90 do século passado, o Brasil começa a dispor de um aparato jurídico, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que define o abrigamento inadequado em função da pobreza.

Contudo, a pobreza não pode ser compreendida isoladamente e menos ainda a partir do sintoma, simplista, do ter ou não ter a condição material. Sawaia (2002) afirma

que, a população quando submetida a situações diversas por um longo período, desenvolve um desconforto que não diz respeito somente à ausência material, mas também à dor de ser submetido à fome e à opressão, levando a um sentimento de contínuo desamparo e desesperança. Assim, é possível concluir que abrigar somente, em função de aspectos sócio-econômicos, apresenta-se inadequado, mas desabrigar, considerando somente a superação do contexto sócio-econômico do grupo familiar, também se apresenta inadequado.

Um outro fator relevante, constituinte desse processo nas cinco famílias estudadas, refere-se à ausência da figura paterna, corroborando com os estudos de Alves (2000). Motta (2001) também aponta que as mulheres que não têm companheiro são mais suscetíveis à entrega dos filhos para a adoção. O que acontece com a mulher abandonada afetiva, sexual e financeiramente pelo seu companheiro? Estarão presentes, nessa mulher, sentimentos de orfandade, incapacitando-a ao exercício da maternagem com seus filhos? Estarão presentes sentimentos de raiva dos filhos, atribuindo a eles a causa do abandono? Ou ambas as possibilidades articuladas com um nível sócio-econômico baixo serão desencadeadores do abrigamento? A resposta a essas questões constitui-se numa tarefa árdua, que, embora respondida neste estudo, apresenta-se deflagrada, apontando a necessidade de outros estudos científicos.

Os maus-tratos foram outro fator desencadeante do processo de institucionalização. É importante mencionar que, no Brasil ainda existe ineficiência e omissão no que se refere às condutas tomadas para contornar a questão da violência (Oliveira & Flores, 1998). Pires (1999) aponta alguns fatores de risco para maus tratos com a infância, são eles: baixa escolaridade, alcoolismo, desemprego e doenças psíquicas dos genitores; reforçando a importância de se compreender o fenômeno em rede e a necessidade de intervenções embasadas na compreensão do processo.

A maternidade precoce como um aspecto significativo no processo de institucionalização/desinstitucionalização corrobora com o estudo de Oliveira e Flores (1998), apontando que a negligência aparece com mais freqüência em mães de pouca idade e aumenta, significativamente, quando as mesmas necessitam criar os filhos sozinhas. Um aspecto a refletir refere-se ao papel do abrigo para as mães novas, visto que diante da precocidade materna, o abrigamento dos filhos, no presente estudo, apresenta-se como um alívio, desobrigando as genitoras da difícil tarefa de ser mãe. Compreende-se, assim, que o abrigo, dentro de suas limitações e idiossincrasias, possibilitou um tempo necessário para que as genitoras se acostumassem com a

maternagem, deflagrando a necessidade e a urgência de um trabalho desenvolvido pelas instituições envolvidas, auxiliando as genitoras na constituição da identidade materna.

Dentro da complexa rede de fatores desencadeadores do abrigamento, ressaltam-se também os problemas psíquicos, representados por alcoolismo ou uso de drogas ilícitas e apontados em outros estudos como os de Weber & Kossobduzki (1996) e pelos dados do IPEA (2003), como responsáveis pela violência doméstica, quer seja de ordem física, sexual, psicológica ou negligência, reforçando a idéia de que as causas de abrigamento tendem a surgirem juntas e não isoladas.

Os sentimentos mencionados pelos genitores, diante dos abrigamentos dos filhos, contradizem ao conceito histórico das instituições sobre a família que abriga, conforme aponta Arantes (1995) e Altoé (1993), pois é freqüente as instituições desqualificarem as famílias, considerando-as incapazes da criação dos filhos. Contudo, neste estudo, constatou-se que os genitores vivenciaram a experiência de abrigamento como algo bastante difícil e doloroso, acarretando revolta, indignação, tristeza, rejeição e medo, principalmente, da possibilidade de adoção.

É interessante constatar que o abrigo, para os genitores pesquisados, nunca foi concebido como substituto da família, mas como a única opção de garantir um atendimento de melhor qualidade para os filhos. De fato, realizar análise sob a perspectiva deles, apreende-se que a instituição, ao oferecer comida, moradia, escola, cursos profissionalizantes e até universidade, fomenta a esperança de um futuro melhor que eles - genitores - dificilmente poderiam ter oferecido aos filhos.

A partir das entrevistas realizadas pode-se verificar o quanto é vital a necessidade de repensar o abrigamento/desabrigamento, a partir da perspectiva das famílias que, neste estudo, mostraram-se resistentes ao desligamento dos filhos, em função da própria fragilidade social, material e, provavelmente, psicológica que as envolvia. Vale esclarecer que tal constatação não deve ser entendida como uma "apologia ao abrigamento", mas que o desabrigamento deve ser cuidadoso, com acompanhamentos sistemáticos e articulados com projetos públicos e privados. Um outro aspecto, reforçando a assertiva acima, refere-se a "acomodação" dos genitores diante do abrigamento dos filhos. Compreende-se que a "acomodação" não significa desistência dos filhos, mas desconhecimento dos mesmos, acerca dos estudos científicos sobre a importância da família para o adequado desenvolvimento infantil. Além disso, há o sentimento de fragilidade e incompetência enquanto cuidadores e o receio dos perigos da rua. Adorno (1993) aponta a pertinência de se (re)pensar as práticas com a

infância e juventude, partindo da perspectiva das crianças e adolescentes. Desse modo, nos parece também adequado o (re)pensar de práticas com famílias, a partir de suas perspectivas.

Em relação ao processo de desabrigamento ocorrido nas famílias estudadas, chama a atenção o fato da reestruturação financeira do(a) genitor(a), viabilizando **aparentemente** a desinstitucionalização. Uma outra mudança refere-se à própria idade dos abrigados, somada à educação formal e informal, proporcionada pelo abrigo, e representado a possibilidade de ganho, auxiliando no sustento da família. Todavia, é possível concluir que, a despeito da importância dessas mudanças, o desabrigamento, neste estudo, não se apresentou como a garantia de um desenvolvimento mais saudável para os adolescentes, diante das dificuldades referentes à escola — alguns abandonaram — e ao convívio familiar.

Alguns fatores apresentaram-se desencadeantes para a desinstitucionalização. Foram eles: insistência do judiciário, o acompanhamento dos familiares pelos profissionais, a adequação da moradia e o desejo dos genitores. Todavia, o movimento por desinstitucionalização apresentou-se bastante doloroso para pais e filhos, deflagrando que a saída do abrigo não se apresenta como um término de um processo, mas somente uma etapa que necessita ser acompanhada sistematicamente por profissionais e respaldada por projetos articulados nos vários segmentos — municipais, estaduais e federais.

Se, por um lado, a institucionalização se apresenta inadequada diante da ciência e do próprio Estatuto, por outro, neste estudo, corroborando com Guirado (1986), é impossível afirmar que a instituição é pior que qualquer família inadequada.

As famílias estudadas, na sua maioria tinham boas expectativas no que se refere à saída dos filhos do abrigo, entretanto, apresenta-se necessário rever, com os genitores, essas expectativas, abordando aspectos como adolescência, implicando, necessariamente, em desobediência e oposição. Paralelamente, identifica-se a necessidade de rever, com os adolescentes, as fantasias referentes ao desabrigamento, (re)ssignificando o conceito de liberdade e autonomia, assim como a conscientização de dificuldades referentes a trabalho.

As dificuldades enfrentadas pelos grupos familiares, no período pós desabrigamento, foram grandes e referem-se ao aspecto material, comportamento dos filhos e a impossibilidade de acompanhamento destes, em função do trabalho dos genitores. Assim, embora a adolescência facilite o desabrigamento em função de

aspectos já citados, por outro, dificulta, visto que exige dos pais mais diálogo e paciência, em função da compreensão de um período de vida dos filhos — a adolescência — necessariamente conflitoso e vulnerável, como aponta Winicott (1999).

Altoé (1993) e Antoni e Koller (2000) enfatizam a importância para os adolescentes, da família no período pós desligamento do abrigo, daí a necessidade de trabalhos com as famílias, de modo a prepará-las para a reinserção do adolescente no contexto familiar. É interessante observar, o peso que assume a comunidade, por exemplo, de vizinhos, diante das dificuldades encontradas no seio familiar. Sudbrack (1996), mostra que diante das vicissitudes, o adolescente estabelece vínculo com outros elementos do seu entorno, capazes de auxiliarem no desenvolvimento saudável da juventude, atuando como um fator de proteção.

O presente estudo aponta que, apesar dos aspectos da família, dos profissionais mais envolvidos e da legislação, a desinstitucionalização do adolescente, por meio da inserção na família biológica, não implica em reestruturação familiar e deflagra a necessidade de repensar as intervenções profissionais que devem, urgentemente, pautar-se na compreensão reflexiva das causas e no reconhecimento dos recursos de natureza externa e interna de que se dispõe a família, não se fixando apenas no aspecto financeiro, mas também na compreensão de aspectos afetivos e sociais, visando a reestruturação da organização familiar. É possível concluir, ainda neste estudo, que o abrigo pode auxiliar mais adequadamente as crianças e suas famílias, desenvolvendo um papel de promoção social, visando a superar o estereótipo negativo, adjudicado às instituições, ao longo dos séculos, pela sociedade em geral. Entretanto, avalia-se que o abrigo dificilmente efetivará um trabalho de envergadura necessário, se não estabelecer parcerias com universidades, instituições públicas ou privadas e organizações não-governamentais, visando intervenções sistemáticas, oriundas de pesquisa, que forneçam o um respaldo teórico consistente, além de ancoradas na interdisciplinaridade.

Referências

Adorno, S. (1993). Criança: a lei e a cidadania. *In* Rizzini, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje - desafio para o terceiro Milênio.* Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 101-111.

Altoé, S. (1993). *De menor a presidiário: a trajetória inevitável.* Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.

Alves, E. S. (2000). *Abrigamento de crianças e realidade familiar. A desmistificação do abandono*. UFSC, 205p.

Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico*, *31*, 39-66.

Arantes, E. M. M. (1995). Rostos de crianças no Brasil. *In* Pilotti, F& Rizzini, I. (Orgs.). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 172-220.

Azôr, A. M. G. C. C. V. (2005). *Abrigar... desabrigar*: conhecendo o papel das famílias no processo de institucionalização/desinstitucionalização de abrigados. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada), Universidade Federal de Uberlândia.

Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental.* São Paulo: Martins Fontes.

Guirado, M. (1986). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2003). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede de Serviço de Ação Continuada*.

LEI Orgânica de Assistência Social - *LOAS*. Lei nº 8.745, de 07 de dezembro de 1993.

Marcilio, M. L. (1998). *A história social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.

Marin, I. S. K. (1999). *FEBEM, família e identidade. O lugar do outro*. 2ªed. São Paulo: Escuta.

Motta, M. A. P. (2001). *Mães abandonadas: a entrega de um filho em adoção*. São Paulo: Cortez.

Oliveira, M. & Flores, R. (1999). Violência contra crianças e adolescentes na Grande Porto Alegre. *In* Associação do Menor Carente (Org.). *Violência doméstica*. Brasília: UNICEF, 104-117.

Pilotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças*. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula.

Pires, J. M. A. (1999). Violência na infância - aspectos clínicos. *In* Associação do Menor Carente (Org.). *Violência doméstica*. Brasília: UNICEF, 61-70.

Rizzini, I. (1995). Crianças e menores - do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a Infância no Brasil (1830-1990). *In* Pilotti, F. & Rizzini, I. *A arte de governar crianças.* Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 102-168.

Sawaia, B. (2002). O sofrimento ético- político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In* Sawaia, B (Org.). *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 4ªed. Petrópolis: Vozes, 97-118.

Sudbrack, M. (1996). Construindo redes sociais: metodologia de prevenção à drogadição e à marginalização de adolescentes de famílias de baixa renda. *In* Macedo, R. (Org.). *Coletânias da ANPEPP: família e comunidade*, *1*(2), 87-113.

Weber, L. N. & Kossobdudzki, L. H. (1996). *Filhos da solidão*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná.

Winnicott, D.W. (1999). *Tudo começa em casa*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.

ISSN 1981-2566

AFETIVIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EFEITOS AVERSIVOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Sérgio Antonio da Silva Leite[1]
Samantha Kager[2]

APRESENTAÇÃO

A presente conferência, baseada em dados de pesquisa realizada pelos autores, tem como objetivo identificar e analisar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e os efeitos dessas decisões na vida escolar, presente e futura, dos alunos. Assume-se que a avaliação é um aspecto da mediação pedagógica do professor que envolve, sensivelmente, a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Entende-se que analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (áreas e conteúdos escolares). Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto.

Este trabalho direcionou seu foco para as questões da mediação do professor, no processo de avaliação escolar. É possível notar que as decisões pedagógicas que o professor assume, em relação às práticas de avaliação, certamente produzem marcas afetivas e interferem na relação que se estabelece entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Defende-se que a avaliação deve ser planejada e desenvolvida sempre a favor do aluno e do processo de ensino-aprendizagem, pois interfere nos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto. Assim, a mediação pedagógica afeta, também, a auto-imagem dos alunos, podendo favorecer, ou não, a sua autonomia e confiança.

[1] Doutor em Psicologia. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Email sasleite@uol.com.br

[2] Pedagoga formada pela Unicamp. Professora da rede municipal de Holambra.

É importante ressaltar a necessidade de resgatar a avaliação com função diagnóstica. Diferentemente de grande parte das práticas atuais, a avaliação diagnóstica tem como foco todo o processo de ensino-aprendizagem.

Através da função diagnóstica, a avaliação é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. Somente como diagnóstica, a avaliação pode auxiliar o progresso e o crescimento do aluno.

BASES TEÓRICAS

Sobre a afetividade na relação sujeito-objeto

Concepções teóricas, como a histórico-cultural, marcadas pela ênfase nos determinantes culturais, históricos e sociais da condição humana, têm possibilitado uma nova leitura das dimensões afetivas e cognitivas no ser humano, no sentido de buscar uma visão integradora, em que pensamento e sentimento se fundem.

De acordo com essas idéias, fica claro que a relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos. Isso mostra a importância das decisões pedagógicas assumidas pelo professor pois elas estarão mediando a futura relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos. Assume-se, portanto, que o sucesso da aprendizagem dependerá, em grande parte, da qualidade da mediação. Ou ainda, a qualidade da mediação, que se estabelece entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos), é também de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação vivenciada pelo aluno.

Sobre o conceito de afetividade

No presente trabalho, buscou-se a contribuição teórica de autores, como Wallon (1968, 1971) e Vygotsky (1984, 1998), que contribuíram para a discussão da relevância da dimensão afetiva na constituição do sujeito e na construção do conhecimento.

Henri Wallon dedicou grande parte da sua vida aos estudos para tentar demonstrar as relações existentes entre as dimensões afetivas, cognitivas e motoras no desenvolvimento humano, considerando assim o indivíduo em sua totalidade. Além disso, ele atribui às interações sociais um papel fundamental na constituição do ser humano.

De acordo com Galvão (2001), Wallon admitiu que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, de uma dupla história: a de suas disposições internas e a das situações externas que encontra ao longo de sua existência. De acordo com Wallon, o biológico, que é mais determinante no início da vida, vai, progressivamente, cedendo espaço de determinação ao social:

Ainda segundo Galvão (2001), em seus estudos, Wallon diferencia os termos afetividade e emoção, que muitas vezes são utilizados como sinônimos. As emoções, para este autor, são reações organizadas que se manifestam sob o comando do sistema nervoso central. Isso significa que estão vinculadas a componentes orgânicos, não descartando sua caracterização enquanto estado subjetivo. São, portanto, acompanhadas *"de modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis pelo seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano"* (GALVÃO, 2001: 62).

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações que envolvem sentimentos (origem psicológica) e emoção (origem biológica). Ela aparece num período mais tardio da evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é neste contexto que acontece a transformação das emoções em sentimentos.

Para Wallon, a afetividade tem um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Nos primeiros meses de vida, ela tem a função da comunicação, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo, manifestando-se basicamente através de impulsos emocionais. É através das interações com o meio que a criança passa de um estado de total sincretismo para um progressivo processo de diferenciação, onde a afetividade está presente, permeando a construção da identidade. É também através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, dando origem à atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos.

Para Vygotsky, as interações sociais também desempenham um importante papel no desenvolvimento do indivíduo. Ao caracterizar as interações sociais, este autor introduz um conceito fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento: a mediação. É a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos bens culturais. Esse complexo processo resulta no desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado por outras pessoas do grupo social que indicam, delimitam e

atribuem significados ao comportamento do indivíduo. São essas interferências que permitem aos indivíduos tomarem posse do patrimônio histórico e da cultura de seu grupo.

Dessa forma, a abordagem histórico-cultural considera que o processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

Segundo o autor, através da mediação do outro, o sujeito se apropria dos objetos culturais e esse processo promove o desenvolvimento. Dessa forma, suas idéias permitem defender que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas.

Vygotsky assumiu uma perspectiva de desenvolvimento para as emoções, destacando que não há uma redução ou desaparecimento das mesmas, mas um deslocamento para o plano simbólico, da significação e do sentido.

Em síntese, Wallon e Vygotsky, assumem o caráter social da afetividade e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela. Cada um, à sua maneira, demonstra que as manifestações emocionais, de caráter inicialmente orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo simbólico. Assim, ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Esses autores defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Sobre a Mediação Pedagógica do Professor

Diante do que foi exposto, evidencia-se a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que *"... as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos."* (LEITE e TASSONI, 2002: 08).

É importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva.

Analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto. Neste sentido,

assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. De acordo com esses pressupostos, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

O presente trabalho tem como foco as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação.

Leite e Tassoni (2002) apontam que *"... a questão da avaliação escolar tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar de grande parcela da população, em especial das crianças pobres."* (p. 16).

Isso justifica a grande importância de trabalhos, como este, que revelam os efeitos aversivos do modelo tradicional de avaliação e apontam a necessidade de resgate de uma concepção de avaliação favorável às condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Sobre as práticas tradicionais de Avaliação

A prática escolar predominante em nosso meio ainda se dá a partir de um modelo teórico de compreensão que vê a educação como um mecanismo de conservação e reprodução das condições sociais.

De acordo com Freitas (2003), a lógica da avaliação não é independente da lógica da escola; ao contrário, ela é produto de uma escola que, entre outras coisas, separou-se da vida, da prática social. Tal separação trouxe a necessidade de se avaliar artificialmente na escola aquilo que não se podia mais praticar na vida e vivenciar.

O autoritarismo é o elemento necessário para a garantia deste modelo social e daí, a prática da avaliação manifestar-se autoritária.

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, faz-se necessário situá-la num outro contexto pedagógico para que a avaliação escolar esteja a serviço de uma pedagogia que se preocupe com a educação como mecanismo de transformação social.

A avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, está a serviço de um modelo social dominante que pode ser identificado como modelo social liberal conservador. A prática da avaliação escolar dentro do modelo liberal conservador será, necessariamente, autoritária, visando ao enquadramento dos indivíduos nos parâmetros de equilíbrio social. Já a prática da

avaliação nas pedagogias consideradas emancipadoras visa ao estabelecimento da autonomia do educando para a participação democrática. A avaliação aqui deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora.

Segundo Luckesi (1984), *"A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão"* (p 09). Em primeiro lugar, a avaliação é um juízo de valor pois o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto se aproximar do ideal estabelecido, e será menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou estágio de um processo.

Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto da avaliação. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto.

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. O julgamento de valor sugere um posicionamento de *não-indiferença*, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem.

Na prática escolar, qualquer um desses elementos pode ser perpassado pela posição autoritária. Porém, o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor é o terceiro: a tomada de decisão.

A prática tradicional da avaliação escolar define como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. O julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico, segundo um padrão determinado. Ele poderá ser definitivamente classificado, por exemplo, como inferior, médio ou superior.

Dessa forma, o ato de avaliar não se configura como um momento para refletir sobre a prática, mas sim como um meio de julgar e classificar o aluno. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia o progresso e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para esta finalidade.

Na prática pedagógica, a ênfase da avaliação com função classificatória trouxe muitas conseqüências negativas, entre elas o preconceito e o estigma. Nota-se que o ritual pedagógico não propicia modificação da distribuição social das pessoas e, assim sendo, não auxilia a transformação social. A avaliação assumida como classificatória

torna-se instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento, possibilitando, a uns, o acesso ao saber e, a outros, a estagnação e até a evasão dos meios do saber.

Como aponta Luckesi:

> *"De instrumento diagnóstico para o crescimento, a avaliação passa a ser um instrumento que ameaça e disciplina os alunos pelo medo. De instrumento de libertação, passa a assumir o papel de espada ameaçadora que pode descer a qualquer hora sobre a cabeça daqueles que ferirem possíveis ditames da ordem escolar. Que inversão!"* (LUCKESI, 1984: 12).

Como se tudo isso não bastasse, a avaliação escolar tradicional assume ainda uma outra função nas mãos do professor. Este tem total arbítrio para premiar ou castigar seus alunos dentro do ritual pedagógico. Através das provas, o professor pode conceder um ponto a mais ou retirar um ponto da nota do aluno. A competência, neste caso, torna-se secundária e o professor pode aprovar incompetentes e reprovar competentes.

Sobre uma nova proposta de avaliação

Para romper com este estado de coisas, é necessário romper com o modelo de sociedade e com a pedagogia que o traduz. Segundo Luckesi (1984), para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação.

Isto exige um posicionamento claro e explícito: a conversão/conscientização de cada educador para novos rumos da prática educacional. No entanto, essa conscientização deve ser traduzida na prática. Um aspecto central refere-se ao resgate do conceito de avaliação, ou seja, ela deve efetivamente ser um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Só assim a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. O elemento essencial para essa alteração de sentidos é a função diagnóstica.

É importante ressaltar que, mesmo numa sociedade não democrática, é possível rever e alterar os rumos das práticas de avaliação. Para isso, o professor deve estar comprometido com uma escola inclusiva, que esteja preocupada com o crescimento e o desenvolvimento integral dos alunos. A avaliação diagnóstica representa uma saída, diante desta situação, visto que com essa função, o ato de avaliar consiste em uma decisão sempre a favor do aluno, representando um momento de reflexão e os seus

resultados serão utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

A PESQUISA REALIZADA

Sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram intencionalmente escolhidos, a partir dos seguintes critérios: estar cursando o 3º ano do Ensino Médio, ou curso pré-vestibular, em escola pública ou privada; ter vivenciado experiências aversivas através de práticas de avaliação, durante a vida escolar.

A escolha dos sujeitos ocorreu através de contato dos pesquisadores com a direção de uma instituição particular de ensino médio, localizada numa cidade no interior do Estado de S. Paulo, quando foram apresentados os objetivos e os procedimentos de coleta de dados. O diretor colocou-se à disposição para ajudar no que fosse preciso. Solicitou-se, então, permissão para estabelecer contato com os alunos.

Foram escolhidos cinco sujeitos. Apresenta-se, a seguir, a caracterização de cada um deles:

S_1: 17 anos, sexo feminino. Cursou até a 6ª. série do Ensino Fundamental em escola pública, passando, então, para escola particular. Vivenciou experiências aversivas com avaliação nas 1ª. e 2ª. séries do Ensino Médio. Essas práticas de avaliação foram adotadas na disciplina de Matemática.

S_2: ex-aluno de instituição pública de ensino; 19 anos, sexo masculino. Estudou em escolas estaduais e municipais durante toda a vida escolar. Vivenciou experiências aversivas com avaliação durante a 3ª. série do Ensino Fundamental. Apesar de vivenciadas há muitos anos, essas experiências foram tão marcantes, no sentido negativo, que ele lembra de detalhes, ainda hoje.

S_3: ex-aluno de instituição particular de ensino; 18 anos, sexo masculino. Estudou até a 8ª. série do Ensino Fundamental em escola pública, cursando apenas o Ensino Médio em instituição particular. Vivenciou experiências aversivas com avaliação nas 1ª. e 2ª. séries do Ensino Médio. As práticas de avaliação aversivas foram adotadas na disciplina de Física.

S_4: 18 anos, sexo feminino. Estudou até a 8ª. série do Ensino Fundamental em escolas públicas, cursando apenas o Ensino Médio em instituição particular de ensino. Vivenciou experiências aversivas com avaliação na 2ª. série do Ensino Médio, na disciplina de Química.

S_5: 18 anos, sexo masculino. Estudou somente em escola particular. Vivenciou práticas de avaliação aversivas na 5ª. série do Ensino Fundamental, na disciplina de Inglês.

Procedimento de coleta dos dados

Selecionados os sujeitos e tendo sido reafirmado seu interesse em participar da pesquisa, combinou-se data, horário e local para a primeira entrevista, de acordo com a conveniência dos participantes. Na ocasião, reafirmou-se o objetivo do trabalho.

Durante as entrevistas, procurou-se manter um clima informal. A maior parte delas foi realizada na própria instituição escolar onde foi realizada a seleção dos sujeitos. Todas as entrevistas foram áudio-gravadas.

Logo no início das entrevistas, antes de começar a gravação, garantiu-se aos sujeitos sigilo quanto à sua identificação e quanto à identificação da instituição de ensino na qual vivenciou as experiências relatadas. Aos participantes foi assegurado que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins da pesquisa.

A questão central das entrevistas relacionava-se às práticas aversivas de avaliação vivenciadas e seus efeitos, na vida dos sujeitos. No entanto, foram feitas algumas perguntas sobre os aspectos pedagógicos, com relação às aulas da disciplina que adotava tais práticas de avaliação.

Após o término de cada entrevista, realizou-se a transcrição da fita, separando os relatos de acordo com os aspectos abordados: aspectos pedagógicos, aspectos afetivos e avaliação. Isso facilitou a realização da etapa seguinte, que foi a análise dos dados obtidos e a criação de *núcleos e subnúcleos de significação*. A partir desse primeiro agrupamento dos aspectos abordados nos relatos, criaram-se protocolos de cada sujeito, onde os dados eram organizados por núcleo.

Análise de dados e resultados

A abordagem histórico-cultural evidencia que não existe método de pesquisa alheio a uma concepção da realidade, da relação homem/mundo. O método deve dar conta da complexidade do seu objeto de estudo. A análise de um objeto, portanto, deve ser entendida como análise do objeto em processo de mudança, da sua constituição, da sua gênese.

Aguiar (2001) aponta que a pesquisa deve ser vista como um processo *construtivo/interpretativo*. Assim o papel do pesquisador consiste em ser produtor de

conhecimento, explicando a realidade, além de descrevê-la. Além disso, a tarefa do pesquisador não é tentar isolar o fato a ser analisado, mas apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo as determinações que lhe são constitutivas pois, como já afirmado anteriormente, o homem é uma síntese de múltiplas determinações. Assumem-se, nesta pesquisa, as falas dos sujeitos como construções, pois elas expressam muito mais do que respostas ao estímulo apresentado.

A tarefa do pesquisador consiste em apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, em suas falas. Tomando a palavra com seu significado, como unidade, o primeiro passo, nesta pesquisa, para proceder à análise, foi organizar os *núcleos de significação.* Cabe ao pesquisador *"ir em busca dos temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela freqüência e mais por ser aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento"* (AGUIAR, 2001: 135).

Assim, na presente pesquisa, optou-se por agrupar os conteúdos das verbalizações em *núcleos e subnúcleos de significação*. Durante o processo de organização dos núcleos e subnúcleos, procurou-se focar a questão da avaliação, para que não houvesse um desvio do objetivo da pesquisa. Foram selecionadas, nos relatos, as falas que diziam respeito às causas da aversão em relação à avaliação e seus efeitos na vida dos alunos. Foram identificadas quinze situações ou aspectos, que contribuíram para o desenvolvimento de sentimentos aversivos em relação à prática de avaliação adotada, gerando os núcleos e subnúcleos. Segue-se uma apresentação síntese dos núcleos elaborados.

Núcleo A: Marcas aversivas

Este é o maior de todos os núcleos de significação criados. Os cinco sujeitos participantes relataram, nas entrevistas, sobre as marcas aversivas desenvolvidas pelas práticas de avaliação vivenciadas. Pode-se dizer que este núcleo compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa pois demonstram claramente os efeitos deletérios das práticas de avaliação, na vida dos alunos.

Subnúcleo A_1: Medo e Ansiedade

Um desses efeitos, que marcaram a vida escolar dos sujeitos entrevistados, é o medo e a ansiedade gerados pelo dia de avaliação. Quatro sujeitos relataram tais sentimentos. Segue o exemplo de S_4:

> *"Quando tinha prova era um terror! Eu tinha até dor de barriga! Nossa, eu ficava muito nervosa, ficava com muito medo!"* (S_4).

Subnúcleo A_2: Sentimento de incapacidade

Outra conseqüência, relatada pelos sujeitos entrevistados, das práticas aversivas de avaliação é o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade que contribui para a sua baixa auto-estima. S_2 exemplifica bem isso:

> *"Como eu era criança, eu nem ligava muito pro conteúdo da prova em si. Eu me importava mais com a nota mesmo. Porque criança, você sabe né, dá a maior importância pras notas e fica querendo comparar com os colegas. Eu não lembro de ficarem zoando comigo porque eu ia mal, mas eu, particularmente, me sentia muito mal. Eu também queria tirar notas boas como os meus amigos e ficava me sentindo um burro, um incapaz. Era como se eu fosse um anormal ali dentro. O diferente, o incompetente. Sabe o que é em nenhuma prova você tirar uma nota azul? É muito frustrante"* (S_2).

Através das verbalizações de S_2, é possível notar que o sentimento de incapacidade, gerado pela prática de avaliação aversiva, acompanhou-o durante toda a sua vida escolar.

Subnúcleo A_3: Perda de motivação para estudar

Outro efeito relatado pelos participantes é a perda da motivação para estudar, a perda de interesse pela disciplina, o desânimo, como conseqüência do insucesso diante do tipo de avaliação adotada, como mostra S3:

> *"O meu relacionamento com a Física era mal e continua sendo até hoje. Quando você vê que não vai, que mesmo se esforçando não vai, você começa a desanimar, né? Nossa, eu estudava pra caramba e mesmo assim não conseguia ir bem na prova... chegou uma hora que eu comecei a ficar com raiva da matéria! Parece que não adianta estudar, você não vai conseguir e ponto! É uma sensação de incapacidade! E aí, quando você se desinteressa a matéria vai acumulando e vai ficando cada vez mais difícil também"* (S_3).

Subnúcleo A_4: Frustração e Exclusão

É possível notar, ainda, através das falas de alguns sujeitos, a sensação de frustração e de exclusão por repetirem o ano letivo, após vivenciarem a experiência negativa com avaliação:

> *"Esse ano* (quando fez a 5ª. série pela segunda vez) *foi horrível pra mim porque, além de tudo, eu me sentia um peixe fora d'água na escola. Todos os meus amigos tinham passado e eu ficava sempre sozinho. Eu vivia brigando com os moleques da minha classe porque eles ficavam me chamando de burro, de repetente. Nossa, foi horrível!"* (S_5).

Subnúcleo A_5: Deterioração da relação sujeito-objeto

Por fim, as verbalizações revelam um dos efeitos mais graves das práticas de avaliação aversivas: a deterioração da relação sujeito-objeto, ou seja, os alunos, que vivenciaram experiências negativas com avaliação, desenvolveram aversão pela disciplina em que essas práticas de avaliar eram adotadas:

> *"Por causa das avaliações e das aulas desse professor eu passei a não gostar mais de geometria... Eu perdi totalmente o gosto pela geometria, é uma matéria que, até hoje, eu não consigo mais me interessar. Não me chama atenção, sabe? É aversão mesmo! Dá uns arrepios só de falar a palavra. Juro por Deus!"* (S_1).
> *"Eu não gosto de Física. Se alguém me perguntar qual é a matéria que eu menos gosto, com certeza vou responder: 'Física!'."* (S_3).
> *"Depois de tudo que eu passei, eu não posso nem mais ouvir falar em Química. Eu odeio Química! Mas odeio mesmo, com todas as minhas forças. Dá muita raiva quando você se sente vencida, sabe? "* (S_4).
> *"Nunca mais eu consegui gostar de Inglês. E também não tive nenhum professor que fizesse eu me interessar pela matéria de novo. Eu sempre ia mal, ficava de recuperação e passava raspando. Perdi totalmente o interesse por essa matéria. Nem prestar mais atenção nas aulas, eu conseguia."* (S_5).

Núcleo B : Controle dos corpos

Este núcleo de significação caracteriza-se pelos relatos referentes às posturas de professores, diretores e auxiliares, diante dos alunos, no momento da avaliação, demonstrando grande preocupação com o controle das condições físicas e os efeitos aversivos dessas medidas. As medidas descritas acabam por transformar essa situação em um ritual, desgastante e ameaçador, como conta S_1:

> *"Quando tinha avaliação era um ritual! Neste dia o 1º., o 2º. e 3º. colegial faziam prova da mesma matéria, no mesmo horário. Era tudo junto! As três classes iam pro anfiteatro. Antes da porta do anfiteatro ser aberta, tínhamos que ficar em fila, intercalando um aluno do 1º., um do 2º. e um do 3º para evitar conversas. A porta abria às sete horas da manhã e aí cada aluno tinha que sentar num lugar pré-determinado, o diretor distribuía um mapa antes para todos os alunos. A gente tinha que entrar com a manga da blusa erguida e só com o lápis, a caneta e a borracha na mão. Depois que todo mundo tivesse sentado, o diretor passava distribuindo uma folha de questões e a outra para as respostas.. Eram exatamente 50 minutos de prova, nem um a mais! Se a gente tivesse na metade de uma questão e tivesse dado o tempo, o diretor vinha e arrancava a prova da nossa mão! Se a gente chegava um minuto atrasado também não podia mais entrar e ficava com zero na prova..Parecia uma ditadura!"* (S_1).

S_5 revela, ainda, uma outra forma de controle dos alunos, para evitar a cola:

> *"Na hora da prova, a professora ficava com uma caderneta na mão. Se você desse uma olhadinha pro lado que ela achasse que fosse suspeita, ela anotava na caderneta e tirava ponto na hora de dar a nota da prova. E não adiantava reclamar!. Ela era muito rígida se tratando de avaliação!"* (S_5).

Núcleo C: Prova como armadilha - incoerência com as práticas de sala de aula

O núcleo C inclui os relatos verbais que retratam a avaliação como uma armadilha, criada pelos professores, na medida em que cobram, intencionalmente, na prova, conhecimentos mais complexos, que não se relacionam com as práticas desenvolvidas na sala de aula. Os relatos demonstram sentimento de revolta diante das provas, que exigiam resolução de exercícios mais complexos que os trabalhados em sala de aula. A fala de S_1 revela esse sentimento:

> *"... Sabe o que é você estudar um monte para uma prova e na hora não conseguir fazer nada? Você não tem noção, os exercícios eram os mais difíceis que você pode imaginar. Dava raiva! "* (S_1).

Esse sentimento de revolta também é percebido nas verbalizações de S_3:

> *"Uma semana antes da prova, a gente falava: 'Explica a matéria aí, o que vai cair, pra gente poder estudar'. Daí, ele* (professor) *passava uns exercícios na lousa, explicava e falava. Aí, o que acontecia: na hora da prova e caía umas coisas totalmente diferentes! Uns exercícios bem mais difíceis , eram os exercícios mais complexos que você pode imaginar! Ele só podia estar querendo ferrar com a classe, fala verdade? Não tem outra explicação"* (S_3).

S_3 deixa claro, em seus relatos verbais, a idéia da prova como armadilha:

> *"A prova dele não tinha nada a ver com as aulas dele"* (S_3).

Núcleo D: Ritmo puxado da semana de provas

Neste núcleo de significação é possível observar, através das falas dos sujeitos entrevistados, relatos que descrevem a sobrecarga de conteúdos exigidos pela escola em uma semana de provas, prejudicando assim, o desempenho do aluno.

Em relação a essa questão, S_3 revela como se sentia diante da semana de provas:

> *"Aquela semana de prova era horrível! A gente ficava naquela ansiedade, sabe? Naquele nervosismo... Era prova a manhã inteira, você acabava a prova de uma matéria, tinha um intervalo e logo em seguida você fazia prova de outra matéria. Era assim a semana inteira"* (S_3).

Nota-se, através das falas, que S_4 ela possui uma visão crítica desse sistema na medida em que faz referência ao ensino balizado no vestibular:

> *"O sistema do E* (escola onde vivenciou a experiência aversiva com avaliação) *é muito puxado! Todo mundo acha isso. É muito conteúdo que os professores precisam dar. É que é tudo voltado pro vestibular, né? Mas por mais que você estude pra não acumular matéria, chega uma hora que acaba acumulando! É muito módulo de uma vez só"* (S_4).

Pode-se observar que as falas dos participantes sugerem que, se os professores dessem uma prova assim que terminassem um conteúdo, os alunos teriam mais chances de ter sucesso nas provas pois a matéria não estaria acumulada.

Núcleo E: *Feed back* punitivo

Este núcleo é composto pelos relatos que retratam as posturas e atitudes de alguns professores diante da classe, no momento da devolução das avaliações, reprimindo e humilhando os alunos que não foram bem. Os relatos sugerem que o *feed back* punitivo é uma das situações que mais potencializam a aversão dos alunos.

Para exemplificar, recorre-se a S_4:

> *"Quando ele* (professor) *ia entregar alguma prova, a hora que ele chamava o meu nome, ele balançava a cabeça assim* (negativamente)*, tipo: 'essa aí é uma burra mesmo!'. Nossa, aquilo me dava uma raiva! Ele olhava bem na minha cara e ainda falava: 'Que vergonha!'. Me humilhava mesmo!"* (S_4).

S_5 também comenta sobre esse fato:

> *"O que eu não gostava que ela* (professora) *fazia é que na hora de entregar as provas, ela chamava o nome da pessoa e fazia um comentário. Se a pessoa tivesse ido bem, ela falava parabéns. Mas se a pessoa tivesse ido mal, ela escorraçava na frente de toda classe! Isso era muito ruim!"* (S_5).

Núcleo F: Recuperação punitiva

No núcleo F, encontram-se relatos de sujeitos que vivenciaram situações de recuperação que também tiveram efeitos aversivos para os alunos. Nessas recuperações, os alunos deparavam-se com uma prova bem mais difícil que a anterior, com exercícios mais complexos que os da prova anterior.

S_1 exemplifica bem essa situação:

> *"Na prova de recuperação dele* (professor) *era a mesma coisa, só caía os exercícios mais difíceis, aqueles que a classe inteira ficou com dúvida. E aí, todo mundo se ferrava! "* (S_1).

S5 infere a possibilidade de a professora utilizar a recuperação como forma de punir os alunos, uma vez que não fazia sentido a prova de recuperação ser mais complexa que a prova anterior.

Segundo os relatos verbais de S_3, o professor, através da recuperação, não reconhecia o progresso do aluno uma vez que a nota máxima que este pode conseguir é cinco. Mesmo que o aluno tenha acertado todas as questões da avaliação, ele não pode ficar com dez na média. Esse fato também evidencia a recuperação como uma prática punitiva e incoerente.

Núcleo G: Preconceito do professor

O presente núcleo foi estruturado a partir de verbalizações que retratam atitudes de professores, diante do insucesso de seus alunos, considerados como preconceituosos frente a eles, no sentido de não acreditarem em sua capacidade de superação das dificuldades.

S_4 conta como o preconceito, por parte de seu professor, tornou-se evidente para ela:

> *"Eu tinha uma amiga que conversava com ele* (professor) *direto, e ela me disse que ele falou pra ela que não suportava olhar na minha cara, que não gostava de mim de jeito nenhum! Nossa, eu fiquei arrasada quando ela veio contar isso pra mim..."* (S_4).

Segundo as suas verbalizações, o professor considerava perda de tempo tentar ensinar o conteúdo a ela, ("ele tinha desânimo de olhar para ela") e esse sentimento torna-se evidente em suas atitudes.

S_2 também relata sobre as conseqüências do modo de agir de sua professora:

> *"Eu nunca tirava dúvidas com ela* (professora) *porque eu tinha medo de perguntar e achava que tudo o que eu fazia era errado. Daí eu chegava em casa e pedia pro meu pai ou pra minha mãe me explicar"* (S_2).

Diante dessa situação, assim como S_4, ele também desistiu de pedir auxílio à professora e começou a buscar ajuda em casa.

Núcleo H: Plantão - auxílio que não auxilia

O núcleo H compreende os relatos sobre os plantões de dúvidas, que eram realizados fora do horário de aula, mas que, na prática, não correspondem, de fato, a um auxílio, uma vez que a maioria dos alunos volta para casa com as mesmas dúvidas que tinham.

Através das verbalizações de S_1, fica evidente que os plantões não correspondem a um auxílio e, conseqüentemente, os alunos não conseguem sanar suas dúvidas:

> *"Os plantões também nem adiantavam muita coisa, muitas vezes nem era o professor que tirava as dúvidas, eram outros, de outras frentes. E ia nos plantões, , na maioria das vezes, eu não conseguia tirar todas as minhas dúvidas. Aí eu me ferrava porque na aula o professor não tirava dúvida e no plantão eles não esclareciam muita coisa"* (S_1).

Como a escola não era capaz de solucionar o problema das dúvidas dos alunos, estes tinham que buscar soluções fora dela. S_1 conta como procurava tirar as dúvidas sobre a matéria:

> *"... os plantões de dúvidas também não adiantavam muito e aí a gente tinha que procurar auxílio em outro lugar. É como eu te falei, muitas vezes a gente ia na casa do P.* (colega de classe)*, que era inteligente, em vez de ir no plantão. A gente acabava tendo que se virar sozinho"* (S_1).

S_3 também aponta a deficiência dos plantões como um sistema de auxílio aos alunos com dificuldade:

> *"... Não era o mesmo professor de manhã. Aí, o professor do plantão explicava tudo diferente. Se você já não tava entendendo alguma coisa, você passava a não entender mais nada. O certo era o mesmo professor de manhã, dar os plantões à tarde."* (S_3-).

Núcleo I: Ausência de *feed back*

Neste núcleo, estão presentes verbalizações que evidenciam, na prática de avaliação, situações em que os alunos não recebiam um retorno do professor sobre seu desempenho, mas somente eram informados sobre a nota que tinham tirado.

De acordo com as verbalizações de S_1, o professor não corrigia as avaliações juntamente com a classe, para que os alunos pudessem se preparar melhor para a prova seguinte. Ele apenas devolvia as provas com a nota e os alunos ficavam sem saber a maneira correta de fazer os exercícios. Neste caso, o gabarito não servia como auxílio pois nele só continham os resultados dos exercícios e não a forma que deveria ser resolvido.

S_2 também relata sobre a ausência de correção das provas com a classe.

> *"Outra coisa ruim das provas dela* (professora) *é que ela nunca dava um retorno. Ela não corrigia as provas com a gente, nem deixava a gente fazer outra prova sobre o assunto se a maioria da classe tivesse ido mal."* (S_2).

Núcleo J: Avaliação como punição

Este núcleo de significação reúne relatos verbais que caracterizam a avaliação como uma forma de punir os alunos, geralmente diante de situações de bagunça e desordem.

S_1 comenta o quanto a classe prejudicava-se diante de uma "prova surpresa", para punir alguns alunos que estavam fazendo bagunça:

> *"Acho que o pior de tudo é que ele* (professor) *usava a prova para ameaçar os alunos, sabe? Sempre que a classe tava fazendo muito 'zona', ele mandava a gente pegar uma folha e fazer um exercício para nota. E esse exercício era sempre dos mais difíceis! E o pior é que quem não tava bagunçando se ferrava por causa dos outros. Não era justo! "* (S_1).

S_3 também relata casos em que o professor puniu a classe, com uma avaliação, diante de desordem.

Núcleo L: Memorização sem sentido

No presente núcleo de significação, a avaliação é percebida como uma prática que exige dos alunos apenas memorização, e não compreensão dos conteúdos estudados.

S_2 conta o que achava das avaliações que fazia:

> *"... aquelas provas não avaliavam nada! Sabe aquelas perguntas que você só sabia se decorasse? Era uns detalhes que não tinha nada a ver. Parece que* (a

> professora) *faz de propósito, só pro aluno ir mal mesmo. Eu reprovei esse ano"* (S_2).

S_5, por sua vez, diz que para o aluno ter sucesso na prova, ele tinha que decorar uma série de conceitos mesmo sem os compreender. Portanto, os alunos decoravam vários conteúdos sem entender seus significados, ou seja, sem saber usá-los.

> *"Com tanta coisa pra decorar, o que acontecia é que eu decorava só que não tinha a mínima idéia do que eu tava decorando."* (S_5).

Núcleo M: Avaliação com um fim em si mesma

Os relatos deste núcleo revelam que a avaliação é tida como uma prática com um fim em si mesma e não numa perspectiva diagnóstica: seu objetivo é classificar os alunos de acordo com a nota de uma única prova.

S_2 demonstra claramente, através de suas verbalizações, a consciência da prática de avaliação classificatória que vivenciou:

> *"A gente tinha uma avaliação de cada matéria por bimestre, então eram quatro avaliações de uma mesma matéria por ano. Ou seja, se a gente fosse mal, já era, não tinha chance de recuperar. Só no bimestre que vem"* (S_2).

Em seus relatos, S_2 demonstra a capacidade de reflexão diante da experiência vivenciada em relação à avaliação. Ele considera a prática de avaliação não como um processo mas com um fim em si mesma, visto que o aluno era classificado de acordo com a nota de uma única prova.

Núcleo N: O aluno "com melhor desempenho" como parâmetro

Os relatos deste núcleo de significação descrevem professores que tomam como parâmetro, para elaboração das avaliações, os alunos com melhores desempenhos.

De acordo com os relatos de S_5, é possível notar que os alunos que tinham dificuldades na matéria eram desconsiderados pela professora no momento da elaboração das avaliações e, conseqüentemente, eles acabavam sendo prejudicados por isso:

> *"As pessoas que faziam Inglês fora da escola, nessas escolas de idiomas, iam super bem nas provas dela* (da professora). *Eles achavam a prova super fácil, entendiam tudo. Daí, acho que a D.* (professora) *pensava que eles iam bem por causa das aulas dela. Tipo, acho que ela pensava que as aulas dela eram boas e que não tinham nada de errado. Muita gente fazia Inglês fora da escola, mas o pessoal que não fazia, que nem eu, não conseguia fazer a prova direito porque a gente não entendia muita coisa"* (S_5).

S_5 relata ainda sobre o comportamento da professora diante dessa situação, que agia como se o sucesso de alunos que faziam inglês em cursos de idiomas, fosse devido às suas aulas.

Núcleo O: Calendário burocratizado

O núcleo O apresenta relatos verbais descrevendo a situação de escolas que desenvolvem todo o seu processo de ensino em função de um calendário previamente definido, e as conseqüências desse fato.

S_1 relata a sua visão diante do calendário instituído pela escola, durante todo o ano letivo.Ela observa que com o calendário, os alunos sentiam-se abandonados pelos professores, que diziam que a função do calendário era informar os alunos e portanto essa não era mais sua função.

Núcleo P: Situações que potencializaram o efeito aversivo

Neste núcleo foram agrupados os relatos que descrevem situações que contribuíram para potencializar o efeito aversivo da prática de avaliação vivenciada, por parte de professores e pais. O núcleo P está subdividido em dois subnúcleos..

Subnúcleo P_1: O professor como um fator potencializador

No presente subnúcleo de significação, o professor é tido como um fator que contribuiu para o aumento do sentimento aversivo do aluno, em relação à prática de avaliação adotada. Esta potencialização da aversão, pelo professor, se dá através de diferentes formas de agir. Na maior parte das vezes, o mau relacionamento entre professor e aluno gera sentimentos de raiva, ódio e a sensação de desprezo e humilhação, por parte dos alunos.

Durante as entrevistas, alguns sujeitos relataram sobre as conseqüências do comportamento hostil do professor, em relação a eles ou , até mesmo, à classe, de uma maneira geral:

> *"Ele* (professor) *era muito grosso, ele respondia pro aluno! E se alguém tinha alguma dúvida ele era grosso, entendeu? Ele chamava até a gente de burro! Eram poucos os alunos que tinham coragem de falar com ele na sala de aula"* (S_1).
> *"Ela* (professora) *era uma pessoa assim... muito brava dentro da sala de aula. Todo mundo tinha medo dela, entende? Então, a gente ficava até meio que com receio de fazer perguntas por causa do jeito dela"* (S_2).
> *"... chegava na hora da aula, se eu chamasse ele* (professor) *pra falar que eu não tinha entendido o exercício, ele respondia todo grosso: 'Como não entendeu? Eu já não te expliquei tudo isso no plantão?'.. Chegou uma hora que eu não tive mais coragem de perguntar nada pra ele"* (S_4).

Pode-se observar, através dos relatos, que diante de um comportamento hostil do professor, os alunos sentem-se inibidos e, assim, perdem a coragem para fazer qualquer tipo de pergunta a ele. Isso só vem agravar as dificuldades dos alunos.

Subnúcleo P_2: A condição potencializadora do efeito aversivo em casa

Neste subnúcleo de significação, encontram-se relatos de S_2 que, descrevem situações que potencializaram a aversão em relação à avaliação vivenciada, em casa, através da incompreensão dos pais que o agrediam devido às notas baixas e, conseqüentemente, contribuíam para o aumento do seu sentimento de incapacidade:

> *"Quando eu comecei a tirar notas baixas nas provas, meu pai começou a estudar comigo. E o meu pai é português, ele tem um jeito de lidar com essas situações meio agressivo, vamos colocar assim. Se eu errava alguma coisa, ele batia em mim em casa, então, eu tinha que aprender ou aprender. Não tinha outra opção. Tinha dias que a gente passava horas estudando e eu achava que tava sabendo tudo, eu tinha certeza que eu sabia a matéria. Chegava na hora da prova e eu não conseguia fazer nada, sempre dava alguma coisa errada, aí dava aquele desespero! Eu sabia que além de outra nota baixa, ainda ia ganhar uns tapas do meu pai. Isso, com certeza, também agravou toda situação"* (S_2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já explicitado, o objetivo desta pesquisa foi identificar as possíveis relações entre as decisões pedagógicas que o professor toma em relação às práticas de avaliação e os efeitos dessas decisões na vida presente e futura dos alunos. Para tanto, assume-se que a avaliação é uma dimensão da mediação do professor que envolve sensivelmente a dimensão afetiva, não se restringindo apenas à dimensão cognitiva.

Analisar a questão da afetividade em sala de aula significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito e objeto. Ou seja, quando se discute esse tema, discute-se a própria relação sujeito-objeto em um dos seus aspectos essenciais: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno. Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva) depende, em grande parte, da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com o objeto. Assim, não se pode mais restringir a questão do processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva, dado que a afetividade também é parte integrante do processo.

O modelo de avaliação adotado em grande parte das escolas tem contribuído com os altos índices de fracasso escolar, representado pela repetência, evasão e, agora, a exclusão interna do aluno. A avaliação constitui, hoje, um dos pontos nevrálgicos do

nosso sistema de ensino, responsável por desenvolver sentimentos aversivos entre sujeito e objeto, e por dramas pessoais, que afetam a auto-estima dos alunos. Isso justifica a grande importância de trabalhos, como este, que revelam os efeitos danosos do modelo tradicional de avaliação e apontam a necessidade de resgate de uma concepção de avaliação favorável às condições de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Os dados desta pesquisa revelam diversos efeitos originados através das práticas de avaliação aversivas, vivenciadas pelos sujeitos, e indica alguns pontos a serem discutidos.

Deterioração da relação sujeito-objeto

Pode-se notar essa conseqüência do modelo tradicional de avaliação nos relatos verbais dos sujeitos desta pesquisa, agrupados no *núcleo de significação* A- *Marcas aversivas* e, mais especificamente, no subnúcleo A_5- *Deterioração da relação sujeito-objeto*. O núcleo A foi organizado a partir das verbalizações relacionadas aos efeitos aversivos das práticas de avaliação vivenciadas, que marcaram a vida escolar, presente e futura, dos sujeitos entrevistados. É o maior de todos os núcleos criados. Os cinco sujeitos participantes relataram, nas entrevistas, sobre as marcas aversivas desenvolvidas pelas práticas de avaliação vivenciadas. Esse núcleo compreende os relatos mais significativos da presente pesquisa pois demonstram claramente os efeitos danosos das práticas de avaliação, na vida dos alunos. Os seguintes efeitos foram identificados: A_1) *Medo e Ansiedade*; A_2) *Sentimento de incapacidade*; A_3) *Perda da motivação para estudar*; A_4) *Frustração e Exclusão* e A_5) *Deterioração da relação sujeito-objeto*.

No entanto, os efeitos mais notáveis, relatados pelos sujeitos, são expressos nos subnúcleos A_3 e A_5. Esses subnúcleos agrupam as verbalizações referentes à perda de motivação para estudar e a deterioração da relação sujeito-objeto. S_2 revela que a prática de avaliação aversiva vivenciada fez com que ele perdesse totalmente a motivação para estudar e, em nenhum outro momento da sua vida escolar, ele voltou a se interessar pelos estudos

Avaliação: uma produção de estigmas

Os núcleos I- *Ausência de feed back* e M- *Avaliação com um fim em si mesma* evidenciam que a função das práticas de avaliação adotadas era, simplesmente,

classificar os alunos. Dessa forma, eles são classificados em algum nível que freqüentemente os estigmatiza. A avaliação, fora de uma perspectiva diagnóstica, tem uma função estática, que muitas vezes dá origem aos estigmas, desenvolvendo a baixa auto-estima dos alunos e o sentimento de incapacidade.

S_2 demonstra claramente, através de suas verbalizações, a consciência da prática de avaliação classificatória que vivenciou. Em seus relatos, ele demonstra a capacidade de reflexão diante da experiência vivenciada em relação à avaliação. Ele considera a prática de avaliação não como um processo mas com um fim em si mesma, visto que o aluno era classificado de acordo com a nota de uma única prova.

A ausência de *feed back* também evidencia a prática de avaliação com um fim em si mesma, visto que os resultados das provas eram ignorados, não sendo utilizados a favor do aluno, ou seja, utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino.

No núcleo I estão presentes as verbalizações que evidenciam situações em que os alunos não recebiam um retorno do professor sobre seu desempenho, mas somente eram informados sobre a nota que tinham tirado.

Os subnúcleos A_2- *Sentimento de incapacidade* e A_4- *Frustração e Exclusão* também apontam efeitos muito sérios, da prática de avaliação adotada, que afetam a auto-estima dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de incapacidade, de frustração e de exclusão.

É possível notar, através das verbalizações, que esses sentimentos de incapacidade e de frustração por não alcançar o sucesso escolar não se restringiram apenas ao momento em que as práticas de avaliação aversivas foram vivenciadas: ao contrário, acompanharam e marcaram os alunos durante toda a vida escolar.

Alguns relatos, nesta pesquisa, retratam atitudes de professores diante do insucesso de seus alunos, consideradas como preconceituosas, no sentido de não acreditarem em sua capacidade de superação das dificuldades. De acordo com as verbalizações dos sujeitos, os professores consideravam perda de tempo tentar ensinar os conteúdos a eles e esse sentimento tornava-se evidente em suas atitudes. Conseqüentemente, os alunos desistiam de pedir auxílio durante as aulas e, assim, as dificuldades iam se tornando cada vez maiores.

Um instrumento de poder nas mãos do professor

A partir dessa mudança de função (de diagnóstica para classificatória), a avaliação passa a desempenhar o papel disciplinador nas mãos do professor. Daí decorrem manifestações constantes do autoritarismo, chegando à sua exacerbação.

Em geral, os sujeitos participantes desta pesquisa, retrataram o momento da avaliação como uma armadilha criada pelos professores, na medida em que cobram, intencionalmente, na prova, conhecimentos mais complexos, que não se relacionam com as práticas desenvolvidas na sala de aula.

Alguns sujeitos vivenciaram, também, situações de recuperação punitiva. Nessas recuperações, os alunos deparavam-se com uma prova bem mais difícil que a anterior, com exercícios mais complexos que os da prova anterior. Ou seja, uma prova que teria como objetivo principal ajudar os alunos a se recuperarem, passa a ser mais uma armadilha. Através dessas práticas, fica evidente que a avaliação não é utilizada a favor do aluno, uma vez que seu objetivo não é ajudá-los, ao contrário, essas práticas de avaliação acabam prejudicando-os, como os relatos claramente sugerem.

Outros exemplos do uso da autoridade, pelo professor, nas práticas de avaliação evidenciam-se através do controle de corpos e do *feed back* punitivo.

Através de suas posturas, diante dos alunos, no momento da avaliação, os professores demonstram grande preocupação com o controle das condições físicas dos alunos e do ambiente. Várias atitudes são tomadas com a finalidade de evitar a cola, pelos alunos. Muitas vezes, o dia de prova transforma-se num ritual devido às inúmeras obrigações exigidas pelos professores. No entanto, essas exigências acabam tornando-se exageradas e aumentam o medo e o nervosismo dos alunos em relação à prova.

Os relatos dos alunos que vivenciaram *feed back* punitivos retratam as atitudes de professores diante da classe, no momento da devolução das avaliações, reprimindo e humilhando os alunos que não foram bem. Mesmo que o núcleo E- *Feed back punitivo* não compreenda relatos de todos os participantes, pode-se afirmar que o *feed back* punitivo, principalmente público, é uma das situações que mais potencializam a aversão dos alunos. Eles se sentem invadidos, humilhados e totalmente constrangidos.

Outro uso autoritário da avaliação é a sua transformação em mecanismo disciplinador de condutas sociais. Uma prática freqüente no meio escolar é a utilização do poder e do veredicto da avaliação para ameaçar os alunos.

Dessa forma, a avaliação transforma-se num instrumento de poder nas mãos do professor. Alguns sujeitos caracterizaram a prática de avaliação vivenciada como uma forma de punir os alunos, geralmente diante de situações de bagunça e desordem. Esses sujeitos comentam o quanto a classe prejudicava-se diante de "provas surpresas" e concluem que o objetivo do professor, com esse tipo de prova, era "ferrar" a classe.

Como se tudo isso não bastasse, a avaliação escolar assume ainda uma outra função nas mãos do professor. Este tem total arbítrio para premiar ou castigar seus alunos dentro do ritual pedagógico. Através das provas, o professor pode conceder um ponto a mais ou retirar um ponto da nota do aluno. A competência neste caso é desconsiderada e o professor pode aprovar incompetentes e reprovar competentes.

A avaliação, sendo um instrumento de poder nas mãos do professor, torna-se, conseqüentemente, para os alunos, um instrumento de ameaça para manutenção da ordem através do medo. Dessa forma, os dias de avaliação causam terror na vida dos alunos.

O processo de ensino em função do vestibular

De acordo com os sujeitos participantes, o fato de as escolas, nas quais vivenciaram a prática de avaliação aversiva, desenvolverem as práticas pedagógicas explicitamente com base no vestibular, também contribuiu com a potencialização da aversão. Isto porque os alunos sentem-se "sufocados" e "pressionados", visto que eles têm de aprender uma série de conteúdos num espaço de tempo pré-determinado.

Grande parte dos sujeitos comentou sobre o ritmo puxado da semana de provas. Eles contam que a sobrecarga de conteúdos exigidos pela escola, em apenas uma semana de provas, prejudica o desempenho do aluno. Esses sujeitos dizem, ainda, que se o professor desse uma prova assim que acabasse determinado conteúdo, eles teriam a oportunidade de se prepararem melhor para a prova. Devido a esse sistema de avaliação, todo o medo e o nervosismo dos alunos, em relação à avaliação, acabam aumentando e gerando mais aversão, por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Aguiar, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, Ana Mercês Bahia; Gonçalves, Maria da Graça Marchina; Furtado, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

Fontana, Roseli Aparecida Cação; Cruz, Maria Nazaré da. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

Maciel, Domício Magalhães. **A avaliação no processo ensino-aprendizagem de matemática no ensino médio: uma abordagem formativa sócio-cognitiva**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.

Falcin, Daniela Cavani. **Afetividade e condições de ensino: a mediação docente e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.

Freitag, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

Freitas, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

Galvão, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Leite, Sérgio Antônio da Silva; Tassoni, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão (orgs). **Psicologia e Formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Leite,Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** S. Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

Luckesi, Cipriano Carlos. **Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo**. Tecnologia Educacional, no. 61, 1984.

Lüdke, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Moretto, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Moysés, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado de letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

Patto, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1990.

Tagliaferro, Ariane Roberta. **Um professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. Monografia, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas- SP, 2003.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

Vygotsky, L. S. **Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo:Martins Fontes, 1998.

Wallon, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

Wallon, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

AJUSTAMENTO DE CRIANÇAS INDÍGENAS ÀS ESCOLAS: ANÁLISE DE ASPECTOS FAMLIARES, SOCIAIS E CULTURAIS.

Sonia Grubits (UCDB/MS)
sgrubits@uol.com.br
Adriana Rita Sordi Lino (UNIGRAM /MS)
adrysordi@gmail.com
Denise Silva Pereira Cabrera (UCDB/MS)
d_psico@hotmail.com
Apoio do CNPq e FUNDECT.

INTRODUÇÃO

Nossa experiência em pesquisas com populações indígenas, desde o final da década de 80, buscando o entendimento dos processos de construção da identidade em diferentes grupos de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul propiciou a emergência de diversos temas importantes na área de educação, saúde, políticas públicas e ética, entre outros.

Nesses trabalhos de campo com os grupos Guarani de Caarapó e Dourados e Kadiwéu da Aldeia Alves de Barros da Bodoquena notamos que as crianças eram tranqüilas, alegres, disciplinadas e acolhendo bem os visitantes. Relatos de educadores, outros pesquisadores e profissionais que trabalham e estudam grupos indígenas, também confirmam tais observações.

Entendemos que esta característica comum às comunidades indígenas de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul são conseqüência de suas normas, crenças, bem como da representação social da infância, tendo como recorte as relações e estruturas familiares, o estilo de educação e a sua repercussão na formação da criança.

Por outro lado, "na atualidade, a indisciplina escolar é um dos temas que mais afligem professores, técnicos e pais na sociedade nacional envolvente, tanto no que se refere à clareza quanto ao consenso sobre indisciplina, quanto ao porquê das crianças não aceitarem regras e limites e, de um modo geral, terem um comportamento grupal de muita inquietação, denominado usualmente de "bagunça"." (Lino, 2006, p....)

A questão da indisciplina em sala de aula de escolas de nossa sociedade é um dos temas que atualmente mais mobilizam professores, técnicos e pais, desde a educação infantil ao ensino médio, fato que não é evidenciado em escolas indígenas.

Segundo Rego (1996), entende-se por disciplina, a ordem, o respeito, a obediência às leis, porém, supõe-se que a criança já tenha adquirido anteriormente o conhecimento de valores éticos como: entendimento de regras, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade e ainda o reconhecimento dos direitos do outro, sem o qual fica impossível a convivência em grupo. Esses valores têm origem na família, ou seja, na socialização primária.

Assim, estudar a escola a partir da análise de seu cotidiano é compreender a ação de cada sujeito que nela atua, entendendo essa realidade articulada à realidade da sociedade em que esse sujeito vive.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Tratar sobre disciplina e educação implica numa reflexão sobre a família. A família, primeiro grupo social do qual a criança faz parte, exerce um papel fundamental na sociedade na qual está inserida, tendo a função da criação dos filhos.

Winnicott (1982) afirma que os pais normais são aqueles que têm probabilidade de realizar e manter uma família de crianças normais e sadias. Assim, quando a família permanece estruturada emocionalmente durante o tempo em que a criança se desenvolve, o filho pode se beneficiar desse bom relacionamento para seu amadurecendo e ajustamento.

Ela representa, no início da vida da criança o principal agente socializador. Segundo Rappaport (1981, p. 75),

> [...] os pais têm a responsabilidade de fazer com que seus filhos desenvolvam características de personalidade e de comportamento que sejam considerados adequados a seu sexo e aos vários subgrupos culturais a que pertencem (religioso, classe social, etc.).

A função social atribuída à família é transmitir valores culturais e ideológicos às idéias dominantes em determinado momento histórico, educando as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de conduta.

É responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se no primeiro grupo de mediação do indivíduo. É na família que ocorrem os primeiros

aprendizados dos hábitos e costumes da cultura, lugar onde se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente, o direito aos cuidados essenciais para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social.

Segundo Hutz (2005), quando os pais oferecem aos filhos um ambiente incentivador e protetor, representado por afeto e atenção, acrescidos de exigências e restrições, constituem a base necessária para a socialização. A família é, então, a primeira instituição na qual a criança será inserida após seu nascimento e é lá que receberá todo o suporte para fazer parte da sociedade.

Além da função biológica e de organização da base emocional, a família também tem uma função ideológica. Segundo Reis (1984, p. 104):

> Para entendermos mais profundamente como a família cumpre suas funções de agente de reprodução ideológica é necessário voltarmos a atenção para o seu funcionamento interno. Nesta perspectiva, podemos observar o que mais a diferencia de outros grupos: ela é o lócus da estruturação da vida psíquica. É a maneira peculiar com que a família organiza a vida emocional de seus membros que lhe permite transformar a ideologia dominante em uma visão de mundo, em um código de condutas e de valores que serão assumidos mais tarde pelos indivíduos.

A autora cita conceitos desenvolvidos por Mark Pôster (1979), pois para ele a família é o lugar onde se forma a estrutura psíquica e onde a experiência se caracteriza, em primeiro lugar, por padrões emocionais. A função de socialização está implícita nesta definição, mas a família não está sendo conceitualizada primordialmente como uma instituição investida na função de socialização. Em vez disso, é considerada a localização social onde a estrutura psíquica é proeminente de um modo decisivo.

Assim, de acordo com os parâmetros da Psicologia Social, a instituição denominada família é responsável pela socialização primária, a primeira socialização que o individuo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade.

Segundo Reis (1984, p. 104):

> "É na família que os indivíduos são educados para que venham a continuar biológica e socialmente a estrutura familiar. Ao realizar seu projeto de reprodução social, a família participa do mesmo projeto global, referente à sociedade na qual está inserida. É por isso que ela também ensina a seus membros como se comportar fora das relações familiares em toda e qualquer situação. A família é, pois, a formadora do cidadão.

Segundo Berger e Luckmann (1985), a sociedade, enquanto formadora de cidadãos deve ser entendida como uma realidade tanto objetiva quanto subjetiva, ou seja, um processo dialético, em que ao mesmo tempo, em que o homem é produto deste meio e também seu produtor, e tudo isso se processa em três momentos distintos, a

exteriorização, a objetivação e a interiorização. Estes três momentos não devem ser pensados isoladamente, mas em decorrência de um processo simultâneo, cujo ponto inicial é a interiorização, ou seja, a apreensão e interpretação dos acontecimentos para um indivíduo em uma dada sociedade.

A apreensão de interpretação referida por Berger e Luckmann (1985) começa com o fato do indivíduo "assumir" o mundo no qual os outros já vivem, o que constitui um processo original que irá variar de pessoa para pessoa, e este mundo uma vez reconhecido poderá ser modificado à maneira de cada um.

Segundo os autores, a socialização primária nos primeiros anos de vida em contato com a própria família, ocorre em circunstâncias carregadas de afeto. A criança identifica-se com os outros pela multiplicidade de modos emocionais porém, a interiorização só ocorrerá se for precedida pela identificação e, é por meio desta, que a criança torna-se capaz de identificar a si mesma absorvendo os papéis e as atitudes dos outros, tornando-os seus.

Já na socialização secundária, o indivíduo estabelece suas relações, em outras instituições, como por exemplo a escola, a partir de suas idiossincrasias, dependendo dos conteúdos específicos já interiorizados na socialização primária. "Na socialização primária, por conseguinte, é construído o primeiro mundo do indivíduo" (Berger; Luckmann, 1985, p. 182).

Diante dessas premissas, considera-se que a educação recebida na família cumpre um papel primordial na constituição do indivíduo cultural. Tem-se o conhecimento de que a mãe é muito importante para a criança: é o primeiro olhar, o primeiro contato, é quem cuida, ampara, alimenta. A família, de um modo geral, também desempenha esse papel, inicialmente por meio do pai, e depois dos outros membros como: irmãos, tios, avós, etc. Mas é a mãe ou quem desempenha esse papel, quem inicialmente acolhe a criança, cuida dela e permite a entrada do "Outro" nessa relação.

A socialização primária termina quando for interiorizado o "outro generalizado", possibilitando ao indivíduo tornar-se membro efetivo da sociedade e possuir subjetivamente uma personalidade e um mundo. Assim, inicia-se a socialização secundária.

Segundo Reis (1984), a família tem sido foco de atenção de vários estudiosos e apesar de todas as críticas em relação a esta instituição, não pode ser negada sua importância no nível das relações sociais, pois é na família, entre indivíduo e a

sociedade, que aprendemos a perceber o mundo que nos cerca. Cabe à família, como vimos, o processo de socialização primária, o qual já vimos e que carregamos vida afora, e particularmente, a formação de nossa identidade social.

Sua formação na consciência significa que o indivíduo identifica-se agora não somente com os outros concretos, mas com uma generalidade de outros, isto é, com uma sociedade. "Somente em virtude desta identificação de generalidade sua identificação consigo mesmo alcança estabilidade e continuidade". (Mead, 1959 apud Berger; Luckmann, 1985, p. 178)

É com a socialização que a criança tem a possibilidade de adquirir conhecimento dos valores, normas, costumes pessoais, instituições, símbolos sociais, como também a aprendizagem da linguagem e a aquisição de condutas sociais desejadas ou não. (López, 1995)

Dessa maneira, o ambiente familiar se apresenta como ambiente socializador e um meio de construção de significados culturais e padrões de interação, o que exige o domínio de um conjunto complexo de habilidade e aptidões, conceitos e significados, em todos os aspectos do desenvolvimento, considerando sempre a inserção familiar em uma estrutura social e em um grupo cultural de referência.

Para Berger e Luckmann (1985), a consciência do outro generalizado, equivale a dizer que, ao mesmo tempo em que a realidade é objetiva, ela é subjetiva, aquilo que é real 'fora' corresponde ao que é real 'dentro' e implica na interiorização, constituindo-se no mais importante instrumento de socialização. A realidade objetiva pode ser facilmente "traduzida" em realidade subjetiva e vice-versa, o que implica também dizer que esse processo nunca é estático, porém, segundo os autores acima, a socialização primária tem maior valor para o indivíduo, mas a estrutura básica de toda a socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária.

"O mundo da infância, em sua luminosa realidade, conduz a ter confiança não somente nas pessoas dos outros significativos, mas nas definições da situação dadas por estes", segundo Berger e Luckmann (1985, p. 182). Assim, nesta etapa do desenvolvimento da consciência da criança, o mundo da infância é o mundo real e não poderia ser de outra maneira. E provavelmente conserva a sua peculiaridade familiar do "mundo doméstico", por mais afastado que o individuo se encontre dele.

Todas estas considerações denotam que os aspectos abordados nesta pesquisa em relação à socialização primária da criança condizem com a interiorização de alguns

aspectos educacionais na família, que posteriormente, deverão ser generalizados por esta mesma criança em ambiente escolar, ou seja, na socialização secundária.

A socialização secundária é a interiorização de submundos institucionais ou com base nas instituições. É a aquisição do conhecimento de funções específicas observadas direta ou indiretamente na divisão do trabalho, ou melhor, é a socialização encontrada no contato com instituições fora do ambiente familiar. Esses submundos são realidades caracterizadas por componentes normativos, afetivos e cognoscitivos, sendo este o momento em que se concretiza a aprendizagem. Portanto, a socialização secundária é realizada também na escola, podendo até ser denominada como o segundo grupo social no qual a criança é inserida.

De acordo com Vygotsky (1987), autor que aborda a formação do psiquismo humano em seu contexto histórico-cultural, as características de cada indivíduo são formadas a partir de inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Logo, desde o nascimento e durante toda a vida, este mesmo indivíduo estabelece trocas recíprocas com o meio, já que ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém no universo que o cerca.

Para o autor acima citado, de tradição sócio-interacionista, os processos psicológicos originam-se nas relações interpessoais e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento. Ele chama atenção para o importante papel mediador exercido por outras pessoas nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada indivíduo.

Vygotsky (1987) explica que é por intermédio dessas mediações, encontradas inicialmente no meio familiar, que o humano até então imaturo, apropria-se de forma ativa dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, ou melhor, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo social.

Dessa maneira, ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura familiar e social, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais, a controlar e dirigir seu comportamento (auto-governar-se) e a agir no meio.

Em suma, na socialização secundária não ocorrerão identificações como na socialização primária, mas farão parte da vida do indivíduo como os muitos grupos a que este indivíduo pertence, como: a igreja, a escola, o trabalho, a comunidade, entre

outros, e dessa forma, o processo de socialização é ininterrupto, ocorrendo conseqüentemente a formação da identidade do indivíduo.

Nas sociedades modernas a escola acolhe a criança, que fica privada do contato direto com o adulto durante parte do dia, geralmente durante manhã e/ou tarde e algumas vezes em regime de internato ou semi-internato, devido a diferentes fatores como atividades profissionais dos pais.

Não encontramos tal situação nas sociedades indígenas estudadas, pois mesmo com o surgimento das escolas nas aldeias, notamos maior flexibilidade nos deslocamentos e a criança tem liberdade para permanecer junto aos adultos, ouvindo as conversas em família ou mesmo nas reuniões promovidas pelos grupos como conselho da comunidade, grupo de mulheres, entre outros.

Cabe ressaltar, que nos trabalhos com os Terena estamos começando a perceber algumas mudanças neste estilo de educação.

OS GUARANI, KADIWÉU E TERENA

Um entendimento das reações e das relações da criança indígena nas escolas das aldeias demanda um conhecimento das principais características das etnias em questão e principalmente a percepção das diferenças na organização social e cultural existente entre elas. Cabe ressaltar que, apesar das diferenças significativas, as observações sobre a criança na escola e contexto familiar na educação são muito semelhantes.

A extensão das diferenças entre as nações indígenas brasileiras é expressa por Viveiros de Castro (1986, p. 29) quando afirma: “(...) as sociedades Gê e Tupi Guarani parecem estar em oposição polar, ao longo de um continuum virtual das diversas formações sócio culturais dos povos sul-americanos, para as mais variáveis que decidi - note-se bem - privilegiar em meu trabalho”.

Os Tupi-Guarani, para Viveiros de Castro (1986), definiam-se num "vir-a-ser" num tornar-se o outro, de forma diversa da pessoa Gê-Bororo, que subjuga a diferença à Identidade. Ainda segundo o autor, a dinâmica subjacente ao movimento em direção ao outro pode ser identificada na solução antropofágica dos Tupi-Guarani. A Identidade, segundo o autor, seria "antidialética”. Estes povos apresentam uma inversão da representação tradicional da sociedade primitiva, feita pela antropologia.

A cosmologia do grupo passa por conceitos básicos como deus, ser humano e inimigo. O que está fora da sociedade é que a ordena e orienta. Seu modelo

cosmológico configura-se a partir do sistema de alma, nome, morte, canibalismo e canto.

Além disso, apresenta uma enorme flexibilidade sociológica, indiferenciação interna associada a um complexo de relações individualizadas com o mundo espiritual. Esta posição estratégica para a construção da pessoa gera aquilo que foi chamado por Viveiros de Castro (1986) de individualismo.

Sua concepção da alma humana é a chave do seu sistema religioso e comanda a vida social desta sociedade. A predominância da religião e da relação com a morte, subjacente na noção de alma ou na teoria da pessoa, constituem um ponto de apoio essencial para a compreensão de sua organização social.

Assim, a pessoa ocupa um espaço virtual entre a natureza e sobrenatureza, ou seja, um elemento paradoxal que conectaria e separaria, circulando como espaço vazio entre domínios e formas do extra - social. "É neste sentido que a Pessoa Tupi-Guarani é um entre (um entre dois) e não um ente" (Viveiros de Castro, 1986, p. 104).

Outro aspecto relevante para o entendimento de sua peculiar cultura e organização social é que, apesar da extensa amplitude do seu território, no passado, sempre existiu uma significativa homogeneidade lingüística dos seus dialetos e de sua cosmologia.

Quanto aos Kadiwéu, um grupo menor, ocupam há mais de dois séculos, uma área situada entre a serra da Bodoquena a leste, Paraguai a sudoeste e ao sul o pantanal matogrossense, na parte oeste do estado de Mato Grosso do Sul. Ressalte-se que a referida área é de difícil acesso.

A língua Kadiwéu é a única representante da família Guaicuru a leste do rio Paraguai. As línguas da família Guaicuru são faladas por povos tipicamente chaquenhos, habitantes do Chaco paraguaio e argentino. As afinidades entre os vários dialetos dessa família são muito próximas, já sendo observadas pelos jesuítas no século XVII.

A questão das relações intertribais sempre foi significativa para o entendimento do funcionamento e dinamismo da sociedade Kadiwéu, sendo o que justifica e estabelece a pauta dessas relações. O mito de criação e diferenciação da humanidade evidencia o caráter das relações intertribais assimétricas e contextualiza o surgimento dos ekalai, os não índios, e define o comportamento dos Kadiwéu, enquanto guerreiros. Siqueira Jr. (1987, p. 108) relata que versões e variantes mais recentes já acrescentam o tema território, enquanto atributo diferenciador.

A literatura histórica existente sobre esse grupo destaca sua estrutura social, baseada numa organização estratificada em castas: os nobres ou senhores, os guerreiros e cativos. Esses últimos eram capturados durante as guerras intertribais e integrados na sociedade Guaicuru, recebendo determinadas atribuições. Atualmente, não existem mais as guerras intertribais e a captura de cativos, mas termos específicos são empregados para indicar relações de consangüinidade e afinidade, relações socialmente determinadas, como as que se estabelecem entre descendentes de senhores e cativos, e, entre padrinhos e afilhados, adotados da população regional.

Os Kadiwéu praticam ainda rituais de iniciação e os relacionados à morte e ao luto, atividades rituais realizadas nas festas do Bate-Pau e do Bobo, que, por sua vez, ocorrem principalmente no dia do índio e ocasionalmente em outras datas festivas. A Festa da Moça constitui-se no ritual de iniciação feminina, realizado quando a adolescente Kadiwéu tem sua primeira menstruação.

Apesar da atividade xamanística ter perdido muito de sua importância na vida desse grupo, o reduzido número de nidjienigi (xamãs), também chamados padres, existentes atualmente na reserva indígena Kadiwéu, conservam um certo prestígio. Uma das principais atividades, a de curador, sofre a concorrência direta da assistência médica prestada pelos missionários evangélicos ou da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA, sendo que os Kadiwéu recorrem freqüentemente às duas práticas.

A economia Kadiwéu se organiza hoje em dia, principalmente, em torno da obtenção dos recursos provenientes do arrendamento dos pastos, atividades agrícolas, de criação de gado bovino e eqüino e, em menor escala, de caça, pesca e coleta, além da realização de empreitadas e a venda da força de trabalho nas fazendas vizinhas à reserva e junto aos próprios arrendatários. Todas essas tarefas são basicamente masculinas, excetuando-se a coleta. As mulheres são as principais produtoras de artesanato para venda, gerando recursos razoáveis para economia familiar. Nossos estudos indicaram duas questões importantes para o grupo Kadiwéu: as questões de gênero, principalmente nos aspectos referentes à divisão de trabalho e, a outra, a importância da arte, em especial, os desenhos, os traçados abstratos, indicando a marca de cada grupo familiar, com a preservação das técnicas originais e naturais no preparo e elaboração das peças de cerâmica.

Os Terena, juntamente com o grupo Guarani/Kaiowá, constituem a maior nação indígena em Mato Grosso do Sul, com cerca de vinte e cinco mil pessoas, de um total de cerca de cinqüenta mil que habitam o estado. Além desses grupos, encontramos

também os Kadiwéu, acima citados, Ofaié e Guató, porém com populações bem menores.

Os Terena pertencem, ao povo Aruak e vieram pelo alto Rio Negro, sendo que as hipóteses levantadas sobre sua origem são de que partiram das planícies colombianas e venezuelanas. Recentemente, surgiu a hipótese da origem no Equador. Da mesma forma que outros grupos, os Terena entraram no território sulmatogrossense a partir do século XVIII.

Os Terena estão atualmente assentados em doze reservas num total de cerca de dezenove mil e dezessete hectares de terra, localizados principalmente na Bacia do Rio Miranda. Existe também um contingente vivendo em fazendas e na cidade, denominados desaldeados e numa aldeia urbana, em Campo Grande, atualmente conhecida como Conjunto Marçal de Souza.

Um elemento importante para desenvolvermos uma proposta de pesquisa na área de Psicologia Social é a identificação dos Terena como um povo ligado à agricultura, de índole pacífica, muitas vezes submetidos por outras nações e aceitando com facilidade as regras do dominador.

Esse fato é apontado como causa da eventual descaracterização do grupo, apesar de indicações de que os Terena ainda são capazes de manter elementos culturais profundos que lhes dão coesão. (Mangolim, 1993). No final da década de 90, este quadro começa a se transformar com os movimentos políticos envolvendo a retomada de terras que pertenciam no passado aos Terena, além de outras reivindicações na área de educação e saúde.

Sempre demonstraram disposição para contatos pacíficos com a população da região, participando da comercialização de produtos agrícolas, principalmente milho, mandioca, batata-doce, abóbora, etc. Também no artesanato trabalham com a cerâmica, basicamente atividade feminina, ficando para os homens a cestaria, caça e pesca.

Tiveram, como fato significativo na sua história, a atuação na guerra do Paraguai, a partir daí surgiu a dependência do trabalho na região, como mão-de-obra dos fazendeiros. Participaram da construção da linha telegráfica no extremo oeste do país, comandada pelo Mal. Rondon, que demarcou suas reservas para reagrupá-los. Além disso, muitos índios Terena trabalharam na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil.

Atualmente, observou-se que sua aproximação com os moradores das regiões onde estão assentados é cada vez maior buscando trabalho na comunidade.

OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Nos trabalhos de campo com as três etnias buscamos identificar quais os aspectos culturais relacionados com as atividades infantis, normas e crenças, contidos nos processos de socialização primário e secundário. Para tanto, caracterizamos a representação social da infância, reunimos subsídios e informações relevantes, objetivando contribuir para discussões e reflexões sobre o ajustamento da criança indígena e não indígena ao ambiente escolar.

Mediante o material colhido, fizemos uma análise qualitativa de relatos e falas agrupados por temas selecionados, visando a entender e interpretar a significação dos fenômenos em foco, buscando determinar por meio dos significados como se dá o processo de formação da personalidade e da educação das criança indígenas Guarani-Kaiowá, Kadiwéu e Terena e suas especificidades culturais, reveladas no posterior comportamento em ambiente escolar.

Os temas para análise foram selecionados visando a contemplar os objetivos propostos e para a interpretação dos dados foram utilizados preceitos de compreensão da psicologia social, de estudos sobre esta população indígena, associando a isso discussões sobre a cultura local.

AS ANÁLISES E CONCLUSÕES

As observações e entrevistas realizadas nas visitas às diferentes reservas apontaram para o diálogo como a principal forma de educar uma criança. A conversa, o uso de conselhos e a não punição física sempre foram observadas como hábito na educação indígena.

Meliá (1979) cita que uma dupla atitude aparentemente contraditória chama a atenção do não índio ao observar uma sociedade indígena: as crianças gozam de uma grande liberdade de ação, “fazendo o que querem”, sem que os adultos se imponham com admoestações ou proibições; nota-se que essas crianças não dão motivos de aborrecimento aos pais ou a outros membros da comunidade.

O adulto considera a criança na sociedade indígena com muito respeito, carinho e seriedade. O carinho que os pais têm com as crianças, o modo de falar e de persuadi-la é extremamente respeitoso.

Em visitas à reserva, na Escola Municipal Indígena do Agustinho, Dourados, em observações e nas entrevistas, constatamos como as crianças tinham bem internalizadas, as normas e regras de convivência. Em nenhum momento mostraram-se apáticas aos jogos e brincadeiras, ao contrário, riam, faziam gracejos, brincavam umas com as outras, porém a um pedido de silêncio do professor, logo obedeciam. Esta observação confirma informações dos vários autores citados anteriormente, de que é na primeira forma de socialização, aquela recebida dentro do seio familiar, que está a resposta que procurava ao comportamento disciplinado das crianças indígenas em sala de aula.

Quanto ao grupo Kadiwéu também observamos muito acolhimento familiar, com parentes ou os pais junto às crianças, além do hábito da menina permanecer com a mãe ceramista, brincando porém já adquirindo conhecimentos sobre a tarefa materna, assim como os meninos acompanhando os pais no trabalho com o gado, ou na caça e pesca.

Notamos que uma característica muito importante nesta população é o respeito com que ocorre esse processo, pois a mãe índia e o pai não gritam com a criança, não batem, e sim conversam muito, tendo neste instrumento da linguagem, tanto corporal quanto verbal, o principal recurso para a educação de seus filhos, o que denota grande diferença da nossa população não índia em relação à mesma situação.

Quanto ao grupo Terena a seguinte observação indica modificações relevantes no sistema social e educação infantil. Uma das mães entrevistadas comentou que seus filhos não são desobedientes. Relatou que geralmente as crianças ficam perto da mãe e só não andam mais juntas dos pais quando ficam adolescentes e, então, não precisam mais obedecer.

Falou ainda que seus filhos obedeciam mais a ela porque era ela que estava sempre presente e se a criança desobedecia, ela conversava, mas na segunda vez que ela desobedecia, acaba levando umas palmadas ou umas “varinhadas” com vara verde. Quando perguntada sobre o que as crianças costumam fazer de errado, citou que geralmente subiam em árvores. Nos trabalhos realizados neste grupo encontramos pela

primeira vez alguns relatos sobre sistemas de educação com punições semelhantes as que encontramos em grupos de não índios.

Buscando analisar a situação da sociedade nacional envolvente, percebe-se que antes apenas o homem partia em busca do sustento do lar. A partir da década de 1960, a mulher também passou a ganhar o mercado de trabalho, inicialmente em profissões como de professora, por ser uma espécie de "cuidadora" de crianças, mas hoje atua em todos os ramos possíveis. Os filhos que antes eram deixados apenas a seus cuidados, passaram a ser deixados, nas escolinhas, creches e maternais, na presença das babás ou mesmo sozinhos em casa, na presença dos games, televisores e computadores, ou quando não, apenas na rua brincando aqui ou ali com outras crianças, enquanto os pais não voltam do trabalho.

Além disso, os pais de volta ao lar, já cansados pelo desgaste diário, nem sempre ou poucas vezes têm paciência em conversar com a criança, explicar algo até que ela entenda. O que observamos é que em meio a gritos a mãe solicita alguma coisa à criança, partindo, às vezes, para a agressão física. Assim, a criança não índia difere muito da criança indígena, que tem todo o carinho, respeito, atenção de seus familiares.

Neste estudo, o que ficou constatado é que mesmo em reservas com uma grande complexidade de problemas sociais, políticos e econômicos, como é a reserva de Dourados, a maneira como a criança indígena é educada, corrigida, ensinada, na primeira socialização na família a que pertence, ou seja, na socialização primária, difere muito das crianças não índias, podendo ser este o fator mais importante ou determinante para que essas crianças se ajustem com tranqüilidade e disciplina ao ambiente escolar, ou seja, na socialização secundária, e o quanto este aspecto difere do comportamento escolar em relação das crianças na sociedade nacional envolvente.

O estudo das sociedades indígenas pode e tem muito a contribuir com a sociedade não índia, porém, fica uma indagação a ser respondida por aqueles que trabalham com a questão indígena: O que fazer para que os aspectos culturais evidenciados nestas pesquisas sejam preservados e também sirvam de modelo para toda a sociedade não índia?

REFERÊNCIAS

Berger, P. L.; Luckmann, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

Cabrera, D. S. P. *Cotidiano da Famílias Terena*: Um Estudo Exploratório. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2006.
Hutz, C. S. (Org.). *Situações de risco e vulnerabilidade*: pesquisa e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Lino, A. R. S.. *A influência das relações familiares no ajustamento escolar da criança Kaiowá*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

López, F. Desenvolvimento social e da personalidade. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, Á. (org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Psicologia Evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v.1.

Mangolim, Olívio. *Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer: uma educação indígena de qualidade*. Disseração de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, 1999.

Meliá, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

Mussen, P. H. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1995.

Rappaport, C. R. Socialização. In: Rappaport, C. R. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1981. v. 3, p. 69-75.

Rego, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: Aquino, G. J. (Org.). *Indisciplina na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 83-101.

Reis, J. R. T. Família emoção e ideologia. In: Lane, S. T. M. *Psicologia Social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 99-124.

Troquez, M. C. de S. *Educação em saúde na Aldeia Bororó:* o índio Kaiowá de Dourados (MS). 2002. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

Vigotsky, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Winnicott, D. W. *A criança e seu mundo.* São Paulo: Zahar, 1982.

Viveiros de Castro, Eduardo B., *Araweté, os deuses canibais.* Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

ISSN 1981-2566

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA À PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: um estudo de publicações da ANPEd e da ANPEPP (2000-2005)

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
christianejacqueline@hotmail.com

Marisa Irene Siqueira Castanho
miscast@uol.com.br

I - INTRODUÇÃO:

O presente artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade São Marcos no ano de 2006. Tal pesquisa insere-se no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Ao adotar a terminologia Psicologia Escolar e Educacional, este estudo o faz no sentido de não separação entre as áreas. A Psicologia Escolar é antes uma Psicologia Educacional, no sentido do desenvolvimento de estudos teóricos que trazem contribuições para as ações no interior da escola; no entanto, a Psicologia Educacional não se reduz à Psicologia aplicada à escola, uma vez que os processos de educação estão presentes em vários espaços culturais e sociais de aprendizagem que são anteriores aos que se dão na escola e que por ela (escola) devem ser considerados.

Como área de aplicação de teorias e métodos da Psicologia desde os primórdios do século XX, a Psicologia Educacional foi marcada pela idealização de um modelo de sociedade igualitária e pelo valor da escola como princípio democrático de acesso a todos nesta sociedade. Nesse sentido, as contribuições de uma ciência interessada no estudo do comportamento e da motivação humana, nas medidas das diferenças individuais, na compreensão da criança e dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem constituíram um profícuo campo de atuação profissional, que só passa a ser questionado a partir das décadas de 1960 e 1970, com a ascensão de teorias críticas que colocam em xeque as relações entre psicologia e educação pelo reconhecimento de determinantes históricos e sociais até então desconsiderados pela psicologia tradicional.

A década de 1980 configura um cenário propício ao surgimento de uma “nova” psicologia que traz em seu bojo uma compreensão do homem como um ser ativo, social,

singular e histórico, que se constrói e modifica-se por meio de suas relações com a natureza e com o social. Ele se insere em um espaço histórico e cultural como produtor de mudanças, ao mesmo tempo em que é por ele produzido.

Esta abordagem propõe que os fenômenos humanos devem ser analisados como processos em movimentos e em mudanças qualitativas e quantitativas, tendo em vista a história de sua produção.

De acordo com Gonçalves (2002), um dos meios em que a abordagem da Psicologia Sócio-Histórica aparece, no Brasil, é na área da Psicologia Social, que ocorre no final da década de 1970 com inserções na área da Educação e na Psicologia da Educação.

Segundo Saisi (2003), foi o momento em que se instaurou no ambiente universitário brasileiro o estudo da Psicologia Sócio-Histórica, mais especificamente no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A autora levanta a hipótese de que essa vertente apresenta uma relevante contribuição à leitura dos fenômenos educacionais devido aos aspectos inovadores em relação à forma de conceber o homem, como um ser histórico pertencente a uma sociedade. Tal visão impõe mudanças em relação à prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível supor que a Psicologia Sócio-Histórica responde às expectativas de desenvolvimento de uma psicologia crítica e capaz de superar leituras fragmentadas dos processos psicológicos e educacionais.

A pesquisa realizada teve como interesse de estudo e objeto mapear os grupos de Psicologia da Educação que têm assumido a fundamentação teórica da abordagem Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, em especial a de Vygotsky. O objetivo foi investigar em publicações realizadas por pesquisadores da psicologia, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, quais são as contribuições que a Psicologia Sócio-Histórica tem proporcionado a essa área no que tange aos processos educacionais.

II – METODOLOGIA:

Metodologicamente, foi feita a opção por rastrear os grupos de pesquisa da área de Psicologia Escolar e Educacional da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia).

O levantamento e a análise das produções referentes às duas associações compreenderam o período de 2000 a 2005, publicações que foram localizadas em anais de encontro de Reuniões Científicas ou no *site* *www.anped.org.br*.

Durante a pesquisa buscou-se responder as seguintes questões norteadoras: a) Como a Psicologia Sócio-Histórica é entendida nos vários trabalhos de pesquisa apresentados? b) Como a Psicologia Sócio-Histórica se articula com a análise de processos educacionais, quer nas pesquisas de cunho teórico quer nas pesquisas de campo?

Entendeu-se que a busca de respostas a essas questões poderiam levar ao objetivo proposto de investigar em publicações realizadas por pesquisadores da Psicologia, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional, quais são as contribuições que a Psicologia Sócio-Histórica tem proporcionado a essa área no que tange aos processos educacionais.

III - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:

Para a organização da análise dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo elaborada por Laurence Bardin (1977, p.38). A análise de conteúdo é compreendida por Bardin como sendo "*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*".

Devido ao acesso não só aos resumos, mas também aos textos na íntegra, no caso dos trabalhos da ANPEd decidiu-se que seria possível uma análise dos conteúdos em profundidade. Quanto aos trabalhos da ANPEPP, localizados apenas por meio dos resumos decidiu-se por fazer um mapeamento das produções realizadas.

A organização da análise se deu por meio de três fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira fase ocorreu por meio de vários procedimentos, tais como: impressão dos trabalhos, leitura flutuante, identificação de informações sobre os textos para seu agrupamento e elaboração de quadros-resumo, identificação de palavras-chave referentes aos processos educacionais, agrupamento dos textos em categorias e a seleção dos textos a serem analisados em profundidade, ou seja, os textos que apresentavam como fundamentação teórica para os processos educacionais analisados, a abordagem sócio-histórica.

A segunda fase foi considerada mais longa e consistiu na codificação dos textos selecionados durante a fase anterior, inclusive, durante esta fase foi elaborada uma ficha analítica visando a uma organização dos conteúdos.

A ficha analítica constituiu-se de duas partes, a primeira contendo: o título do trabalho; o(a, os, as) autor(a, es, as); a informação sobre a Reunião Científica em que foi publicado;, o ano da publicação; a categoria (resumo, trabalho completo, trabalho encomendado); a explicitação da abordagem teórica; os autores citados (da abordagem sócio-histórica e/ou de outras abordagens); os conceitos teóricos explicitados . A finalidade dos dados na ficha possibilitava responder à primeira pergunta norteadora, como a Psicologia Sócio-Histórica era entendida nos vários trabalhos de pesquisa apresentados?

1ª Parte da Ficha Analítica

Texto:
Título: **Autor:** **Reunião Científica:** **Ano:**
Categoria:

Denominação da Abordagem	Como é entendida a abordagem segundo o artigo	Autores de base da abordagem	Conceitos teóricos da abordagem	Autores de base de outras abordagens	Conceitos teóricos de outras abordagens

A segunda parte da ficha tinha o objetivo de responder àa segunda questão norteadora: como a Psicologia Sócio-Histórica se articulava com a análise de processos educacionais? Os seguintes itens constavam da segunda parte da ficha analítica: tema/problema/pergunta (s), objetivo (s), natureza do trabalho, procedimentos metodológicos, resultados/considerações.

Título:

2ª Parte da Ficha Analítica

Tema/Problema/Pergunta	Objetivo (s)	Natureza do Trabalho	Procedimentos Metodológicos	Resultados/Considerações

Na terceira e última fase da análise buscou-se tratar de forma significativa e fidedigna os conteúdos localizados, a partir de sua codificação, elaboração de quadros e ou tabelas.

IV - RESULTADOS:

Na ANPEd foi selecionado o Grupo de Psicologia da Educação – GT 20 e localizados os trabalhos da 23ª à 28ª Reunião Científica, num total de cento e dezesseis textos (N=116), dos quais trinta e três textos (N=33) tinham como referência a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

A tabela 1 permite visualizar essas produções.

Tabela 1: Dados referentes às reuniões da ANPEd do GT 20 - Psicologia da Educação dos trabalhos publicados no período de 2000 – 2005

Reunião	Período	A	B	C	D	E	F
23ª	2000	13	02	02	17	07	**41,17%**
24ª	2001	13	04	02	19	08	**42,10%**
25ª	2002	06	06	01	13	04	30,76%
26ª	2003	13	06	01	20	02	10,0%
27ª	2004	12	03	01	16	04	25,0%
28ª	2005	23	07	01	31	08	25,80%
	Total	**80**	**28**	**08**	**116**	**33**	**28,44%**

Fonte: Dados obtidos durante o levantamento bibliográfico no *site* da ANPEd e em contato com uma das pesquisadoras do GT20.

Legenda:
A = trabalhos;
B = pôsteres;
C = trabalhos encomendados;
D = todos os textos localizados;
E = textos em que se constata a presença da psicologia sócio-histórica;
F = % presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural.

Em destaque a coluna F diz respeito aos dados percentuais relativos aos textos que fazem referência à perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, ou seja, trinta e três de um total de cento e dezesseis, o que equivale a 28%. Constata-se uma ênfase nas produções dos anos de 2000 e 2001, cujos percentuais superiores a 40% podem ser considerados expressivos em relação aos anos subseqüentes.

Os trinta e três textos foram posteriormente agrupados por Reunião Científica e seus conteúdos foram sistematizados por meio das fichas analíticas. Posteriormente procedeu-se à leitura dos mesmos com a finalidade de construir as categorias temáticas por meio de palavras-chave que identificavam a quais processos os textos se referiam. As categorias foram assim organizadas: **apropriação da linguagem; mediação do professor; mediação tecnológica; sentido do trabalho docente; dinâmicas das**

relações interpessoais, conflitos e valores; formação de professores; natureza do processo de desenvolvimento; psicologia da educação e pensamento crítico; fundamentos da teoria .

O número elevado de textos impedia a análise de todos, assim, optou-se pela composição de uma amostra em que pelo menos um texto de cada categoria fosse selecionado. Nas categorias mediação do professor e psicologia da educação e pensamento crítico, foram selecionados dois textos em virtude do número expressivo de trabalhos. Com base nesse critério, foram selecionados onze textos para a análise em profundidade.

1. Resultados relativos à primeira parte da ficha analítica

Na primeira parte da ficha analítica, foi possível constatar as várias informações que foram apreendidas durante o processo de análise que possibilitaram identificar a denominação atribuída à abordagem, como é entendida a abordagem segundo o artigo, os autores de base da abordagem e seus conceitos teóricos e responder, de maneira direta, a primeira questão norteadora desta pesquisa: Como a psicologia sócio-histórica é entendida nos vários trabalhos pesquisados? Um outro conjunto de dados referiu-se aos autores de outras abordagens e aos conceitos teóricos de outras abordagens, consideradas importantes, mas que não mereceram atenção especial nesta pesquisa.

1.1. Denominação atribuída à abordagem e entendimento da abordagem

A denominação da abordagem em oito dos textos analisados é Psicologia Histórico-Cultural; seguida da denominação Psicologia Sócio-Histórica em dois textos e em um único texto há referência a Vygotsky, contudo, sem explicitação de denominação para a abordagem.

Em relação ao entendimento da abordagem, destacam-se os pressupostos sobre a concepção de homem, a concepção de educação e a concepção de conhecimento. Vale ressaltar que há textos que não trazem de forma explicita essas informações.

Dos onze textos analisados, oito trazem alguma explicitação da concepção de homem na abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural: é vista como um ser social, concreto e histórico tendo a influência dos contextos políticos, econômicos e culturais, é considerado o criador da realidade social e o transformador desses contextos; o meio social e cultural é fator constituinte do seu psiquismo humano; a mudança qualitativa

ocorre por meio da interação entre os seres humanos; o homem se humaniza na medida em que se apropria da produção dos homens; a relação entre o biológico e o cultural: a medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado; a atividade é compreendida como uma categoria central no materialismo histórico e dialético.

Quanto à concepção de educação, constata-se em quatro textos que: o processo de escolarização tem um papel fundamental na constituição do psiquismo humano; é por meio da educação que nos humanizamos; a educação é o espaço pelo qual a classe trabalhadora garante a reapropriação do saber; como uma prática nas formações sociais, resulta das determinações econômicas, sociais e políticas.

Quanto à concepção sobre a construção do conhecimento pelo homem constata-se em sete textos que: a criança se desenvolve a partir de sua inserção na cultura, na interação social com as pessoas que a rodeiam; o desenvolvimento não poderia ser mais compreendido como um caminho reto de mudanças naturais, pelo contrário, é pautado por conflitos; a necessidade do rompimento com o modelo clínico; na busca por novas formas de pensar critica-se a “velha” psicologia por ser incapaz de orientar o processo educativo, por estudar de forma estática e não dinâmica a psique; a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito.

1.2. Autores de base da abordagem e Conceitos teóricos da abordagem

Nos textos analisados foram localizados vinte e cinco autores, tanto estrangeiros quanto brasileiros, que referendam a Psicologia Sócio-Histórica ou Psicologia Histórico-Cultural. Vygotsky é o autor que aparece em todos os textos analisados e há um predomínio de autores estrangeiros.

Na análise dos onze textos, foram identificados os seguintes conceitos teóricos e temáticas: funções psíquicas superiores; memória; consciência; atividade; mediação; instrumentos; processo de internalização; internalização dos signos; pensamento e linguagem; palavra; fala oral e fala interior; significado; significado e sentido; significações sociais; sentido pessoal e motivo; significado da atividade pedagógica; aprendizagem e o desenvolvimento; conceito científico; conceito cotidiano; zona de desenvolvimento proximal; escrita; alfabetização. Alguns textos trabalham com

diversos conceitos e outros explicitam os conceitos da abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural, situação ocorrida em três textos.

Em síntese, nos conteúdos identificados na primeira parte da análise dos onze textos selecionados, destacam-se: a explicitação da denominação atribuída à abordagem como sócio-histórica ou histórico-cultural, sendo expressivo o número de textos que têm clareza do nome atribuído à abordagem, ou seja, dos onze textos, dez apresentam a abordagem de maneira explícita. No que diz respeito ao entendimento da abordagem, também foram representativos os textos que explicitam a visão de homem (oito textos), a concepção de educação (quatro textos) e a concepção de conhecimento (sete textos). Quanto aos autores estrangeiros e brasileiros considerados como base da abordagem, localizam-se vinte e cinco considerados significativos. Já os autores identificados como de outras abordagens, foram trinta e um. Sobre os conceitos teóricos de abordagem, destacaram-se vários conceitos fundamentais, entre eles: funções psíquicas, memória, significado e sentido, mediação e outros.

2. Resultados relativos à segunda parte da ficha analítica

Por meio da segunda parte da ficha analítica da qual constavam: título; tema/problema; pergunta(s); objetivo(s); natureza do trabalho; procedimentos metodológicos; resultados e/ou considerações, foi possível encontrar indicadores para responder a seguinte pergunta: como a psicologia sócio-histórica se articula com a análise de processos educacionais, quer nas pesquisas de cunho teórico quer nas pesquisas de campo?

Cada texto correspondia a uma das categorias previamente identificadas, sendo assim, cada um representava uma unidade e todos no conjunto favoreceram um olhar para a amplitude das diversas temáticas abordadas. Os textos versaram sobre: a relação entre a psicologia e a alfabetização; pensamento crítico em relação a educação; os fundamentos da teoria histórico-cultural; a relação professor e aluno; o conhecimento psicológico do professor alfabetizador; interrogações da educação sobre a psicologia da educação; teoria da atividade; significados e sentidos na formação dos valores; possíveis implicações para a educação quanto a memória; o impacto das tecnologias na educação e, por fim, as relações entre leitura, pensamento e escrita.

Dos onze textos, constatou-se que seis diziam respeito à natureza teórica e quatro textos referiam-se à pesquisa teórica e de campo e apenas um texto foi

considerado como uma pesquisa de campo. Os textos de natureza teórica trouxeram pressupostos e conceitos relevantes para a análise dos temas e processos educacionais focalizados. No caso das pesquisas teóricas e de campo, participaram professores de 1ª à 5ª séries, em especial, os professores da 1ª série e crianças de 6 a 12 anos, o que revela uma ênfase na preocupação com o Ensino Fundamental. Os recursos foram variados, tais como: questionários, entrevistas, observações, gravações, técnica de autoscopia, documentos diversos, como projeto pedagógico, relatórios.

3. Resultados do Levantamento da ANPEPP

A ANPEPP realiza os encontros por meio de Simpósios, com uma periodicidade atualmente bienal, e publica suas produções em forma de resumos em anais, o que permitiu apenas realizar um mapeamento destas produções.

A seleção dos grupos desta associação trouxe dificuldades: vários grupos eram identificados com a temática educacional; alguns não se mantinham em cada Simpósio; havia mobilidade entre os participantes e/ou desdobramentos dos participantes em outros grupos. O critério de seleção estabeleceu que fossem selecionados os grupos de pesquisa identificados com produção significativa na área da Psicologia Escolar e Educacional e/ou que assumissem como embasamento teórico a perspectiva Sócio-Histórica. Assim, foram selecionados os seguintes grupos: a) Psicologia Escolar/Educacional; b) Contextos sociais de desenvolvimento: aspectos evolutivos e culturais; c) A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social; d) Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural; e) Psicologia da Educação Matemática.

Nas tabelas 2 a 6, apresentam-se as informações referentes aos resumos localizados. Na primeira coluna da tabela é possível constatar os respectivos Simpósios analisados, ou seja, do VIII Simpósio ao X Simpósio. A segunda coluna refere-se aos períodos de análise, a saber: 2000, 2002 e 2004. A terceira coluna refere-se aos trabalhos localizados e publicados em cada Simpósio e em cada ano. A quarta coluna trata dos trabalhos que fazem referência especificamente à área de conhecimento da Psicologia Escolar e Educacional. Na quinta coluna, é possível localizar dentre os trabalhos da Psicologia Escolar e Educacionais quais têm como referencial a Psicologia Sócio-Histórica ou Psicologia Histórico-Cultural. E a última coluna diz respeito aos dados percentuais relativos aos textos que fazem referência à perspectiva da psicologia sócio-histórica ou psicologia histórico-cultural.

Tabela 2: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos trabalhos publicados do Grupo: Psicologia Escolar/Educacional no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII	2000	07	05	-	-
IX	2002	11	11	02	18,18%
X	2004	12	12	01	8,33%
	Total	30	28	03	10,71%

A tabela 2 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelo Grupo: **Psicologia escolar e educacional.** Trata-se de um grupo que teve produções nos três simpósios, totalizando trinta resumos localizados. Dessas produções, vinte e oito versam sobre a Psicologia Escolar e Educacional e apenas três, dentre os vinte e oito, têm como referencial a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, o que corresponde a 10% do total dos textos localizados. O que chama atenção é que no ano 2000 este grupo não publicou nenhum trabalho que fizesse referência à perspectiva da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural.

Tabela 3: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos trabalhos publicados do Grupo: Contextos Sociais de desenvolvimento e aspectos evolutivos e culturais, no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII	2000	07	03	02	66,66%
IX	2002	09	07	02	28,57%
X	2004	09	05	03	60,0%
	Total	25	15	07	46,66%

A tabela 3 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelo Grupo: **Contextos Sociais de desenvolvimento e aspectos evolutivos e culturais.** Trata-se de um grupo que teve produções nos três simpósios, totalizando vinte e cinco resumos localizados. Dessas produções, quinze versam sobre a Psicologia Escolar e Educacional e apenas sete, dentre os quinze resumos, têm como referencial a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, o que corresponde a 46% do total dos textos localizados.

Tabela 4: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos trabalhos publicados do Grupo: A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social, no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII	2000	-	-	-	-
IX	2002	-	-	-	(feita a 1ªreunião)
X	2004	14	06	05	83,3%
	Total	14	06	05	83,3%

A tabela 4 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelo Grupo: **A Psicologia Sócio-Histórica e o Contexto Brasileiro de Desigualdade Social.** Trata-se de um grupo que iniciou suas publicações apenas em 2004. Dentre os catorze resumos localizados, seis versam sobre a Psicologia Escolar e Educacional e cinco, dentre os seis resumos, têm como referencial a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural o que corresponde a 83% do total dos textos localizados, número considerado bem significativo.

Tabela 5: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos trabalhos publicados do Grupo: Desenvolvimento e Educação na Perspectiva Sociocultural, no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII	2000	-	-	-	-
IX	2002	-	-	-	-
X	2004	11	04	04	100%
	Total	11	04	04	100%

A tabela 5 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelo Grupo: **Desenvolvimento e Educação na Perspectiva Sociocultural.** Este grupo também iniciou suas publicações apenas em 2004. Dentre os onze resumos localizados, quatro versam sobre a Psicologia Escolar e Educacional e os quatro resumos tem como referencial a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, o que corresponde a 100% do total dos textos localizados, número considerado bem significativo.

Tabela 6: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos trabalhos publicados do Grupo: Psicologia da Educação Matemática, no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII – G1	2000	09	04	01	25,0%
IX	2002	08	08	01	12,5%
X	2004	08	02	-	-
	Total	27	14	02	14,28%

A tabela 6 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelo Grupo: **Psicologia da Educação Matemática.** Dentre os vinte e sete resumos localizados, catorze versam sobre a Psicologia Escolar e Educacional e, dentre esses resumos, apenas dois têm como referencial a psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, o que corresponde a 14% do total dos textos localizados. Um dado observado mostrou que no ano de 2004 não houve produções que tivessem como referencial a perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural.

Em seguida, a tabela 7 apresenta uma síntese dessas produções:

Tabela 7: Dados referentes às reuniões da ANPEPP dos cinco Grupos analisados no período de 2000 – 2005.

Simpósio	Período	Publicados	Psicologia Escolar/Educacional	Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural	% Presença da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural
VIII	2000	23	12	03	25%
IX	2002	36	32	05	15,6%
X	2004	64	37	13	35,1%
	Total	123	81	21	25,9%

A tabela 7 permite uma visualização das produções acadêmicas apresentadas pelos cinco Grupos de Trabalho referentes aos três Simpósios. As produções localizadas referentes aos três períodos totalizam cento e vinte e três trabalhos (N= 123), número considerado significativo. Dentre essas produções, foram identificados oitenta e um resumos que versavam sobre a área de conhecimento da Psicologia Escolar e Educacional e apenas vinte e um tinham como referencial a abordagem sócio-histórica ou histórico-cultural, o que corresponde a 25% do total dos textos localizados. Vale ressaltar que houve uma ênfase nas produções do ano de 2004, em que se observa um percentual superior a 35%, número considerado expressivo em relação aos anos anteriores.

Dos vinte e um trabalhos, procedeu-se à leitura dos resumos orientada pela busca de palavras-chave que identificavam a quais processos educacionais os textos se referiam. Com isto, foi possível construir as oito categorias temáticas, algumas das quais semelhantes às categorias organizadas pela análise dos textos da ANPEd e outras diferentes. As quatro categorias semelhantes à ANPEd foram: mediação do professor; natureza do processo de desenvolvimento humano; mediação tecnológica; apropriação da linguagem. E as quatro categorias diferentes foram: formação do psicólogo escolar; política educacional; sentido da atividade cotidiana; método na Psicologia.

V - DISCUSSÃO DOS DADOS

Buscou-se antes de responder as duas questões norteadoras desta pesquisa fazer um destaque aos dados quantitativos das publicações obtidos nas duas associações: na ANPEPP, em cinco grupos selecionados, vinte e um textos; e na ANPEd trinta e três artigos em um único grupo de trabalho. Inicialmente, chama atenção o número expressivo localizado em um único grupo da ANPEd em relação a ANPEPP.

Em relação aos números de produções localizados constatou-se que na ANPEd no GT- 20 - Psicologia da Educação, os anos de 2000 e 2001 mostram produções significativas, mais de 40% das produções dos textos fazem referência à perspectiva Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural. Tal produção decai em torno de 30% em 2002, decai ainda mais em 2003, 10% e a partir de 2004 mostra uma tendência de recuperação das pesquisas com este referencial, mas não é possível prever a continuação e ampliação de tal situação.

Por outro lado, na ANPEPP o ano de 2004 foi o período de maior número de produções na área da Psicologia Escolar e Educacional com o referencial da perspectiva Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, em torno de 35%. De forma semelhante ocorrido na ANPEd, nota-se um decréscimo dessas produções em 2000, 25% em 2001, em torno de 15%. A tendência de aumento a partir de 2004 também é inconclusiva dado a ser observado em futuras pesquisas.

Embora haja uma tendência a um aumento das produções com base na abordagem Sócio-Histórica nesta associação, observou-se que alguns grupos com publicações expressivas na área quase não se utilizam dela. É o caso, do grupo da

Psicologia Escolar/Educacional com 10% do total geral das publicações e do grupo da **Psicologia da Educação Matemática** com 14% do total geral das publicações.

Considerando-se ainda os grupos selecionados nesta pesquisa, constatou-se que na ANPEPP há três grupos mais significativos, em relação a utilização da abordagem, pois suas produções foram superiores a 45%. No grupo de **Desenvolvimento e educação na perspectiva sociocultural,** com início em 2004, 100% das produções selecionadas nesta pesquisa tratavam da abordagem Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural; no grupo **Psicologia Sócio-Histórica e o contexto brasileiro de desigualdade social**, com início em 2004, 83% nesta abordagem e o grupo **Contextos sociais de desenvolvimento: aspectos evolutivos e culturais,** com 46% das produções selecionadas nesta abordagem.

Com base nesses dados pode-se afirmar que tem surgido mais recentemente entre os pesquisadores da Psicologia um interesse em desenvolver pesquisas com base nesta abordagem, algo que já foi mais expressivo nos grupos de pesquisadores da Educação.

Após esta breve análise quantitativa dos dados coletados, passou-se a uma análise qualitativa referente às categorias temáticas organizadas por meio de palavras-chave, nos resumos e nos trabalhos selecionados das duas associações.

Como síntese da análise dos textos da ANPEd foram organizadas nove categorias referentes aos seguintes processos e temáticas: **psicologia da educação e pensamento crítico; fundamentos da teora; apropriação da linguagem; mediação do professor; mediação tecnológica; sentido do trabalho docente; dinâmica das relações interpessoais, conflitos e valores; formação de professores e natureza do processo de desenvolvimento.**

A categoria **psicologia da educação e pensamento crítico** foi organizada a partir dos textos em que os autores mostraram uma preocupação em trazer elementos para a construção de uma psicologia mais comprometida e crítica, articulando-a na interface com a educação. Quanto à categoria **mediação do professor** os textos deram ênfase ao professor como o mediador entre o conhecimento e o aluno.

Nos textos da **apropriação da linguagem** os autores procuraram discutir a relação entre leitura, pensamento e escrita, inclusive a relação entre culturas orais e escritas.

A categoria **fundamentos da teoria** se organizou com base nos princípios explicitados para pensar o homem de maneira geral, a educação e o conhecimento.

A categoria **mediação tecnológica** teve ênfase na utilização da tecnologia da informação e da comunicação como promotora de mudanças qualitativas, embora a sonhada revolução pedagógica dependerá também das mediações sociais.

Nos textos do **sentido do trabalho docente**, a ênfase se deu nas questões da importância do professor enquanto mediador dos conhecimentos, as possíveis implicações no sentido pessoal e significado social no trabalho pedagógica e como os professores vivenciaram o início da profissão docente.

Os autores dos textos da categoria **formação de professores** investigaram a importância que o professor atribui à psicologia na sua atuação docente.

A categoria **natureza do processo de desenvolvimento** os autores procuraram compreender a importância do educador conhecer a estrutura e o funcionamento da memória para um melhor aproveitamento dos conteúdos escolares e em outro texto destaca-se a criatividade.

As categorias da ANPEPP, foram assim organizadas: **mediação do professor:** os resumos abordaram a análise dos processos de mediação ocorridos em sala de aula, em especial a relação professor e aluno; o papel desempenhado pelo educador na mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento; o conceito de mediação semiótica; as dimensões afetivas da mediação do professor; **natureza do processo de desenvolvimento humano:** os resumos discutiram as relações entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento geral; as estratégias que as crianças utilizam para manter as interações com seus parceiros de idades; as questões relacionadas ao desenvolvimento humano, tais como: memória e a emoção; desenvolvimento do self; as idéias acerca da relação entre razão e afetividade em cada etapa do desenvolvimento; e, por fim, as questões referentes ao imaginário e ao real na configuração do afeto e da emoção; **mediação tecnológica:** os resumos discutiram a importância do uso das novas tecnologias da educação para promover a cognição e a metacognição; **apropriação da linguagem:** investigação dos processos interativos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita; **formação do psicólogo escolar:** os resumos discutiram os pressupostos para a formação do psicólogo escolar, tendo em vista a busca de soluções para a crise da educação; informaram sobre experiências realizadas na formação em psicologia escolar/educacional; **política educacional:** o resumo informou sobre diferentes trabalhos de pesquisas na perspectiva etnográfica que versaram sobre: classe de aceleração, progressão continuada, projeto político pedagógico; **sentido da atividade cotidiana:** o resumo teve como foco os sentidos que as crianças atribuem aos

fenômenos da sua vivência cotidiana; **método na Psicologia:** o resumo discutiu a relação de Vygotsky e Rey sobre a proposta de uma nova metodologia; refletiu sobre a questão metodológica: um compromisso social da Psicologia como ciência.

Com base nas categorias que foram apresentadas pelas duas associações parece haver uma tendência de destaque para a mediação do professor e a natureza do processo de desenvolvimento humano, pois elas tiveram destaque nas publicações em relação a outras categorias.

Na perspectiva Sócio-Histórica, Vygotsky (2003) dedicou-se com profundidade aos estudos destas temáticas e compreende que a mediação é considerada fundamental na relação do homem com o mundo, inclusive com os outros homens, pois por meio dessa relação constata-se que se desenvolvem as funções psicológicas superiores. O autor ainda distinguiu a existência de dois elementos mediadores: os instrumento e os signos. Considera-se a linguagem como sistema de signos em que o homem realiza suas ações, além de dar significado aos objetos. É por meio da mediação realizada pela linguagem que o ser humano se apropria da cultura.

A forma como a mediação é tratada nos textos pesquisados, evidencia-se um destaque das mediações sociais, com foco no professor, sendo os instrumentos secundários na visão desses autores.

Os autores dos resumos e dos trabalhos das duas associações procuraram abordar a categoria da mediação do professor, enfatizando a importância do papel desempenhado pelo professor na mediação do conhecimento; a função de mediador na situação de passar os conceitos espontâneos para os conceitos científicos; o papel ativo do professor no processo de ensino-aprendizagem e a relação processual entre o professor e a classe de aceleração. Assim, pode-se entender que os elementos que estão sendo estudados pelos pesquisadores selecionados recaem sobre os processos educativos, com destaque ao papel do professor na mediação entre o conhecimento e o aluno. Há ainda uma preocupação em articular esta temática na interface da psicologia com a educação ou da educação com a psicologia. É possível ainda considerar a qualidade significativa dos textos.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi orientada na busca de investigar em publicações realizadas por pesquisadores da Psicologia no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional e quais são

as contribuições que a Psicologia Sócio-Histórica tem proporcionado a essa área no que tange aos processos educacionais.

É importante salientar que para o levantamento das publicações realizadas pelos pesquisadores da ANPEd e da ANPEPP foi fundamental identificar os resumos e os textos que abordavam a área da Psicologia Escolar e Educacional e que os trabalhos fossem pautados na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.

Esclarece-se que, durante o levantamento dos resultados da ANPEd, foi possível constatar de forma geral que os resultados foram significativos quanto ao número de publicações, autores, conceitos localizados e principalmente, os dados sobre os pressupostos o que possibilitou gerar algumas reflexões com relação à Psicologia Escolar e Educacional. Assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a possibilidade de se buscar novas leituras sobre os fenômenos educacionais.

Vale reiterar que a Psicologia com referencial à Psicologia Sócio-Histórica mostra que tem sua contribuição significativa a dar para o campo da educação, oferecendo aos psicólogos e aos educadores subsídios para uma ciência mais crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, VIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico, 2000, Serra Negra. **Anais.** Campinas: Editora Átomo e Alínea, 24 a 27 de maio. p. 46-53; 108-113.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, IX Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico, 2002, Águas de Lindóia. **Anais.** 24 a 28 de maio. p. 52-61; 170-176; 289-292.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, X Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico, 2004, Aracruz. **Anais.** p. 20-24; 46-49; 58-63; 148-154.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Reunião Anual.** Disponível em <http:// www.anped.org.br>. Acesso em: 10 de out. 2005.

BARDIN, Laurence. Organização da Análise. In: _____. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título original: *L'Analyse de Contenu*. Lisboa: Edições 70, 1995. p.95-115.

BOCK, Ana Mercês Bahia; A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina Gonçalves; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia.** 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002 . p. 15-35.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd (1998-2003). **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 30, n.1, jan/abril. 2004.

GATTI, Bernadete A. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área do conhecimento? **Psicologia da Educação Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados em Psicologia da Educação,** n. 5, p. 73-90, dez. 1997.

LANE, Silvia T. Maurer; CAMARGO, Denise de. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, Silvia T. Maurer, SAWAIA, Bader B. (Orgs.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo: Editora Brasiliense: EDUC, 1995. p. 115-131.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Atuação do Psicólogo na Educação: controvérsias e perspectivas. In: I CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1991, Valinhos. **Anais.** p. 129-132.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.13-79.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky Cientista Revolucionário:** Tradução: Marcos Bagno. Título original: *Lev Vygotsky Revolutionary Scientist.* São Paulo: Editora Loyola, 2002.

SAISI, Neide Barbosa. A Psicologia da Educação na formação do pedagogo: o movimento da disciplina de 1972-1990 e sua articulação com o contexto histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação,** n. 17, p. 75-93, 2º sem. 2003.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. A Queixa Escolar na Formação de Psicólogos: Desafios e Perspectivas. In: TANAMACHI, Elenita Rício; _____; ROCHA, Marisa Lopes (Orgs.). **Psicologia e Educação:** desafios teórico-práticos. 2ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 105-141.

VIGOTSKI, Liev. S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. Título original: *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes.* 6ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. Tradução: Claudia Berliner. Obra originalmente em russo *Sobrania Sotchinenii Tom Vtoroi. Problemi Obchei Psikhologuii*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

ISSN 1981-2566

ALUNOS COPISTAS: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ESCRITA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Giuliana Carmo Temple – Instituto de Psicologia USP/SP
gctemple@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de tornar público os resultados obtidos durante a realização da pesquisa em nível de mestrado intitulada "Alunos Copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural".

Esta pesquisa surge após os estudos realizados sobre a apropriação da escrita pelas crianças na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente a partir de estudos feitos por Luria na década de 1920. Neste trabalho, "O Desenvolvimento da Escrita na Criança", o autor descreve o experimento que realizou com crianças rurais sem contato com a linguagem escrita, explicando quatro estágios pelos quais as crianças passam no processo de aquisição da escrita.

Com a intenção de ampliar o conhecimento sobre os processos de escolarização das crianças das classes populares, na presente pesquisa, centramos esforços na constatação de um fenômeno presente no dia-a-dia do processo de aquisição da escrita das crianças das séries iniciais das escolas públicas paulistas. Este fenômeno é o "aluno copista", isto é, aquele aluno que somente copia as atividades de escrita quando solicitado a realizar tal atividade, sem no entanto, entender de fato o sentido do que está escrevendo.

O objetivo principal desta pesquisa foi compreender que sentido a escrita adquiriu para esse grupo de alunos copistas, a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Também tínhamos os objetivos de observar as práticas pedagógicas referentes às solicitações de escrita; investigar se o "copismo" era parte do processo de

apropriação da linguagem escrita; reconstruir o percurso escolar dos alunos copistas, além de identificar marcas subjetivas produzidas nos alunos pelo contexto escolar na aquisição da leitura e da escrita.

Encontramos em muitos autores (FERREIRO, 1989; LURIA, 1989; MELLO; 2005; SANTOS, 2002;VIGOTSKI, 1998) a afirmação de que copiar não é escrever, e que a habilidade para copiar não se relaciona com a compreensão da escrita.

Entretanto, pretendemos investigar nesta pesquisa realizada com alunos copistas, se esse momento de cópia faz parte da apropriação da escrita, ou se deve ser superado por práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão da simbolização da linguagem escrita.

A hipótese da cópia pôde ser pensada a partir de estudos sobre a zona de desenvolvimento imediata, quando Vigotski (1998, p. 114, grifo nosso) afirma que "uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado".

Entendemos que se a cópia é a imitação da escrita do professor ou dos colegas de sala que conseguem escrever, a criança está realizando uma atividade com a ajuda de um mediador, no caso a professora. Para além disso, Vigotski explica que o aprendizado cria desenvolvimento. Entretanto, somente se a aprendizagem realmente for internalizada é que será considerado como desenvolvimento real da criança. Se a cópia da escrita adulta não ultrapassar esse limite de imitação e não for internalizada, não terá acontecido nada novo no desenvolvimento da criança.

METODOLOGIA

O trabalho de pesquisa foi realizado durante o ano letivo de 2005, entre os meses de junho e dezembro, em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Marília/SP. A escola está localiza em um bairro de classe média baixa e atende moradores desta região e de favelas localizadas ao redor.

A terceira série foi a classe selecionada por ter o maior número de alunos copistas, cinco, num total de 40[1]. Desses cinco alunos, um saiu da escola durante a pesquisa. Participaram efetivamente desta pesquisa, portanto, quatro alunos, sendo duas meninas e dois meninos, com idade de nove anos cada. Os demais alunos da sala contribuíram com a pesquisa como sendo "informantes" do processo de aprendizagem dos alunos estudados, visto que forneceram informações e materiais que comprovavam as cópias realizadas pelos alunos copistas. (André, 1995, p.61)

Como o objetivo principal deste trabalho era o de investigar o sentido da escrita para o aluno copista, entendemos que essa compreensão seria possível se a pesquisadora convivesse durante um longo período no contexto escolar destes alunos. Utilizamos a abordagem etnográfica como perspectiva teórico-metodológica no campo da psicologia da educação, pois como nos lembra André (2004, p. 29), uma das "características da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências com o mundo que as cerca".

De acordo com a mesma autora, outras características devem fazer parte da pesquisa do tipo etnográfica, como a interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, pois o pesquisador é o principal instrumento da coleta e análise dos dados. É dada uma maior ênfase aos processos e nos significados que os sujeitos dão para a sua realidade, além de um trabalho em campo no seu estado "natural", ou seja, não há intenção do pesquisador de modificar o contexto social em que realiza a pesquisa.

Desta forma, é muito importante salientar o papel que o pesquisador desempenha na pesquisa do tipo etnográfica, pois ele é o principal instrumento da coleta e análise de dados. Lüdke e André (2004, p. 16-17) explicam que "devido ao seu grau de imersão na realidade, o observador está apto a detectar as situações que provavelmente lhe fornecerão dados discordantes e as que podem corroborar suas conjecturas". Cabe, portanto, ao pesquisador "selecionar e reduzir a realidade sistematicamente", conforme o desenvolvimento da pesquisa e os dados que for obtendo nesse processo.

A convivência da pesquisadora durante um longo período no campo de pesquisa possibilitou "documentar o não-documentado", conhecer as relações postas nesse espaço e principalmente, conhecer as pessoas que fizeram parte da pesquisa. (Ezpeleta & Rockwell, 1989, p. 37).

As relações criadas entre a pesquisadora e os sujeitos estudados, durante o período da pesquisa, possibilitaram uma maior compreensão da realidade. A presença

da pesquisadora na sala de aula teve a intenção de possibilitar um "processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições". (André, 2004, p. 42).

PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Os procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a observação participante, entrevistas formais e informais com alunos copistas e professora, a análise dos materiais pedagógicos produzidos pela professora e os cadernos escolares dos alunos.

As observações em sala de aula foram o procedimento mais utilizado pela pesquisadora e o que mais forneceu elementos para a pesquisa. Foram realizadas 18 observações semanais ao longo de todo o ano, sendo que no início da pesquisa as observações duraram mais tempo e foram intensificadas. Isto se deu por dois motivos: primeiro, a pesquisa começou no mês de junho, próximo do período de férias, verificou-se a necessidade de conhecer a sala de aula e acompanhar as atividades que haviam sido iniciadas e segundo, possibilitar a criação de vínculos com os alunos antes das férias.

De modo geral, não houve um intervalo regular entre uma observação e outra, pois em alguns momentos também foi preciso que a pesquisadora se voltasse para a análise da observações para verificar se os objetivos da pesquisa estavam sendo alcançados, e em muitos momentos, os acontecimentos em sala de aula foram clareando a realização da pesquisa.

No momento das observações, a pesquisadora permanecia em média uma hora por semana em sala de aula, na posição de observadora - participante, isto é, começamos o trabalho distante do grupo de alunos e no decorrer da pesquisa, fomos nos aproximando dos alunos copistas, participando das atividades realizadas por eles em sala de aula. Houve uma preocupação muito grande da pesquisadora em não atrapalhar as atividades da aula, solicitando à professora autorização para se locomover entre os alunos. A pesquisadora sentava preferencialmente no fundo da sala, de onde era possível observar melhor os alunos. Entretanto, não havia lugares fixos para que eles se

sentassem, então sentava onde tinha lugar ou, como aconteceu muitas vezes, onde eles pediam para a pesquisadora sentasse.

Esse foi um fato bastante interessante no desenvolvimento da pesquisa, o lugar que a pesquisadora ocupava na sala de aula. Quando se apresentou para os alunos, a pesquisadora explicou que realizaria um estudo sobre como eles aprendem a ler e a escrever, e que ficaria dentro da sala de aula uma vez por semana. Eles ficaram muito curiosos com a presença da pesquisadora durante bastante tempo, e solicitavam que se sentasse em lugares diferentes a cada semana, para que ficasse perto deles. A maioria dos alunos mostrava as atividades prontas no caderno e perguntava se o que tinha feito estava certo ou pedia ajuda na realização de algum exercício.

Aos poucos, o papel da pesquisadora na sala de aula e o objetivo da pesquisa foram sendo explicitados à medida que intensificava sua aproximação dos alunos copistas.

Durante as observações, utilizávamos um diário de campo, no qual anotávamos os principais acontecimentos, bem como as atividades postas na lousa. Não havia uma seleção do que deveria ser anotado, pois todo o contexto da sala de aula era importante para a pesquisa, mas procuramos nos deter nas relações estabelecidas entre a professora e os alunos copistas e as atividades que esses alunos realizavam, ou não.

O diário de campo era acessível a todos os alunos, que todas as vezes que a pesquisadora estava em sala de aula pediam para ler o que tinha sido escrito. Algumas vezes, eles não entendiam a letra e pediam para que lêssemos, o que era prontamente atendido. Possibilitar o acesso do diário de campo aos alunos, copistas ou não, foi uma das formas criadas para explicitar o papel da pesquisadora na sala de aula e permitir que todos os alunos se sentissem sujeitos ativos e participantes na pesquisa. Os alunos copistas também tinham acesso ao diário, mas como não conseguiam ler o que estava escrito, folheavam. Quando eles identificavam seu nome, perguntavam o que estava escrito, a pesquisadora ou outra criança que estivesse por perto, lia o trecho citado.

As observações em sala de aula possibilitaram delimitar os alunos que realmente eram copistas e seriam acompanhados ao longo do ano pela pesquisadora. Embora outros alunos dentro da sala de aula apresentassem problemas de alfabetização,

precisávamos delimitar o objeto de estudo e os alunos citados foram considerados copistas, pois apesar de não realizarem independentemente as atividades propostas, conseguiam reproduzir nos cadernos o que estava na lousa ou copiavam atividades do caderno dos colegas.

Também realizamos observações das aulas de educação artística e aulas de reforço. As aulas de arte, que deveriam privilegiar momentos de expressão e criatividade, eram maçantes e repressoras. Os alunos eram obrigados a reproduzir desenhos feitos na lousa pela professora ou então colorir desenhos impressos. Os alunos que não obedeciam às regras, pintando com outras cores e fazendo outras formas, eram repreendidos e os demais alunos acabavam rindo da situação.

Somente uma aula de reforço foi observada ao longo do ano. Isso aconteceu porque a professora do reforço não permitiu que mais observações acontecessem. Nessa única observação, o que pudemos notar foi uma diferença gritante entre as duas professoras. A professora regular, apesar de ter momentos de explosão e gritar com os alunos, foi sempre muito afetuosa e preocupada com eles, tanto no sentido pedagógico quanto no sentido pessoal. A professora do reforço, por sua vez, mostrou-se extremamente autoritária e inflexível, assumindo uma postura muito parecida com a dos professores da pedagogia tradicional, não permitindo que os alunos conversassem ou mudassem de lugar; também utilizava-se uma régua que batia na mesa para pedir silêncio. O clima dessa aula era tão tenso que os alunos mal se mexiam nas carteiras. As atividades pedagógicas observadas foram exercícios de gramática, nos quais os alunos deveriam completar as letras que faltavam (s, ss, z). Não foi observada nenhuma atenção especial com os alunos copistas, nem na explicação da atividade nem na sua execução. Quando explicamos os objetivos da pesquisa, a professora disse que não nos preocupássemos "porque mais cedo ou mais tarde eles vão ter um 'estalo'".

Com todos os dados obtidos nas observações participantes, decidimos por fazer quatro estudos de caso, privilegiando as entrevistas e a análise dos documentos desses alunos, já que dentro de uma mesma sala de aula encontramos quatro alunos copistas, o que consideramos um número bastante significativo.

As entrevistas dividiram-se em dois grupos: formais e informais. As informais eram realizadas dentro da sala de aula ou nos corredores e pátios com as crianças, as

professoras e a diretora e, serviam para esclarecer pontos que haviam ficado confusos para a pesquisadora, como dinâmica de funcionamento da escola, das atividades de sala de aula e informações sobre os alunos. As entrevistas formais foram feitas com as crianças em data previamente combinada com o objetivo de reconstruir o percurso escolar desses alunos.

As entrevistas informais realizadas com a professora, ao longo do ano letivo - que tinham o objetivo de compreender melhor a dinâmica da sala de aula, as atividades propostas, a forma de correção dessas atividades, o processo de avaliação dos alunos e a concepção que ela tinha dos alunos copistas e do processo da cópia - aconteceram dentro da sala de aula, no momento em que os alunos estavam envolvidos em alguma atividade. Também aconteceram algumas conversas nos corredores e nas salas dos professores. Todas essas informações eram anotadas no diário de campo da pesquisadora, junto com os dados do dia da observação. Uma única entrevista, feita no final do ano, foi gravada e posteriormente transcrita.

Durante toda a permanência da pesquisadora em sala de aula, tivemos conversas informais com os alunos, principalmente com os copistas. Aos poucos fomos nos aproximando deles e pedindo para ver seus cadernos e atividades. Conversávamos sobre o que eles tinham feito ou não, porquê, o que gostavam de fazer. As conversas versavam sobre muitos assuntos, mas o tempo todo a pesquisadora tentava obter informações sobre seu processo de apropriação da escrita.

As entrevistas formais com os alunos, foram gravadas com seu consentimento e tiveram duração de 30 minutos cada, tinham sido previamente marcadas e aconteceram em dois dias, com dois alunos em cada um, no período de aula. Também havia sido combinado com a professora que naqueles dias os alunos seriam tirados da sala de aula.

As entrevistas com os alunos copistas tinham o objetivo de apreender o sentido da escrita para eles e refazer seu percurso escolar. A pesquisadora estipulou algumas questões norteadoras da entrevista, mas deixou os alunos livres para falar o quanto e sobre o que eles quisessem. Nos momentos que eles saiam do foco da pergunta, a pesquisadora retomava a questão e pedia mais detalhes sobre o assunto em pauta.

O que pudemos observar durante as entrevistas foi que os anos escolares passados estão como que apagados da memória desses alunos. Alguns nem se lembram do nome da professora do ano anterior. Os alunos se lembravam de algumas atividades e de alguns colegas, mas o que mais se lembravam é de não conseguirem fazer as atividades propostas.

Uma outra grande fonte de informações foi os materiais didáticos usados pelos alunos copistas, em sua maioria, atividades em folhas soltas produzidas pela professora, como as "cruzadinhas" e os cadernos escolares usados durante as aulas.

A análise dos cadernos escolares aconteceu durante as aulas observadas e possibilitou verificar quais eram os momentos de cópia e as produções independentes. Nem todas as atividades colocadas na lousa eram copiadas. Na maioria das vezes os alunos copiavam o cabeçalho e o começo do exercício e logo paravam. Então eles arrumavam outras atividades para fazer em sala de aula, que não eram relacionadas com o proposto pela professora. Eles conversavam, andavam, brincavam com o que estivesse à mão, mas não voltavam ao caderno. Por isso, observamos uma descontinuidade nas atividades dos cadernos, um exercício começou a ser copiado mas não terminou, ou terminou de ser copiado mas não foi resolvido; outras vezes, verificamos que o aluno passou dias sem copiar nada.

Os cadernos eram divididos de acordo com as matérias, um para português, outro para matemática e assim por diante. Os alunos copistas tinham no máximo dois cadernos, mas como não sabiam qual deveriam usar, todo o conteúdo estava embaralhado, confuso e às vezes muito difícil de entender. Alguns alunos tentavam resolver algumas atividades propostas pela professora e foi aí que pudemos comprovar que eles ainda não tinham domínio nenhum sobre a linguagem escrita, pois haviam terminado de copiar com exatidão o que estava na lousa, mas a resolução do problema era incompreensível.

Os materiais pedagógicos analisados foram: as atividades dadas em sala de aula para todos os alunos e, as atividades montadas num caderno específico somente para os alunos copistas. As atividades comuns eram quase sempre "cruzadinhas", com o desenho de objetos ou frutas e os espaços para escrever o nome. Ao longo do ano letivo, observamos que os alunos copistas não conseguiam resolver nenhuma cruzadinha,

deixando em branco ou às vezes colocando letras aleatórias. Numa das últimas observações, vimos que um dos alunos copistas tinha completado todas as cruzadinhas corretamente. Perguntamos se ele tinha feito sozinho, no que ele respondeu afirmativamente, então solicitamos que ele lesse e ele não conseguiu. Pedimos para ver a cruzadinha da colega da frente e ela deixou. Comparando as duas, pudemos observar que até a letra estava igual.

Informações como essa, contidas nos documentos produzidos pelos alunos, foram muito importantes para a análise dos dados levantados nessa pesquisa e para a compreensão do aluno copista e os mecanismos que ele utiliza para sobreviver na sala de aula.

Para fazer a análise dos dados, partimos de concepções teóricas críticas no campo Educação e da Psicologia Escolar e Educacional para entender a vida escolar diária desses alunos, o contexto em que tais situações de aprendizagem foram produzidas**,** e analisamos esta produção à luz da concepção de Luria a respeito da apropriação da escrita pela criança.

RESULTADOS E ANÁLISE

Dentre os aspectos analisados, destacamos:

A) A Organização das Atividades Pedagógicas

Neste item, analisamos as atividades e exercícios que a professora dava para todos os alunos da sala, a forma de corrigir e explicar a realização dos mesmos. este foi um momento importante pois, como cada sala de aula é única e tem uma dinâmica de funcionamento particular, algumas características observadas na organização dos trabalhos, o trato com os alunos e principalmente a presença dos alunos copistas dentro da sala, permitiu-nos refletir como acontece a manutenção das crianças na condição de não alfabetizados.

As observações foram realizadas em dias e horários diferentes para que várias atividades pudessem ser acompanhadas; deparei-me com práticas pedagógicas confusas, diferentes atividades sendo realizadas ao mesmo tempo; alunos fazendo tarefas de

algumas matérias e outros copiando novos conteúdos da lousa. Em nenhum desses momentos de observação, as atividades foram corrigidas com os alunos, explicando o que deveria ter sido feito ou tirando dúvidas. A professora também dava algumas atividades que chama de “prova”, para que os alunos ficassem em silêncio e ela pudesse fazer outras coisas.

Outra característica importante dessa sala de aula é que a professora sempre se valeu da ajuda de duas ou três alunas para passar os conteúdos na lousa. No início da pesquisa, a professora relatou estar passando por momentos muito difíceis e ter desenvolvido alergia nas mãos, ficando impossibilitada de usar o giz, por isso pedia ajuda para algumas alunas para passar a matéria na lousa. No decorrer das observações, percebi que essa era uma prática freqüente na organização do trabalho pedagógico, pois além de passar os exercícios na lousa, essas alunas também ajudavam a professora a organizar o material para as aulas.

Também observamos a naturalização do não fazer nada dentro da sala de aula. Os alunos que não realizavam as atividades propostas, ficavam conversando, brincando ou passeando pela sala. Em alguns momentos a professora pedia que voltassem a seus lugares, mas não cobrava a realização das tarefas; voltar para os lugares e sentar-se, estava mais ligado com a disciplina que a professora desejava manter dentro da sala do que com a produção e execução das atividades. Essa prática era tão comum com os alunos copistas quanto com os alunos alfabetizados.

Em oposição a essa dinâmica da sala de aula, a professora das aulas de reforço estabelecia uma relação com os alunos mais rígida, não permitindo que eles conversassem ou saíssem dos lugares. A forma de apresentar os conteúdos se mostrou bastante parecida, passando as atividades na lousa e pedindo que os alunos copiassem no caderno. A professora explicava o que deveria ser feito, mas não dava nenhuma atenção especial aos alunos que não realizavam as atividades propostas e que, nesse caso, eram vários. Também nas aulas de reforço, que estes alunos freqüentavam, não havia uma atenção específica às dificuldades que apresentam, pois lá estavam alunos de diversas séries e com diversas dificuldades.

O desinteresse pelas tarefas repetitivas, criou uma série de atitudes nas crianças de dispersão frente a essas tarefas. Essas atitudes foram mal vistas pela professora e acabaram por produzir uma série de “broncas” e ameaças. Embora tais constatações e

análises apareçam em vários trabalhos acadêmicos no campo da Psicologia Escolar e Educacional, pouco se vê em sala de aula a superação dessas práticas pedagógicas. Apesar dessa disciplina imposta pela professora para que os alunos permanecessem sentados ou fizessem aquilo que foi ordenado, havia uma atitude das crianças de se movimentarem, realizarem outras atividades nos momentos em que não tinham nada para fazer ou quando decidiam fazer outras coisas.

B) A Presença de uma Professora Substituta

Durante as observações, houve um episódio muito interessante que não pode deixar de ser relatado, a aula dada pela professora substituta. A professora da sala havia ido a um curso e não daria aula naquele dia.

A professora substituta é uma jovem estudante de pedagogia que substitui aulas em diversas escolas e, quando contamos sobre a pesquisa que realizamos com os alunos copistas desta sala, ela diz que tem visto muitos alunos copistas pelas escolas por onde passa. Ela se propõe a realizar uma atividade com a classe para sabermos como os alunos estão, ela diz que a brincadeira vai mostrar quem sabe escrever e quem não sabe.

A professora explicou para a sala que fariam a "Brincadeira do silêncio". A atividade consistia no seguinte: cada aluno recebeu uma figura em um pedaço de papel, com a inicial do nome do objeto ou animal desenhado no seu papel. A professora começava a brincadeira escolhendo uma figura e escrevendo seu nome na lousa; a criança que tivesse o animal ou objeto escolhido teria que ir até a lousa e escolher outra figura, escrevendo o nome desta, até que todos os alunos tivessem escrito. A brincadeira foi muito divertida, as crianças escolheram os animais, alguns não existiam, elas trocavam até acertar. Foi muito interessante porque todos os alunos participaram da atividade falando, opinando, rindo e, em momento nenhum eles desviaram atenção para outras coisas nem fizeram "bagunça".

Essa atividade foi ótima para toda a sala, mas principalmente para os alunos copistas, que se sentiram parte integrante de uma tarefa feita coletivamente na sala de aula. Como a professora sabia do objetivo desse exercício – compreender o que os alunos sabiam fazer – ela pôde traçar uma metodologia adequada para que todos eles participassem sem se sentirem constrangidos: avisou na explicação a brincadeira que

quem não soubesse escrever poderia pedir a sua ajuda. Isso possibilitou que os alunos se sentissem a vontade para escrever na lousa na frente dos outros colegas, pois seriam ajudados, além do clima de confraternização se fazer presente entre os alunos no momento de realizar a brincadeira.

Os alunos copistas, que conheciam as letras, conseguiram com a ajuda da professora que ditava as letras, escrever a palavra escolhida. Entretanto, é preciso fazer uma análise um pouco mais profunda nessa passagem, para não corrermos o risco de pensar que os alunos copistas estão muito perto da escrita autônoma. Saber o nome das letras do alfabeto não significa a apropriação do código escrito, nem seu significado ou sua função. Em outros momentos, quando foram solicitados a recordar, os alunos copistas não lembraram os nomes das letras, ou quando essas foram ditadas eles não sabiam quais eram.

Conhecer o código escrito, as letras do alfabeto, é apenas uma parte da apropriação da linguagem escrita. Se as crianças não aprenderem a utilizá-las, se não for construído um sentido para essas letras, logo as crianças as esquecem. Porém, quando há a intenção de compreender os processos de ensino e aprendizagem pelos quais passam os alunos, com a intenção de superá-los, como fez a tia de uma das alunas, é possível superar o copismo.

C) Os Alunos Convivendo com o Adoecimento da Professora

Acreditamos que a presença da professora em sala de aula deve fazer toda a diferença no processo de aprendizagem, por isso entendemos ser importante salientar o processo de adoecimento pelo qual a professora estava passando e como isso apareceu em sala de aula, como por exemplo os episódios nos quais ela tomava remédio ou media a própria pressão.

Durante todo ano em que foi realizada a pesquisa, o convívio com a professora tornou-se mais próximo, conversamos bastante sobre como ela se sentia trabalhando com essa sala, sua frustração em não saber o que fazer para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Ela também contou sobre acontecimentos de sua vida pessoal, relatando suas dificuldades frente os problemas pelos quais estava passando. Tudo isso ajudou a compreender como a professora se construiu ao longo daquele ano de trabalho e, o adoecimento que as condições concretas de vida e trabalho provocaram,

produzindo marcas subjetivas de muito sofrimento, que acabaram por influenciar seu prática em sala de aula.

Para analisar essa situação de adoecimento da professora, remetemo-nos ao clássico trabalho de Codo (1999, p. 240) sobre a Síndrome de Burnout. Segundo o autor é preciso fazer uma distinção entre *burnout* e *stress*

> O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de *stress,* por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho.

Outras características da síndrome precisam ser compreendidas, separadamente, para afirmarmos o seu aparecimento na professora pesquisada, como exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Durante conversas informais, a professora expressou sua insatisfação e impotência com o trabalho a ser realizado na sala de aula pesquisada. Em outra entrevista, a professora explicita o que pretende fazer com sua prática pedagógica nos próximos anos: “Só tenho mais cinco anos para me aposentar, até lá, vou levando...”.

Muitas foram as observações nas quais presenciamos a professora doente, tomando algum medicamento, medindo a própria pressão ou referindo-se ao fato de estar doente.

Em entrevistas informais feitas com a professora, ela também relatou como avalia as políticas publicas para a educação, como elas influenciaram o trabalho pedagógico, mas se sente impotente frente a essas mudanças. Não acredita que possa fazer alguma coisa diferente, diz que tentou muitas coisas, certas e erradas, e que nada adiantou. Revolta-se em saber que não pode exigir muito dos alunos, pois eles sabem que vão passar de ano direto, que não é preciso ter notas boas para fazê-lo.

Apesar de fazer uma boa análise dos condicionantes externos ao seu trabalho, a professora permanece tendo uma visão preconceituosa das famílias pobres, justificando o fracasso escolar dos alunos pelos fatores familiares e pessoais. Acredita que os alunos não aprendem a escrever porque as famílias são desestruturadas, os pais são separados,

as crianças não vivem com as mães, ou então porque as mães trabalham fora e não dão atenção.

Esses “adjetivos” foram usados ao longo de todo ano letivo para justificar problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Nos dias de hoje, ainda é muito freqüente a culpabilização das crianças e das famílias pelo fracasso escolar, que na verdade deve ser lido como o fracasso da escola. Historicamente essas famílias têm sido culpabilizadas pelos problemas pedagógicos e políticos de organização do espaço escolar, mais por um movimento de preconceito com a população trabalhadora do que com uma real preocupação com a aprendizagem das crianças e seu futuro escolar.

D) As Solicitações de Escrita

Nesse item, analisamos as solicitações de escrita feitas pela professora, em quais momentos ocorreram e quais e como foram elas.

A apresentação de novos conteúdos em sala de aula era feita da seguinte maneira, na maior parte das vezes, a professora, ou uma de suas alunas ajudantes, passava o conteúdo na lousa e pedia que os alunos copiassem no caderno e resolvessem a atividade. Muitas vezes, essa forma de organizar as atividades na classe, foram observadas e, em nenhuma delas, presenciamos a professora tirando dúvidas ou corrigindo com a classe os exercícios; ela sempre dizia que estava corrigindo alguma outra coisa ou que levava para casa os cadernos para serem corrigidos. Apesar de termos realizado as observações em diferentes horários e dias da semana, não observamos a devolução de tais cadernos.

Muitos são os exemplos das observações de como foram feitos os pedidos para que os alunos escrevessem; o mais comum de todos eles foi a cópia da lousa, que na maior parte das vezes era passado pela aluna ajudante.

Outra solicitação de escrita muito presente durante o ano, foram a palavras-cruzadas e os caça-palavras. Essas atividades eram as preferidas dos alunos, que sempre se envolviam em resolver as “cruzadinhas”. Mas, assim como as outras solicitações de escrita, nunca observamos sua correção em sala de aula.

Tendo tantos momentos dedicados à escrita nas atividades pedagógicas, somente uma vez presenciamos a professora realizar uma atividade de leitura com os alunos, ela pedia que eles fossem, individualmente, até sua mesa e lessem. Ela realizou esta

atividade pacientemente, esperando o tempo dos alunos e a maioria leu corretamente. Os alunos copistas não participaram da atividade.

E) As Explicações sobre o Processo de Alfabetização

A partir do momento em que entramos na escola, tentamos investigar com as professoras quais eram suas hipóteses sobre o fenômeno do copismo, como e porque acontecia; não nos surpreendemos quando os alunos e suas famílias novamente foram culpabilizados pelo fracasso escolar.

As professoras que conviviam diretamente com os alunos copistas deram explicações baseadas no senso comum sobre os processos aprendizagem, como "estalo" ou "simpatia" e "antipatia" pelo alfabetizador, como um facilitador da alfabetização. Em momento nenhum elas se remeteram às teorias pedagógicas que estudam e explicam como ensinar os alunos ou, como as crianças aprendem.

Por isso, defendemos o trabalho do professor, a importância de resgatar o papel do professor como um trabalhador intelectual autônomo e competente, com uma formação de qualidade e condições efetivas de trabalho. (Facci, 2004)

Ou então, continuaremos tendo profissionais que não entendem ou naturalizam os fenômenos com os quais convivem, porque não sabem sua origem. No caso do copismo, há uma explicação teórica para a compreensão popular de que é escrevendo que se aprende a escrever, já que a crença de que a habilidade motora e a prática da caligrafia levam à boa escrita, permeia os ideários pedagógicos há muito tempo.

Em seu artigo sobre as experiências realizadas com a caligrafia muscular nos anos de 1930, Vidal (1998) retoma os preceitos higienistas da época, que se preocupavam em normatizar a escrita, racionalizar o espaço escolar e o espaço corporal dos alunos. Dessa normatização da escrita provém dos cadernos de caligrafia, pois como explica a autora

> A boa escrita, caracterizada como a escrita clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, só poderia ser realizada através da técnica da **caligrafia muscular,** baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que re reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova

> caligrafia era chamada **muscular,** indicando a relação necessária entre movimento e escrita. (grifo no original)

A relação que se estabelecia entre a boa escrita e os movimentos musculares necessários para escrever, não levavam em consideração a importância de compreender a escrita como um sistema de signos culturais, que devem ser apropriados pelos indivíduos. Essa concepção de escrita dos anos de 1930, como podemos verificar a partir das falas das professoras, deixou marcas profundas no sistema de ensino de nossa língua.

Por outro lado, a compreensão da linguagem escrita como um sistema de signos culturais, é muito recente na história da psicologia e da pedagogia. O entendimento de como as crianças aprendem a escrever ainda está em processo de formação.

F) As Práticas Pedagógicas Produzindo Alunos Copistas e a Identificação das Marcas Subjetivas

No contexto da sala de aula, a cópia ocupava espaço de destaque dentre as atividades propostas pela professora, já que os exercícios passados em lousa deveriam ser copiados no caderno, outros exercícios eram copiados do livro para o caderno, e nos dias em que faltavam, os alunos deveriam atualizar as atividades copiando os conteúdos dados dos cadernos dos colegas.

Identificamos muito sofrimento nos alunos copistas, que compreendiam que não sabiam ler e escrever; sabiam que estavam excluídos do processo de escolarização e, acima de tudo, achavam-se burros, não acreditando que um dia conseguiriam ler e escrever.

Durante a pesquisa que realizamos, com 35 crianças da terceira série, convivendo semanalmente com alunos alfabetizados e não alfabetizados, presenciamos muitas histórias de sofrimento, a produção de muitas marcas subjetivas gravadas intensa e negativamente. Também presenciamos histórias de alegrias, amizades e esperança, mas essas foram poucas.

Entendemos que para compreender o processo de produção e manutenção do fenômeno do copismo, é preciso conhecer as condições reais nas quais se fizeram e, isso implica em saber quais foram os sofrimentos pelos quais os alunos copistas passaram.

O trabalho com emoções que essa pesquisa trouxe, foi com a intenção de buscar conhecer o sentido da escrita para os alunos copistas, mas entendendo que o sentido pessoal é construído a partir de relações sociais concretas.

Martins (2005, p. 123), ao discutir esse tema, o sentido pessoal, explica como se dá essa relação

> Consideremos que o processo ativo que coloca o homem em relação com o mundo e com os outros homens suscite reações emocionais e sentimentos mediadores da relação do indivíduo para com o experenciado, e que contribuem ou não para a construção de seu sentido pessoal.

É, portanto, a partir das relações, que construímos *ou não* os sentidos que atribuímos às coisas de nossas vidas. Esses conceitos ajudam a construir não uma, mas várias respostas para a pergunta que norteou toda essa pesquisa, qual o sentido da escrita para o aluno copistas.

Percebemos que os momentos de cópia oscilavam entre totalmente sem sentido ou como uma forma de aproximar o aluno das atividades que estavam sendo feitas na sala de aula. Apesar de algumas vezes não realizarem a cópia, as maiorias das atividades passadas na lousa eram copiadas, porque essa era a tarefa que os alunos copistas haviam internalizado, era o que eles sabiam fazer, copiar. Durante a pesquisa, ficou muito claro que os alunos sabiam que não conseguiam escrever sozinhos, mas em alguns momentos pareciam acreditar que sabiam escrever quando copiavam.

Em algumas observações, percebemos que depois de copiar o que estava na lousa, os alunos copistas sentiam-se satisfeitos por terem terminado de fazer suas obrigações, pois quando perguntávamos se eles não iam fazer os exercícios, eles afirmavam que já tinham terminado.

Não podemos deixar de ressaltar um fato muito interessante que acompanhou os alunos copistas durante todo o ano letivo: o caderno de reforço feito pela professora da 3ª. série.

No segundo semestre, a professora nos contou que desde o começo do ano estava fazendo um caderno de atividades para os alunos copistas, mas que não sabia se daria certo porque não sabia alfabetizar. Esses cadernos continham atividades de escrita que eram colados nas folhas, cujo material didático havia sido fornecido por uma colega dela, também professora.

Após algumas análises desse material dado pela professora para todos os alunos copistas, verificamos com a orientadora deste trabalho, que se tratava de fotocópia

reduzida da Cartilha “Caminho Suave”, contendo todas as lições de todas as famílias silábicas, de diferentes edições da cartilha ao longo de suas edições.

É interessante considerar como um instrumento usado no espaço escolar por tanto tempo e tão controverso, volta “repaginado”, assumindo *status* de material didático eficiente no ensino da linguagem escrita, sem que a professora saiba do que se trata esse material efetivamente.

O que se verifica na prática de sala de aula do professor é que sem a cartilha, muitos ficaram sem saber o que fazer, sem saber como ensinar os alunos a ler e escrever, pois não compreenderam o que foi explicado pela pedagogia construtivista, ou seja, como os alunos aprendem. A solução foi transformar o instrumento de ensino em material didático, ou seja, introduzir de forma encoberta a cartilha em sala de aula apenas para consulta quando da preparação de suas aulas, e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita. (Mortatti, 2000)

G) O Interesse dos Alunos Copistas pelas Atividades Pedagógicas

Apesar das explicações do senso comum sobre o fenômeno do copismo culpabilizarem as crianças por não aprenderem a ler e escrever, justificando sua falta de interesse pelos conteúdos escolares, os alunos copistas pesquisados demonstraram interesses por diversas atividades pedagógicas durante o ano letivo.

Infelizmente, por causa das condições concretas da sala de aula – como organização do espaço físico e das atividades pedagógicas, as relações sociais entre alunos e professora, concepções pedagógicas, dentre outras – não é possível criar condições de maior contato entre os alunos que não estão ainda alfabetizados e os materiais didático-pedagógicos, o que ajudaria no seu processo de aprendizagem.

Devido a esses fatores, os alunos copistas não tiveram mais espaços nos quais pudessem se interessar pelas atividades pedagógicas, mas havia um interesse visível desses alunos para o aprendizado. Em diversos momentos, os alunos diziam da vontade que tinham de aprender a ler e escrever, e muitas vezes pediram que a pesquisadora lesse histórias ou que os ajudasse a escrever em seus cadernos.

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado objetivou compreender o sentido da escrita para o aluno copista, a partir de exaustiva presença da pesquisadora numa sala de aula de terceira série com quatro alunos que não aprenderam a escrever. Constatamos ao longo da pesquisa, que o percurso escolar desses alunos foi marcado pela exclusão em sala de aula, visto que pouco ou nada eles se lembravam dos dois anos escolares precedentes.

Os resultados desta pesquisa indicam aquilo que supúnhamos ao propor este trabalho: não é possível para o aluno copista construir um sentido sobre a escrita a partir dos motivos que o levam a escrever.

Leontiev (1978, p.97) explica que "para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde", portanto, se queremos saber qual o sentido da escrita para o aluno copista, devemos descobrir qual é o motivo que o aluno tem para escrever, qual é a finalidade da linguagem escrita para ele.

Percebemos que as crianças não tinham motivos reais para escrever, pois as atividades de escrita propostas pela professora, em quase sua totalidade, consistiam de cópia, ou da lousa ou nos cadernos de reforço. Os motivos observados para a realização da escrita encerravam-se em si mesmos, visto que as atividades feitas pelos alunos copistas eram a cópias das atividades propostas pela professora e, por diversas vezes apareceram em sua fala, quando ela dizia que "queria tudo copiado".

Porém, a atividade da cópia não pode ser utilizada como um fim em si mesma, devendo ser vista como uma das técnicas auxiliares do processo de alfabetização, porque senão corremos o risco de ao invés da cópia colaborar para o desenvolvimento motor da criança, transformá-la em um instrumento de limitação das possibilidades humanas dos alunos envolvidos no processo de alfabetização.

Isso demonstra que a hipótese anteriormente levantada sobre o copismo fazer parte do processo de aquisição da escrita não é comprovada.

Embora o contexto concreto do processo de alfabetização tenha afastado essas crianças do significado do trabalho pedagógico, principalmente pela ausência dos

motivos que levam à escrita, comprovamos que havia um interesse visível desses alunos para o aprendizado.

Por fim, consideramos que a prática da cópia esvaziada de significado não possibilita a apropriação da linguagem escrita e muito menos cria a formação de sentido pessoal.

Entendemos que para reverter esta realidade e possibilitar que os alunos copistas aprendam a escrever, é preciso um comprometimento político e uma prática intencional do professor alfabetizador com os estudos referentes à apropriação da linguagem escrita, visando superar práticas pedagógicas inconsistentes e empíricas, bem como a melhoria das condições de funcionamento e de estrutura do espaço escolar e do trabalho de seus profissionais.

Referências

André, M. E. (1995). *Etnografia da prática pedagógica.* (11ª. ed.). Campinas: Papirus.

Codo, W. (Org), (1999). *Educação: carinho e trabalho.* Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1989). *Pesquisa participante.* (2ª. ed.). São Paulo: Cortez.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.* Campinas: Autores Associados.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo***.** Lisboa: Livros Horizontes.
Lüdke, M. & André, M. E. (2004). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* (8ª. ed.). São Paulo: EPU.

Luria, A. R. (1989). O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* (pp. 143-189). São Paulo: Ícone.

Martins, L. M. (2005). Psicologia Sócio-Histórica: o saber fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs), *Método Histórico-Social na Psicologia Social.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Mello, S. A. (2005). A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: Faria, L. G. e Mello, S. A. (Orgs), *Linguagens Infantis: outras formas de leitura.*(p. 23-40). Campinas: Autores Associados.

Mortatti, M. do R. L. (2000, nov.). Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cad. CEDES*. [online]. nov. 2000, vol.20, no.52 [citado 02 Novembro 2005], p.41-54. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101 32622000000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262.

Santos, A. A. C. e. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados.* Dissertação (mestrado). IPUSP, São Paulo, 2002.

Vidal, D. G. (1998, jan/jun). Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Rev. Fac. Educ.* [online]. jan./jun. 1998, vol.24, no.1 [citado 02 Novembro 2005], p.126-140. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-2555.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A RELAÇÃO INDIVÍDUO-SOCIEDADE NA PERSPECTIVA CRÍTICA EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Marisa Eugênia Melillo Meira, UNESP-Bauru
marisameira@uol.com

O objetivo este trabalho é o de aprofundar algumas contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a construção de um processo de reflexão teórico-crítico no âmbito da Psicologia da Educação.

A análise das produções da Psicologia Histórico-Cultural indica uma posição claramente definida no sentido de explicitar as relações entre a Psicologia e a história, buscando na concepção filosófica do materialismo histórico os princípios metodológicos necessários à investigação científica e à análise das funções do conhecimento psicológico.

Considerando a impossibilidade de compreendermos de fato o sentido e a abrangência da Psicologia Histórico-Cultural sem situar seus fundamentos marxistas, neste texto trataremos de três elementos centrais: concepção de história, de homem e de ciência.

1. Concepção Marxista de História

Partindo da crítica da Economia Política, Marx buscou o conhecimento sobre as leis fundamentais da produção capitalista, desvendando suas contradições a partir da apreensão da gênese categorial do capital.

Tomando como ponto de partida a investigação da categoria mercadoria, Marx apontou que o principal meio de produção do capitalismo é o capital, que para se expandir necessita do processo social de produção e troca, já que é ele que garante a transmigração do valor da forma M (mercadoria) para a forma D (dinheiro). Em sua forma dinheiro, compreende a mais valia não paga já acumulada e apropriada pela classe capitalista.

Ao apreender a gênese categorial do capital, Marx na verdade delimitou os fundamentos de uma concepção materialista de história, na medida em que tornou claro que o fator determinante das formas de organização social é o modo pelo qual se realiza a produção material de uma dada sociedade.

2. Concepção Marxista de Homem

Embora Marx não tivesse como preocupação central o indivíduo como sujeito psicológico, ele contribuiu de forma decisiva para esta compreensão já que desenvolveu uma análise extremamente rigorosa em relação ao homem na qualidade de sujeito histórico.

No prefácio da 1ª edição do *Capital* (Marx, 1983) ele esclarece que em sua obra tratará dos indivíduos como personificações econômicas, portadoras de determinadas relações de classe e interesses. Do conjunto de suas formulações destacamos duas idéias fundamentais e complementares.

A primeira delas é a de que o homem é um ser social, por mais que queira ver-se como responsável pelas relações sociais das quais ele é, socialmente, uma criatura, e por mais que queira colocar-se subjetivamente acima das circunstâncias.

Assim, tudo no homem é social, ainda que as manifestações da psique se dêem subjetivamente e ocorram na esfera da imanência.

A segunda idéia, que na verdade explicita o modo pelo qual o termo social é compreendido por Marx, é que são as condições sociais que, em última instância determinam o homem.

Além de lançar as bases para uma compreensão do homem radicalmente diferente das posições teóricas predominantes em sua época (especialmente o idealismo e o materialismo mecanicista), o conjunto das formulações marxistas aponta ainda para uma crítica humanista que denuncia a heteronomia do homem nas condições postas pelo capitalismo.

No 3º Manuscrito, Marx (1982, p.19) evidencia que a compreensão do que seja o homem deve passar necessariamente por uma crítica radical da condição humana e que sua plena realização só pode ser pensada de fato tendo-se em vista profundas transformações na base material da sociedade. Ao afirmar que sob a égide do capitalismo o ser humano se submete a um processo de empobrecimento material e espiritual que o

faz prisioneiro da necessidade, ele indica uma questão para reflexão essencial para a ciência psicológica.

A realidade do trabalho social fica oculta por trás dos valores das mercadorias. Não só o produto não pertence mais ao homem que o produziu, mas ainda assume uma existência independente, incontrolável e estranha a ele. Neste processo o trabalho alienado aliena não só a natureza do homem, mas o homem de si mesmo e de sua espécie, já que converte a sua vida como membro da espécie em um meio para sua existência individual.

Marx desmistificou o fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelo universo das mercadorias que elas próprias criaram.

O fato de o trabalhador relacionar-se com o produto de seu trabalho como um objeto estranho faz com que ele próprio seja convertido em mercadoria, a qual se torna cada vez mais barata na medida em que produz mais riqueza.

3. Concepção Marxista de Ciência

Para explicitar as bases desta concepção trataremos de três questões fundamentais: o método, o desvelamento ideológico e a finalidade social da ciência.

O método

Ao defender a necessidade de se conceber as idéias como produtos situados em relações sociais que se desenvolvem historicamente, evidenciando a História como um processo ordenado que se constitui em produto da atividade humana, Marx não apenas fez a crítica as principais correntes filosóficas de seu tempo, como ainda buscou organizar os princípios fundamentais de um método científico que fosse adequado à compreensão dos fenômenos enquanto fatos sociais concretos.

Marx demonstrou que há limites para a representação já que esta pode apenas expressar a finitude das coisas, classificando-as pelas suas negações externas (o que aparece), porém não dando conta de apanhar as negações internas.Os dados empíricos são necessários, mas não garantem a apreensão da essência mesma dos fenômenos.

Em uma perspectiva crítica, a totalidade aparece fenomenicamente como ponto de partida para a representação e a intuição, mas como ponto de chegada ao nível do pensamento, ou seja, ela só pode ser apanhada por meio da construção teórica e, foi

exatamente esta compreensão que o fez discordar de Hegel para quem o real era produzido pelo pensamento. Para Marx o todo é resultado do pensamento apenas no sentido de que só o pensamento teórico pode dar conta de compreender o concreto.

No "Método da Economia Política" Marx (1989, p.410) define claramente este movimento que busca promover a unidade e a articulação de dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: o momento da aparência trazido pelos dados, e o da essência, construído através do pensamento teórico.

A compreensão do concreto não como soma de dados parciais, mas como síntese de abstrações, evidencia que este princípio metodológico de investigação busca o exame de cada fenômeno em seu processo de transformação permanente, entendendo-o como parte e momento da totalidade concreta da realidade social (Pinto, 1979).

Uma reflexão é dialética quando busca apreender o movimento dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, neste sentido, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana e por isto pode transformar o imediato em mediato; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser.

Desvelamento ideológico

A produção do conhecimento constitui-se em força de ação humana que se integra na prática social global de uma sociedade determinada, que condiciona não só seus objetivos como também a forma através da qual se organiza. O conhecimento é necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde.

Por isto, para proceder ao desvelamento ideológico da produção científica, é preciso "situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos" (Martins, 1983, p.2).

A compreensão crítica do significado da ação de pesquisar e da relação sujeito/objeto no trabalho de produção do conhecimento deve se contrapor aos pressupostos do modelo de pesquisa hegemônico, que tem se caracterizado pela reafirmação da neutralidade e da objetividade como atributos básicos do método científico.

Quando os fenômenos são considerados como fatos observáveis, desconectados do quadro histórico, a atividade científica se limita a classificações descritivas. A recusa de categorias prévias de análise é justificada com o argumento de que a escolha de um esquema teórico a priori provoca um direcionamento do pesquisador, que o leva a enfatizar certos aspectos deixando de considerar outros que seriam igualmente relevantes para o estudo, por não se enquadrarem na teoria adotada. Embora não se proponha a negação absoluta do valor do referencial teórico, pressupõe-se que ele só pode emergir dos dados coletados em uma pesquisa.

Esta tentativa de fazer a aproximação direta do objeto, evitando as teorias existentes, revela a crença, tanto de que a realidade tem uma estrutura estável e imutável que tem sentido assim como é, independente do sujeito que a examina, quanto de que este sujeito possua e possa expressar em seu trabalho, uma consciência científica pura, isolada da sociedade concreta em que vive, que lhe permite inclusive desprender-se da sua personalidade e sua história para que estas supostas variáveis não interfiram no curso de suas pesquisas.

Entretanto, é impossível que o pesquisador realize a leitura pura de um dado, já que em todas as etapas de seu trabalho, desde a seleção de seus objetos de estudo e as opções metodológicas que faz, até a maneira como se dispõe a captar seus dados, revela-se uma certa orientação interpretativa atravessada por valores e opções ideológicas, ainda que dela não tenha consciência (Lowy,1987).

Na defesa da necessidade da reflexão filosófica para a ciência psicológica, Shuare (1990) destaca que todas as teorias científicas, em especial aquelas desenvolvidas no campo das ciências humanas, expressam uma concepção geral sobre o homem.

Assim, não é eliminando todos os elementos históricos e sociais dos fatos, que se poderá garantir a objetividade científica. Ao contrário, ela só se torna possível na medida em que se compreender a realidade enquanto processo que se constrói na trama complexa das relações sociais; que se buscar captar os fenômenos, não como fatos em si, nem tampouco como idéias sobre os fatos, mas sim como concretudes históricas, sínteses de múltiplas determinações; que não se tentar separar sujeito e objeto, teoria e prática. Enfim, a objetividade científica é possível, ainda que se parta da premissa de que não existe neutralidade, já que a raiz de todo o conhecimento é o próprio interesse dos homens como exigência da transformação da realidade.

FINALIDADE SOCIAL DA CIÊNCIA

Na tese XI sobre Feuerbach, Marx forneceu os elementos para se discutir a conexão histórica entre a filosofia e a ação. Ele considerava que as filosofias poderiam ser divididas em dois grupos: aquelas que limitam-se a tentar explicar o que existe (filosofia como aceitação do mundo) e aquelas que, por sua vinculação consciente com uma práxis revolucionária, servem à transformação do mundo (filosofia como instrumento teórico ou guia de uma transformação humana radical).

Neste sentido, uma teoria crítica é condição fundamental para a transformação do mundo, não só porque ela desvela a realidade, mas fundamentalmente porque busca apontar possibilidades de superação (Kopnin, 1978).

Em suas reflexões sobre a filosofia da práxis, Vazquez (1977) evidenciou que é preciso ter claro que a teoria em si não transforma o mundo, mas só pode contribuir para transformá-lo exatamente como teoria. A condição de possibilidade, necessária embora insuficiente, para transitar conscientemente da teoria à prática, é que seja propriamente uma atividade teórica na qual os ingredientes cognoscitivos e teológicos sejam intimamente vinculados e mutuamente considerados. Nas palavras do autor:

I. ALGUNS PRESSUPOSTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Do conjunto de pressupostos teórico-filosóficos desenvolvidos por esta corrente de pensamento destacaremos dois grandes temas que consideramos fundantes: a relação entre indivíduo e sociedade e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

A relação entre indivíduo e sociedade

A Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos.

Neste texto apresentaremos algumas expressões dialeticamente articuladas desta concepção e que podem ser assim sintetizadas: o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e

das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis.

Tratemos de cada uma destas elaborações.

Ao defender que "o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual¨ Vigotski (1987,p.18) define a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior.

Vigotski considerava que os processos psicológicos humanos se realizam inicialmente no plano social como processos interpessoais e interpsicológicos, para posteriormente tornarem-se individuais, ou seja, intrapessoais ou intrapsicológicos. Com isto se contrapôs a duas tendências importantes na Psicologia. Em primeiro lugar, às concepções que consideram que o comportamento social deriva-se do individual. Em segundo, àquelas que advogam que o indivíduo sofre influências sociais de forma passiva e que se fundamentam em um conceito de ambiente no sentido estrito de um conjunto de circunstâncias ou contingências que, de acordo com suas características, podem ou não fornecer elementos que facilitem o desenvolvimento.

Tanto as vertentes subjetivistas quanto as objetivistas deveriam ser superadas. O subjetivismo por analisar os fenômenos psicológicos como criações subjetivas e independentes do homem e o objetivismo por entendê-los como mero reflexo do mundo exterior. Tratava-se de compreender a determinação sócio-histórica do psiquismo de forma não mecânica e reducionista, rompendo com falsas dicotomias capazes de produzir tanto teorias que transformam contradições sociais em problemas psicológicos, quanto teorias que se limitam a um enfoque estritamente sócio político que reduz todos os problemas ao conhecimento e à crítica das relações sociais. Era preciso considerar as complexas relações entre a base material da sociedade e a superestrutura sem perder o objeto específico da Psicologia.

Leontiev também destacou que o psiquismo humano é determinado pelas relações reais dos homens com o mundo, as quais, por sua vez, dependem das condições objetivas de vida. Ele analisou o desenvolvimento histórico do psiquismo humano, buscando entender a reorganização dos processos psíquicos no decurso da evolução histórica e ontogênica e apontou que as condições que engendraram o processo de

hominização e a passagem à consciência foram dadas pela ação do homem sobre a natureza.

Em consonância com a perspectiva marxista, Leontiev destaca que os homens se formam no processo de trabalho no qual produzem os meios necessários para a satisfação de suas necessidades (Marx&Engels,1993), não apenas as biológicas, mas também outras mais complexas geradas nas relações sociais Através do trabalho se objetivam nos produtos que constroem, transferem para os objetos (materiais ou não) sua atividade física e mental e com isto criam e transformam continuamente a cultura humana.

O indivíduo se constitui no processo de trabalho que produz realidades, coisas, imagens, palavras, metáforas e objetos que passam a fazer parte do universo social no qual vive e, que por sua vez, o modificam. Assim, os indivíduos se modificam no processo de trabalho não só porque exteriorizam a sua atividade e, desta forma, cristalizam a sua práxis em realidades materiais e espirituais, mas ainda porque estas realidades repercutem sobre eles e os transformam (Ianni, 1984).

Ao trazer estas reflexões para a Psicologia, Leontiev propôs a categoria da atividade como núcleo central de sua teoria, buscando traduzir no nível psicológico a concepção marxista de história.

Para o autor, as atividades humanas constituem-se de conjuntos de ações nas quais, de modo diverso do que ocorre com os animais, não existe uma conexão imediata entre o que o homem faz (o significado) e a maneira como apreende o motivo que as impulsionam (o sentido das ações). Esta relação é mediatizada e indireta.

A consciência humana tem que lidar continuamente com o sentido e o significado das ações, que só podem ser devidamente apreendidos no interior da totalidade mais complexa que lhes deu origem: a atividade.Quando sentido e significado são desconectados na consciência, ocorre uma estruturação alienada da consciência, processo que para Leontiev tem sua origem histórica na divisão social do trabalho posterior ao surgimento da propriedade privada.

Mas, para se formar, além de se objetivarem nos objetos materiais e não materiais através de sua atividade social e histórica, os indivíduos ainda têm que se apropriar da cultura já acumulada, já que esta se constitui no processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano a formação de cada indivíduo como um ser humano (Duarte, 2004).

Para a Psicologia Histórico-Cultural a apropriação é o principal mecanismo determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. Como destaca Leontiev,

diferente dos animais, o homem garante suas aquisições, não se adaptando ao mundo dos objetos humanos, mas sim apropriando-se deles.

Embora destacando que tudo o que existe de especificamente humano no psiquismo forma-se necessariamente no decurso da vida, Leontiev não descartava a dimensão biológica, mas a considerava como uma primeira condição para que um indivíduo se coloque como um ¨candidato¨ à humanidade, já que esta só se concretiza quando, em contato com o mundo objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações e através da relação com outros homens, ele também aprende a ser homem.

Assim, é o processo de apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social, que permite a aquisição das qualidades, capacidades e características humanas e a criação contínua de novas aptidões e funções psíquicas.

Este processo de humanização só é possível na relação com outros homens. Os indivíduos não podem ser tomados como seres em si, já que para viver, necessitam estabelecer relações de interdependência, ou seja, o próprio fundamento da sociabilidade humana é a necessidade de entrar em relação com a natureza e os outros homens para que sejam atendidas tanto as necessidades materiais, quanto as espirituais.

Mas, esta relação do indivíduo com o mundo não é direta. Ela é mediada por instrumentos e sistemas de signos que só os homens são capazes de criar.

Na atividade psicológica o signo atua como um instrumento psicológico de maneira semelhante a um instrumento de trabalho, o que permite aos indivíduos controlar suas atividades voluntárias e ampliar suas capacidades (Vigotski,1984).

Para Vigotski, a linguagem é um signo mediador fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores. Ela é essencial ao processo de transmissão às novas gerações do conhecimento acumulado pela humanidade o qual permite o estabelecimento de elos de ligação entre o sujeito, os objetos e os outros homens; bem como a re-elaboração da realidade e o desenvolvimento de capacidades humanas.

A fala que inicialmente é social e externa, vai sendo internalizada e promovendo a constituição do pensamento. Com a apreensão da linguagem os processos mais elementares vão se modificando e tornando-se mais complexos. Por isto a linguagem não apenas é instrumento de comunicação do pensamento, ela é fator decisivo para o desenvolvimento humano, é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência.

É na relação com o contexto, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente que desenvolvemos formas de pensamento e linguagem, os quais fornecem para a Psicologia a chave necessária para a compreensão da natureza da consciência humana (Vigostski, 2000b).

É desta forma os homens transformam a natureza em cultura e transformam-se a si próprios em seres culturais (Pino,2000).

Finalmente, é preciso destacar que para a psicologia Histórico-Cultural o indivíduo interioriza determinadas formas de funcionamento que estão dadas pela cultura, mas ao apropriar-se delas transforma-as em instrumentos de pensamento e ação e por isto ele não pode ser apreendido como objeto e produto já que, ao mesmo tempo, é sujeito e produtor das relações sociais. Isto significa compreender a relação entre o sujeito psicológico e o contexto histórico, resgatando o sentido subjetivo e pessoal do homem, mas situando-o na trama complexa das relações sociais.

Pouco antes de morrer Vigotski preparava um ciclo de investigações especialmente dedicado aos problemas da comunicação interpessoal, os afetos e as emoções (Shuare,1990). No entanto, embora não tenha tido tempo de organizar os dados de forma mais sistematizada, é possível através de uma leitura atenta de sua obra, identificar em vários textos que algumas das bases necessárias para a investigação dos afetos e emoções em uma perspectiva histórico-cultural. Algumas destas elaborações podem ser encontradas em ¨Pensamento e Linguagem¨ (1987); "Obras Escogidas I¨, de maneira mais específica no texto "La psique, la consciencia, el inconsciente¨ (1991); "Obras Escogidas II" particularmente no texto ¨As emociones y su desarrollo en la edad infantil¨ (1993) e "A construção do Pensamento e da Linguagem" (2000).

Nestes textos o autor analisou que o desenvolvimento teórico do estudo das emoções é extremamente precário se comparado com outros temas da Psicologia e concluiu que nenhuma das perspectivas teóricas de sua época dava conta de enfocar dialeticamente o papel da mediação emocional na constituição do psiquismo.

Embora cada sujeito possa atribuir significados à sua vida e ao mundo, a individualidade e a subjetividade continuam ligadas à objetividade, ou seja, ao contexto sócio histórico, do que decorre que a individualidade do homem, que só pode existir no social, é resultante de suas relações sociais e das formas a partir das quais elas são elaboradas. Mesmo em uma situação íntima o psiquismo continua sendo social e está determinado socialmente (Golder, 2004).

A psicologia histórico-cultural enfatiza que não se pode separar afetividade nem da vida concreta, nem dos demais aspectos da consciência humana.

Para Vigotski, há uma relação intrínseca entre os processos intelectuais e afetivos. Quando eles são separados artificialmente torna-se impossível compreender as influências recíprocas entre pensamento e emoções.

Os pensamentos são orientados por determinados motivos e interesses e, ao mesmo tempo, provocam reflexos na dimensão afetiva e volitiva da vida psíquica.

II. Desenvolvimento e aprendizagem

Para A Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento humano não pode ser tratado como fenômeno universal, visto que se relaciona e é determinado pelo contexto sócio-histórico no qual os indivíduos estão inseridos.

Embora Vigotski não tivesse como meta formular uma teoria do desenvolvimento infantil, voltou-se para o estudo da infância buscando compreender a pré-história deste processo. Seus estudos apontaram que no início da vida os fatores biológicos desempenham um papel mais marcante, mas na medida em que a criança intensifica suas relações com o mundo, a cultura passa a ser o elemento decisivo na definição dos rumos do desenvolvimento.

Para o autor, no processo de constituição humana é possível distinguir duas linhas de desenvolvimento que diferem em relação a sua origem, mas que se entrelaçam na história dos indivíduos; “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores de origem sócio-cultural” (Vigotski, 1984, p. 52).

Nesta perspectiva, ao contrário de outras teorias, as características presentes em determinadas etapas do desenvolvimento não são naturais; não consistem na diferenciação de formas inatas de atividade psíquica. Elas são historicamente produzidas (Kostiuk, 1977).

Esclarecido este primeiro conceito, podemos passar à discussão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Antes de expor seu próprio ponto de vista, Vigotski analisa três teorias relacionadas a este tema. A primeira pressupõe que desenvolvimento e aprendizagem são independentes e que o curso do desenvolvimento precede o da aprendizagem. Para a segunda ambos se confundem, já que a cada etapa da aprendizagem corresponderia de

forma simultânea e sincronizada uma determinada etapa do desenvolvimento. E, finalmente, a terceira teoria busca conciliar, sem sucesso, os extremos dos primeiros pontos de vista.

Para Vigotski, o principal fato humano é a transmissão e assimilação da cultura, já que a aprendizagem se constitui em condição imprescindível para o desenvolvimento das características humanas. Com este pressuposto, ele estabeleceu as bases para uma discussão inteiramente nova não só em relação à aprendizagem, mas também no que se refere ao desenvolvimento e às funções do ensino.

Vigotski concordava com a assertiva de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. No entanto, considerava que é preciso distinguir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo, proximal ou imediato.[1]

O nível de desenvolvimento efetivo corresponde ao nível de desenvolvimento das funções psico-intelectuais da criança, e pode ser detectado observando-se o que ela é capaz de realizar de maneira independente. No entanto, estas expressões não são capazes de explicar completamente o seu processo de desenvolvimento. É necessário ainda que se busque apreender o que ela é capaz de realizar com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes, o que Vigotski denominou de zona de desenvolvimento imediato.

Este conceito inovador representa uma sensível transformação em relação à compreensão da função social da prática pedagógica, e mais especificamente, do papel do professor, já que pode contribuir para o rompimento com a perspectiva tradicional que a coloca em uma situação de dependência em relação ao desenvolvimento.

Para Vigotski o ensino não pode se submeter ao desenvolvimento atual. Ao contrário, deve se adiantar e ativar processos de desenvolvimento.

Para compreender melhor esta questão é preciso distinguir dois tipos de conceitos que para Vigotski são o elo de todo o processo de aprendizagem.

Os conceitos cotidianos expressam o nível mais elevado de generalização e abstração em uma situação evidente e já conhecida. Eles são representações genéricas que em sua formação percorrem o caminho do concreto ao abstrato. Nas palavras de

---

[11] A expressão *zona de desenvolvimento imediato* foi proposta por Paulo Bezerra que realizou a tradução do russo para o português do livro "Pensamento e Linguagem" de L.S. Vigotiski, publicado com o título "A construção do pensamento e da Linguagem". Para ele o termo imediato é o que melhor expressa o conceito desenvolvido pelo autor.

Vigostki (2000a) constituem-se em “generalizações de coisas”, limitam-se a descrições simples da realidade empírica e já existem antes do ingresso da criança na escola.

Os conceitos científicos formam-se de outro modo, são “generalizações do pensamento”, não se relacionam a aspectos particulares, mas a toda uma classe de fenômenos (idem). Neste caso, estabelece-se uma dependência entre conceitos que leva a constituição de um sistema.

Na constituição do conceito científico temos o caminho contrário, que vai do abstrato ao concreto, já que desde o início a criança é capaz de reconhecer o conceito que um determinado objeto representa.

Em suas investigações Vigotski verificou que os conceitos científicos evoluem mais rapidamente que os demais. O grau de assimilação dos conceitos cotidianos expressa o nível de desenvolvimento atual enquanto que o de assimilação dos conceitos científicos corresponde a sua zona de desenvolvimento imediato.

A explicação para esta diferença demonstra que a aprendizagem dos conhecimentos científicos desempenha um papel decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança, já que o antecipa, atuando em áreas nas quais as possibilidades da criança ainda não estão inteiramente organizadas.

Os conceitos cotidianos desenvolvem-se de forma espontânea enquanto os científicos dependem da instrução. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos. Daí a importância vital da educação para o desenvolvimento humano.

II. PSICOLOGIA HISTÓRICO-SOCIAL E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A apreensão adequada dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural nos remete a necessidade de um posicionamento crítico da Psicologia da Educação.

Conforme evidencia Saviani (1991, p.21) ¨o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens¨. Neste sentido, coloca-se a necessidade de se identificar tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, quanto as formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Para cumprirem sua função de modo consistente, os educadores devem realizar o trabalho de mediação entre o aluno e os conhecimentos, os quais devem ser transformados em conteúdos escolares para que possam ser apropriados pelos alunos mediante a utilização de metodologias de ensino adequadas. Como nos aponta Facci (2003), nesta perspectiva o professor é o elemento mediador fundamental no processo de formação dos conceitos e dos processos psicológicos superiores.

Esta função social do educador pressupõe o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. E, é neste espaço que podemos compreender as contribuições da Psicologia da Educação: trabalhando junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

A compreensão da natureza e da especificidade da educação escolar deve fundamentar o compromisso da Psicologia da Educação com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua finalidade não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica; ajudando-a a remover os obstáculos que se interpõe entre os sujeitos e o conhecimento e favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico.

Referências[2]

Duarte, N.Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na Psicologia de A.N. Leontiev. *Cadernos CEDES*,Campinas, vol.24, n. 62, 2004, p.44-63.

Facci, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da Psicologia vigotskiana*. Marília, 2003, Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências e Letras, universidade estadual Paulista, Araraquara.

Golder, M. (org) *Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural* – um homem em seu tempo. São Paulo: Editora Xamã, 2004.

Ianni, O. *Indivíduo e sociedade*. São Paulo: PUC, 1984, texto não publicado.

Kopnin, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.

[2] Nas referências a grafia do nome de Vigotski será mantida tal como consta nas publicações referidas.

Kostiuk, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In Luria, Leontiev, Vigotski e outros. *Psicologia e Pedagogia I*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa:Editorial Estampa, 1977. p. 51-72.

Lowy, M. *Ideologia e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo: Editora Cortez, 1985. 2ª. ed.

Lowy, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* – Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento. São Paulo: Editora Busca Vida, 1987.

Martins, J.S; Forachi, M.M. *Sociologia e Sociedade* – leituras de introdução á Sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1983.

Marx, K. 3º manuscrito. Propriedade privada e trabalho. IN*: Os Pensadores***.** São Paulo: Abril Cultural, 1982. p.9-54.

Marx, K. *O capital: crítica da economia política.* Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Marx, K. O método da economia política. IN: Fernandes, F. *Marx / Engels.* São Paulo:Editora Ática, 1989. p.409-417.

Marx, K.; Engels, F. *A Ideologia Alemã (Feurbach).* São Paulo: Hucitec, 1993.9ª. ed.

Meira, M.E.M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Revista Ciência&Educação*, vol 5, no. 2, Bauru: UNESP,1998. p. 61-70.

Meira, M.E.M. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais.In Souza, M.P.R.; Tanamachi, E.R.; Rocha,M. (org) *Psicologia e Educação* **–** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.p. 35-72

Meira, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In Meira, M.E.M; Antunes, M.A.M. (orgs) *Psicologia Escolar: Teorias Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 a. p. 13-78

Meira, M.E.M; Tanamachi, E.R. A atuação do psicólogo escolar como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In Meira, M.E.M.; Antunes, M.A.M. (orgs) Psicologia Escolar: Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003 b. p. 11-62

Pino, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In Placco, V.M.N.S. (org) Psicologia & Educação: revendo contribuições. São Paulo: EDUC, 2000. p. 33-62.

Pinto, A.V. *Ciência e existência - problemas filosóficos da pesquisa científica***.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979. 2ª. ed.

Saviani. D. *Pedagogia Histórico-Crítica* **-** primeiras aproximações**.** São Paulo: Cortez Ed. / Ed. Autores Associados, 1991. 2ª. ed.

Shuare, M. *La Psicologia Soviética tal como yo la veo*. Moscu: Editorial Progresso, 1990.

Vasquez, A.S. *Filosofia da Praxis*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977. 2ª. ed.

Vigotsky, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

Vygotsky, L.S. *Pensamento e Linguagem***.** São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1987.

Vygotski, L.S. *Obras Escogidas I.* Problemas Teóricos Y Metodológicos de la Psicología. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones S.A., 1991.

Vygotski, L. S. *Obras Escogidas II*. Conferências sobre Psicologia Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C. Y Visor Distribuciones S.A., 1993.

Vigotski, L.S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000 a.

Vigotski, L.S. Manuscrito de 1929. Revista Educação&Sociedade, Campinas, CEDES, ano XXVI, n. 71, 2000. p. 21-44.

ISSN 1981-2566

A RELAÇÃO ENTRE ESPAÇO ESCOLAR, INFÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS).

Analúcia de Morais Vieira – ESEBA/UFU
tutor3analucia@yahoo.com.br

> O espaço, o tempo, a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas constituem aspectos chaves para compreendermos o social, para organizar nossas vidas para viver e deixar viver.
> (Frago, 1998, p. 26)

O espaço/tempo escolar de nossa trajetória de 12 anos, como professora de Educação Infantil, tem-nos levado a repensar, reavaliar e retomar o trabalho desenvolvido com crianças entre 3 a 6 anos numa escola pública na cidade de Uberlândia.

Durante o curso de Mestrado e demonstrado em nossa pesquisa, desenvolvida no ano de 2000, já havíamos percebido não só as evidências de algumas marcas inscritas no espaço-tempo escolar, mas também diferentes apropriações (territórios) por parte dos/as professores/as e aluno/as nesse mesmo espaço-tempo.

Ao longo do referido trabalho, denominamos as marcas inscritas no espaço-tempo escolar de espaço oculto, espaço de higienização, espaço de poder, espaço do tempo, espaço da autoridade. Esses nomes não estavam dissociados de suas diferenciadas apropriações (territórios) vividas, concebidas e construídas por parte dos/as professores/as e alunos/as, que foram por nós chamados de espaço oculto de disputa, espaço de transgressão, espaço da resistência, espaço da criação, espaço de conquista. Com isso percebemos então, que ao enfocarmos as produções do espaço-tempo no currículo escolar ampliaríamos os horizontes de possibilidades educativas na Educação Infantil.

Essa produção muito contribuiu para o nosso trabalho de doutorado, no qual procuramos salientar a importância da arquitetura escolar para a constituição do currículo na Educação Infantil. O objetivo foi desvelar a relação entre arquitetura e currículo, tomando como pressuposto que tanto a arquitetura

quanto o currículo não são neutros. E que eles podem estimular, inibir a prática pedagógica das professoras na escola. Além disso, gostaríamos de reforçar a idéia de que os projetos arquitetônicos das escolas infantis devam ser realizados através de um trabalho multidisciplinar, com arquitetos, professores, diretores, crianças, pais e demais envolvidos com esse projeto. O que muitas das vezes não acontece:

> As idéias, para os projetos, em sua maioria, virão dos arquitetos, mas, muitas vezes, elas também virão dos usuários e acreditamos mesmo que o papel do arquiteto é representar e defender o que há de melhor para as pessoas que podem ser afetadas pelos projetos e, normalmente, estas não tomam parte no processo. (Adams, 2002, p. 46)

Os estudos de Foucault (2000) mostraram que no século XVIII, as escolas tinham um caráter docilizador tanto em seu currículo, quanto em sua arquitetura. Nossa intenção é a de apresentar outras possibilidades de escolas que tentam romper com essa docilização tão marcada nos estudos do autor.

Esta proposta de trabalho faz parte de um Estudo de Caso em duas escolas: uma pública e outra particular. Em se tratando de edificações arquitetônicas até então, não havia sido construído na cidade de Uberlândia, prédio escolar desse porte, uma vez que as escolas públicas municipais seguem uma linha de construção utilizando a mesma planta para a Educação Infantil. Já as escolas particulares transformam casas em escolas realizando, quase sempre adaptações nos prédios.

Nos anos de 1994 e 1996, respectivamente, na cidade de Uberlândia (MG), foram construídas duas escolas destinadas à Educação Infantil (zero a 6 anos). Uma pública, municipal, EMEI Maria Pacheco Rezende, com capacidade para 500 crianças, distribuídas nos turnos: manhã, tarde e integral; a Escola Municipal de Educação Infantil Maria Pacheco Rezende está situada ao lado do Centro Administrativo/Prefeitura da cidade de Uberlândia. Local de fácil acesso com ponto de ônibus e táxi bem próximos da escola. O terreno tem a topografia no formato de um triângulo invertido com 2500m2 e área construída de 1655m2. Quando da visita à escola para conhecê-la e realizarmos a pesquisa fomos muito bem recebida pela equipe administrativa e pelas professoras.

A outra particular, Escola da Criança, com capacidade para 150 crianças. Está situada em um bairro residencial, afastada do centro, mas de fácil acesso por carro e ônibus. O terreno possui uma área de 12000m2 e com área construída de 2200m2 só à parte destinada a Educação Infantil, pois essa escola atende o Ensino Fundamental da 1ª a 8ª série. Quando entramos em contato com a pessoa responsável pela Educação Infantil que é também proprietária, para um possível acesso, também, fomos muito bem recebida tanto por ela como pelas professoras e coordenadora.

Os critérios de seleção dessas escolas para a pesquisa se devem ao fato de ambas terem sido planejadas arquitetonicamente para possibilitarem práticas inovadoras em seus currículos. Outro aspecto importante foi à informação da arquiteta da Escola da Criança de que houve uma preocupação em aliar arquitetura à proposta curricular, e ou vice-versa. Segundo a profissional, "não é a arquitetura que configura o currículo, mas o currículo que configurou a arquitetura". Esse depoimento da arquiteta trouxe mais "pimenta" para nossa tese de que tanto a arquitetura quanto o currículo não são neutros, são definidores, ou inibidores de práticas pedagógicas e, também, de que ao se pensar num currículo para a Educação Infantil deve-se pensar na arquitetura/prédio que é oferecido à criança, dando escuta e vozes a elas e aos professores, diretores, pais.

Além disso, acreditávamos que as duas escolas que são da década de 90, tinham seus pressupostos curriculares embasados numa visão construtivista[1], aspecto esse que muito nos chamou a atenção no decorrer da pesquisa de campo. Refletir sobre a relação entre arquitetura e currículo permite um olhar mais amplo para a questão da cultura escolar e de sua construção ao longo dos anos, pois a arquitetura faz parte da história das escolas juntamente com seus

[1] Para nossa conceituação agora e uma reflexão futura, utilizaremos o conceito de construtivismo elaborado por Rossler (2000) que para ele o construtivismo constitui-se num ideário espistemológico, psicológica e pedagógico, fortemente difundido no interior das práticas e reflexões educacionais e, a despeito das divergências que possam existir quanto ao que seriam as principais características definidoras desse ideário em educação, não poderíamos negar a existência dessa corrente, pelo simples fato do grande número de publicações de autores autodefinidos como construtivistas. Numa primeira aproximação, poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de diferentes vertentes teóricas, que apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento, possuem como núcleo de referência básica a epistemologia genética de Jean Piaget.

currículos, que são expressões de poder[2]. O currículo direciona o fazer docente com sua divisão disciplinar, com seus intervalos de tempos/horários e também com sua invisibilidade presente através dos seus espaços delimitados, falas abafadas, sons, gritos transgressões etc.

Na língua portuguesa infância é definida como o período de crescimento, no ser humano, vai do nascimento à puberdade como sustenta Kuhlmann (2004). Segundo esse autor a idade cronológica como fato biológico permite várias delimitações. Desse modo, infância possui um significado genérico, assim como outras fases da vida esse significado é influenciado pelas transformações sociais-econômicas-culturais[3]. No Estatuto da Criança e Adolescente (1990) destaca-se que criança é representada na faixa do nascimento aos 12 anos. Já etimologicamente a palavra infância refere-se a limites estreitos, pois oriunda do latim significa incapacidade de falar. Segundo Philippe Ariès (1981), a criança permaneceu algum tempo esquecida ou negligenciada. Era vista como um adulto em miniatura, não tinha direitos, apenas cumpria deveres. No entanto, as mudanças ocorridas na sociedade, e principalmente no interior das famílias trouxeram um novo sentimento à infância, pois a sociedade passou a se interessar por sua saúde, educação, higiene, atenção no sentido de preservá-la da corrupção dos adultos. Isso levou-nos a uma compreensão mais histórica, social, política-econômica, cultural e afetiva do contexto no qual a criança está inserida. Para Ariès (1981) o sentimento de infância é a "consciência das particularidades infantis, particularidades estas que distingue essencialmente a criança do adulto", esse sentimento teria se desenvolvido entre o século XV e XVIII.

Entendemos a infância como uma etapa da vida que apresenta especificidades[4], as quais devem ser respeitadas em todos os espaços, incluímos assim o ambiente da Educação Infantil. Atendimento sustentado como um direito da criança e dever do Estado na Constituição Federal de 1988. Definido na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) como primeira etapa da Educação

[2] Em seu livro Documentos de Identidade Silva (1999. p. 150), expõe que "depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes.(...) O currículo é lugar, espaço, território, e relação de poder.

[3] Autores como Ariés (1975); Kuhlmann (2004) Freitas (2003) são alguns autores que tenho como referência para compreender a discussão sobre a história social da criança.

Básica, efetivando-se mediante atendimento em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos). A Educação Infantil "é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (Lei 9394/96 art.29).

Dessa maneira, a Infância é um período rico de possibilidades de aprendizagem, modos peculiares de abordar e transformar objetos, fatos, etc. E que, por conseguinte, a escola infantil seria um espaço plural, inventivo, palco do encontro permanente das crianças com seus pares e parceiros mais experientes, locais de construção de conhecimento, de brincadeira e vivências afetivas/culturais.

Compreendemos que as crianças pensam, sentem, agem e se manifestam de forma muito própria; são sujeitos criativos, que indagam o mundo em que vivem, apresentam uma compreensão do mundo, são sujeitos produtores de cultura e história, ao mesmo tempo, que são influenciados pela história e cultura que lhe são contemporâneas. Entendemos que a criança apresenta-se integrada pela dimensão afetiva, cognitiva, social e motora, como já afirmava Henri Wallon no início do séc. XX. E essas dimensões que constituem o sujeito/criança se desenvolvem em interação com o meio, principalmente com outros indivíduos.

Tal fato exige uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida e que apresenta várias dimensões a serem desenvolvidas, e que acima de tudo são *crianças*. Por isso, na Educação Infantil elas têm direito de se desenvolver em um ambiente que valorize o mundo de fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, onde muito se aprende/desenvolve.

O currículo, tema que tem sido muito abordado ultimamente, tem sentidos diversos para vários autores. Compartilhando dos sentidos sobre o currículo segundo Moreira e Silva (2000, p. 8), pode se dizer que este, há muito, deixou de ser um enumerado de disciplinas, métodos e técnicas. Já se

[4] Especificidades são as qualidades específicas de uma determinada espécie, ao ser utilizado tal termo na discussão sobre a infância nos referimos às características específicas dessa etapa da vida.

pode falar de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

> Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, ele transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. Ele não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Por isso arquitetura escolar e currículo têm para mim olhares cruzados. Frago (1998), um estudioso da arquitetura escolar, nos revela que a arquitetura, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser "instrumentada" no plano didático sempre que define o espaço em que se dá a educação formal sendo uma referência para o desenvolvimento curricular. Segundo Dayrell (1996, p. 147) "O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa." Concepção essa que queremos recuperar e transformar em algo novo com novas possibilidades, novos olhares, como por exemplo articular a arquitetura-lugar com currículo-lugar. A arquitetura, portanto, toma como concepção um determinado ensinamento através dos seus espaços físicos distribuídos na planta como também na forma em que o currículo se articula com a arquitetura. Por que arquitetura-lugar e currículo-lugar? A idéia de lugar está alicerçada em Certeau (1994), que diz que lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Essas relações demarcam lugares, mapas e percursos de um espaço concebido. Frago (1998) já considera que a escola é espaço e lugar, algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera "fluxos energéticos". A arquitetura escolar é um personagem na trama do currículo. No cotidiano escolar o agir do professor é direcionado pelas formas dadas pela arquitetura. Por exemplo, eu utilizo o espaço da sala de aula para dar atividades de escrita/leitura e o espaço do pátio para dar brincadeiras livres. Isso mostra como o professor pode separar os espaços arquitetônicos de acordo com o currículo. Nesse sentido, acreditamos que a arquitetura é o cenário, no qual no tempo/espaço está organizada nossa vida cotidiana.

Arquitetura é cultura, é comunicação, é sensibilidade, é uma linguagem. Sendo assim, o currículo é a materialização de uma cultura social. É relação de poder. É vida.

Nossas conclusões nos levam a afirmar que tanto a arquitetura quanto o currículo deveriam estar presentes no cotidiano da formação do professor, que acontece continuamente em sala de aula. Somos nós, professores, que damos vida ao currículo, que passamos mais tempo de nossas vidas nas escolas construídas por outras pessoas. Nós não somos consultados para participar da elaboração de projetos nem de escolas, nem de currículos, mesmo que, em certos momentos, seja dito o contrário. A arquitetura escolar e o currículo nos são dados prontos na maioria das vezes, e tanto professor quanto criança só têm a executar suas obras. Daí continuarmos a assistir professores que manipulam o espaço/currículo por medo e crianças que são doutrinadas nesse espaço/currículo por não se apropriarem dele e vice-versa. Além disso, consideramos que as professoras travam constantes embates entre suas estratégias e suas táticas de trabalho, o que nos leva a refletir sobre a padronização dos espaços escolares e de que elas usam e tiram o melhor da arquitetura escolar oferecida. O que nos leva a pensar que se na formação de professores possibilitarmos um olhar para a arquitetura e para o currículo sugerindo uma nova reorganização conjunta desses elementos, poderemos auxiliar na desconstrução de relações e papéis marcados nos espaços e tempos de poder, os quais estão presentes nas relações espaciais já estabelecidas ao longo da história escolar da arquitetura e currículo. Logo, assim como Dickel (1998, p. 62) sugere "não se trata de buscar a escola que se repete em todos os lugares, mas uma escola onde haja condições para que essa criança seja percebida em suas necessidades, onde tenha a oportunidade da fala, onde seja incorporada ao processo pedagógico, deixando nele suas marcas." E acrescentaria a essa idéia o/a professor/a, que também deve ser percebido em suas necessidades com oportunidades de mudanças e inserções. Para Stenhouse, "não há desenvolvimento curricular sem desenvolvimento de professores" (apud Elliot, 1998, p. 143) o que nos confirma que é na formação de professores que talvez esteja uma nova postura de ações reflexivas livres daquelas impostas externamente. Outra

conclusão importante é de que nessas duas escolas a criança que para nós é vida, movimento, escuta, construção diária e é possibilidade, é convidada e expressar sua sensibilidade, ela constrói saberes fazendo, experimentando e mesmo sendo tolhida nessa arquitetura e currículo.

Por fim, concluímos que é de suma importância que ao se pensarem em construções para a Educação e para a Educação Infantil se pense em envolver uma equipe multidisciplinar, o que garantiria esse permanente diálogo, esse sempre refazer, no qual a forma (arquitetura) e a prática (currículo) não estariam prontas e acabadas e sim em permanente construção, levando assim a uma Educação mais inclusiva e democrática.

Referências

Adams, Graham. (2002). Colaboração interdisciplinar e participação do usuário como metodologia processual. In: Rio, Vicente Del; Duarte, Cristiane Rose e Rheingantz, Paulo Afonso (Orgs.), *Projeto Lugar: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo.* Rio de Janeiro: Contra – Capa.

Apple, M. (1989). *Educação e Poder.* (Trad. Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, M. (1982). *Ideologia e Currículo.* (Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho). São Paulo: Brasiliense.

Ariés, Phillippe. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.

Certeau, Michel de. (1994). *A invenção do Cotidiano*. (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Dayrell, Juarez. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, Juarez (org). *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

Dickel, Adriana. (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: Geraldi, Corinta M. G., Fiorentini, Dario e Pereira, E. M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a)*.Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Elliot, J. (1998) Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, Corinta M. G., Fiorentini, Dario e Pereira, E. M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*.Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Ezpeleta, J. & Rockwell, E. (1989) *Pesquisa Participante*. (2ª ed.) Cortez: Autores Associados.

Foucault, M. (2000) *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. (22ª Ed.). Petrópolis: Vozes.

Frago, A. V. e Escolano, A. (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: Editora DP & A.
Lima, Mayumi Souza W. (1995) *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel.

Moreira, Antonio F. B. e Silva, Tomaz Tadeu da.(Orgs.) (2003). *Currículo, cultura e sociedade*. (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Moreira, A. F. Barbosa. (org.) (1997). *Currículo: Questões atuais*. Campinas, São Paulo: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Rossler, João Henrique. (2000). Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: Duarte, Newton. (org.) *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.

Silva, Tomaz Tadeu da. (1999). *Documentos de Identidade uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Vieira, Analúcia de Morais. (2000). *Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na educação infantil*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: São Paulo.

Vieira, Analúcia de Morais. (2006). *Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares Cruzados na Educação Infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo – USP – FE.

ISSN 1981-2566

A QUEIXA DOCENTE: ANGÚSTIA CRIATIVA OU LAMENTO IMOBILIZADOR?

Juracy Machado Pacífico[1]
UNIR/RO
ju.mapa@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a queixa docente a partir de uma abordagem teórica e das falas de professores e professoras que atuavam de 5ª à 8ª série do ensino fundamental e no ensino médio em uma escola pública. Os estudos realizados apontam problemas quanto à saúde docente advindos das contradições presentes no próprio ofício de professor e de professora. Trabalha com a pesquisa do tipo etnográfico como metodologia de coleta de dados. Estes, obtidos pela combinação de observações do cotidiano escolar, de entrevistas individuais e aplicação de questionários aos sujeitos envolvidos. Na organização e análise dos dados orienta-se pelo método "Análise de Conteúdo". Na análise dos dados nota-se que a queixa docente representa um lamento que impossibilita a reflexão sobre o papel social desempenhado pelo educador ou educadora e impede que suas ações provoquem mudanças tanto pessoais e profissionais quanto na estrutura da instituição[2].

Palavras-chave: Educação; queixa docente; condições de trabalho.

Para começo de conversa: abordagens teóricas

Pesquisas (CODO, 1999; ESTEVE, 1991; 1992; 1999) indicam que os professores e as professoras são profissionais que apresentam níveis de mal-estar muito elevados. Para além das mudanças sociais que permitem compreender os níveis de mal-estar que as pessoas, em geral, apresentam, há fatores que têm a ver com a especificidade da profissão docente que estão na base deste problema.

Nos últimos anos temos observado uma preocupação maior quanto à saúde do professor e da professora, isso tanto por parte dos próprios educadores e educadoras, em suas publicações e entidades representativas, quanto por parte dos organismos

[1] Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Doutoranda em Educação pela UNESP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

[2] Este estudo foi desenvolvido por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado sob o título "A queixa docente", junto à Universidade de São Paulo. O artigo que apresentamos está acrescido, parcialmente, de outras abordagens teóricas. No entanto, os dados empíricos e a análise não diferem da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado.

internacionais. O foco das preocupações está relacionado às condições do trabalho docente, sabendo-se que, para se possibilitar um ótimo desenvolvimento do processo de aprendizagem e melhor qualidade do ensino, é necessário o bem estar integral, físico, psíquico e social de toda a comunidade educativa escolar.

Devido a algumas especificidades da profissão, os professores estão sujeitos ao estresse e às doenças profissionais, pois o ensino possui características particulares, que possivelmente, são geradoras de estresse e de alterações do comportamento dos que nele trabalham.

Segundo documento elaborado para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em julho de 1997[3], como parte da campanha em defesa da aposentadoria especial na Constituição Federal, estudos realizados em diversos países da América e da Europa têm demonstrado que os docentes estão permanentemente sujeitos a uma deterioração progressiva da sua saúde mental.

Conforme o mesmo documento da CNTE, as ocorrências médicas revelam que o maior número de dispensas para o pessoal docente é, em diferentes países, autorizado pelos profissionais das áreas de psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia, reumatologia, traumatologia, hematologia e doenças cardiovasculares, o que tem permitido caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria.

A CNTE (CODO, 1999), também revela em suas pesquisas que, no Brasil, é grande o número de professores "readaptados" (afastados temporária ou permanentemente para atividades administrativas) afetados por uma ou algumas doenças desse conjunto, ou de professores que se mantêm com sucessivas licenças-saúde e, não raro, como objeto de desprezo e como fonte de problemas, afetando o quadro docente, que já é escasso e, conseqüentemente, o quadro discente.

Muitas são as causas apontadas como geradoras de fadiga mental. Algumas delas, apontadas no referido documento, são: 1. trabalho frontal: que exige muita atenção com o público; 2. relações pessoais conflitivas: conflitos nas relações pessoais motivados ou acentuados pela múltipla convivência; 3. presença de autoritarismo burocrático; 4. responsabilidade em excesso para o tempo e os meios de que dispõe; 5. pouca segurança no exercício cotidiano, característica básica em atividades sobre o qual não se podem estabelecer normas precisas e quantidades de ações que resultem,

[3] Disponível em: http://www.aomestrecomcarinho.com.br/. Acesso em: 05 maio 2003.

necessariamente, no objetivo desejado, e conseqüente dificuldade de avaliação quanto aos resultados alcançados.

Não só problemas neurológicos ou psicológicos são apontados, mas também problemas físicos, estes advindos da sobrecarga psíquica. Seriam: 1. irritações e alergias especialmente na pele e nas vias respiratórias provocadas pelo pó de giz (que ainda são usados na grande maioria das escolas); 2. calos nas cordas vocais; 3. sobrecargas musculares e para o sistema circulatório provocadas por excessiva permanência em posturas incômodas (muito tempo em pé ou em assentos não ergonômicos).

Mas por que essa preocupação nesses últimos anos com a saúde do professor e da professora? Voltemos um pouco na história da escola e do acesso à escolarização.

A escola para crianças e jovens, como hoje a conhecemos, tem presença recente na história da humanidade, embora desde um passado bem remoto, existia a tarefa de levar às novas gerações o conhecimento sistematizado e as normas de convivência consideradas necessárias aos mais jovens. Como sabemos na Antiguidade a preocupação com a formação cultural daqueles que iriam constituir as camadas dirigentes estava presente. A educação dos meninos para a convivência pública e para a guerra era objeto de muita atenção. O ensino era organizado em instituição própria, embora saibamos, e aí está o cerne da questão, eram poucos os que tinham acesso às primeiras letras e formas elementares de aprendizagem, preparatórias para as universidades. Quem tinha acesso à escola eram apenas os filhos das camadas mais ricas da população.

Basicamente, mais ou menos há cerca de 200 anos, com os ideais da Revolução Francesa e da democracia americana, é que a escola passou a ser compreendida como uma instituição importante, não apenas para os filhos das elites, mas também para os filhos das camadas trabalhadoras. As mudanças políticas resultantes de movimentos revolucionários tiveram influência sobre a função social da escola porque tanto a Revolução Francesa como o movimento pela independência dos Estados Unidos representou mudanças na natureza dos processos de participação popular, rompendo com o modelo aristocrático anterior. A partir desses importantes marcos políticos nos dois países, a busca pela democracia intensificou-se. Por isso começou uma longa luta para transformar uma escola para poucos em escola para todos.

Algumas coisas mudaram de lá para cá em termos de acesso à escolarização fundamental em alguns países. Porém, enquanto em países da Europa (França, Inglaterra) a escola se expandia e o ensino fundamental atendia amplas camadas da

população, no Brasil o processo foi muito diferente. Aqui, a educação permanecia como privilégio de poucos, muito poucos. As escolas, quando existiam, abrigavam os filhos das elites, de preferência os homens. As mulheres mal apareciam na cena social.

Hoje, no Brasil, após longos e difíceis anos de luta pela democratização da escola pública, já vencemos algumas batalhas, dentre elas, a do acesso à escolarização fundamental. E, a nosso ver, entra aí a queixa docente, pois a diferença mais importante que cabe apontar entre as escolas do passado e as de hoje é que aquelas escolas atendiam poucos alunos e aqueles que nela conseguiam ficar. Hoje as escolas públicas estão repletas de alunos de todas as origens, já que a grande maioria das crianças brasileiras freqüenta escola pública. As escolas que hoje se destinam a uma minoria são instituições privadas, freqüentadas por uma clientela oriunda de famílias que pagam os estudos de seus filhos.

Enfrentar essa mudança não foi, e não está sendo tão fácil e teve efeitos importantes sobre os resultados produzidos pela escola. O ganho histórico foi que um maior número de crianças passou a freqüentar a escola, embora se começasse a perceber que no interior da escola teve início a uma outra cultura: a cultura do fracasso escolar. Além disso, também um grande lamento por parte dos professores e das professoras, que somados, tias aspectos vêm resultando no aumento dos problemas relativos à qualidade da educação. Fatores indicam que com a inclusão social, a doença do professor aumentou, pois suas respostas já não são suficientes aos dilemas atuais e aos novos deveres da profissão.

Conforme apontamos no início deste texto, a preocupação com o bem-estar do professor, com sua saúde, também se faz presente entre os próprios educadores, profissionais da área de pedagogia. Em pesquisa desenvolvida por ocasião do mestrado, onde desenvolvemos uma dissertação que teve como título: A queixa docente (PACÍFICO, 2000), fizemos um levantamento de abordagens teóricas na área pedagógica, sociológica e psicanalítica que discutem a problemática docente. Retomaremos aqui, tais aspectos.

Iniciaremos com as contribuições de Esteve (1999) porque, além de ser da área educacional, o mesmo tem desenvolvido pesquisas no sentido de explicitar os desafios enfrentados pelo magistério face às rápidas mudanças por que passa a sociedade, para além das fronteiras nacionais. Esteve é educador espanhol, e em sua obra "*O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde dos professores (1999)", aborda principalmente as

dificuldades dos professores e professoras geradas a partir das mudanças do contexto social, mudanças relacionadas às novas exigências do ofício de professor.

Para ele os professores se encontram ante o desconcerto, dificuldades e demandas mutantes e a contínua crítica social por não chegarem a atender às novas exigências, surgidas a partir da acelerada mudança do contexto social em que exercem a profissão.

> [...] às vezes o descontentamento surge do paradoxo de que essa mesma sociedade, que exige novas responsabilidades dos professores, não lhes fornece os meios que lhes reivindicam para cumpri-las. Outras vezes, da demanda de exigências opostas e contraditórias. (ESTEVE, 1999, p. 13).

Assim, a queixa surge de situações de profundo mal-estar, e que este, em si, quando percebido, já é uma queixa. O mal-estar é empregado por Esteve para descrever "efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência". (p. 25).

Dois grupos de indicadores de mal-estar docente[4] são apresentados por Esteve (1999): os fatores secundários e primários. Os fatores primários referem-se aos que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os fatores secundários referem-se às condições ambientais, ao contexto mesmo em que se exerce a docência. De acordo com o autor, a ação dos fatores secundários é indireta e afeta a eficácia docente ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação e seu esforço. Isolados, têm apenas significado intrínseco, mas quando se acumulam, influem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, gerando uma crise de identidade que pode chegar inclusive à autodepreciação do ego. (p. 27).

Esteve aponta modificações no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização. Segundo ele, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido também em modificação do papel docente, resultando em fonte importante de mal-estar para muitos, na medida em que não aceita acomodar-se às novas exigências.

---

[4] Essa classificação apresentada por Esteve (1999, p. 27) foi estabelecida por Blase (1982) a propósito do estresse docente.

Para Esteve (1999), essas transformações supõem um profundo e exigente desafio pessoal para os professores que se propõem a responder às novas expectativas projetadas sobre eles, pois não foi este um consenso social. Toda, nenhuma ou qualquer atitude do professor poderá ser contestada.

Para este pesquisador, a formação dos professores não os prepara adequadamente para a prática do ensino. O professor iniciante ficará desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. Acrescenta que a prática real do ensino está limitada por um bom número de carências e contradições que o professor iniciante vai encontrar na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar.

Essa instituição já tem o seu funcionamento definido, para bem ou para mal e o novo professor, individualmente, só pode fazer algo para modificá-la, adaptando-a aos ideais com os quais se formou, e ainda pode ocorrer que, para piorar as coisas, seus colegas de profissão vão presenteá-lo com os "piores" grupos, os piores horários e as piores condições de trabalho, seguindo o princípio de que os veteranos escolhem primeiro.

O que se percebe, conforme aponta o autor, é que a atuação individual não é totalmente independente do contexto social em que se realiza e, em muitas ocasiões, o sentimento de desânimo que domina muitos professores tem suas bases muito mais nesses fatores contextuais, que até aqui analisamos, do que na situação real da sala de aula, mesmo com todas as suas dificuldades.

Ainda conforme Esteve (1999), professores que enfrentam com ilusão uma renovação pedagógica de sua atuação nas aulas encontram-se, freqüentemente, limitados pela falta de material didático necessário e pela carência de recursos para adquiri-los. Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo.

Esteve (1999) afirma: "Todas as instituições tendem a criar artifícios adicionais, e a escola não é uma exceção. As características internas de algumas instituições impedem que estas possam realizar o que se espera delas". (p. 44).

Problemas de horários, de normas internas, de locais cuja utilização é regulada por normas gerais de pouca flexibilidade, as exigências de prescrições marcadas pela instituição ou pela inspeção, a necessidade de reservar uma parte de seu tempo para

reuniões, encontros, avaliações, visitas de pais e outras atividades do centro, limitam em muitas outras ocasiões as possibilidades de uma atuação de qualidade. Por esta razão, qualquer melhoria que se pretenda fazer tem que se mexer nas bases da instituição.

Ada Abraham (1975) denomina crises de identidade docente aquelas geradas pela contradição entre seu "eu real" (o que faz cotidianamente) e seu "eu ideal" (o que pensa que deveria fazer). Essa autora classifica esta crise em alguns grupos. Destacamos três deles: a) - predomínio de sentimentos contraditórios, que não resolvem na prática educativa os conflitos entre ideais e realidade; b) - negação da realidade pela alta carga de ansiedade do professor. Recorre a uma rotina em sua prática docente evitando implicações pessoais com a docência; c) - presença de uma grande ansiedade ao dar-se conta de que necessita de recursos para levar adiante seus ideais, ao passo em que não deseja renunciá-los. O professor pode tentar resolver de forma individual problemas do sistema, e deixar-se vencer pela depressão considerando-se culpado por não realizar seus ideais.

Alicia Fernández (1994), revendo o papel do professor, propõe que para substituir a queixa faz-se necessário ter que buscar a certeza perdida, duvidando do passado.

> Creio que a queixa dos professores, enquanto funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, ás vezes, até promovida pela própria escola. Quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a condoer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. A carga saudável de agressividade, necessária para pensar, degrada-se e aparece como lamento. (p. 108).

Para esta autora, o juízo crítico que substitui a queixa, aparecerá quando se reflete se esse processo de queixa consiste em aprender a valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante, que também nos permite selecionar e eleger.

Na área sociológica destacamos Francois Dubet, Sociólogo e pesquisador francês, que em um artigo intitulado: "Quando o Sociólogo quer Saber o Que é Ser Professor" (1997), fala de sua experiência em sala de aula. A partir dessa experiência percebeu que os alunos não estão naturalmente dispostos a fazerem o papel de alunos e que é preciso ocupá-los constantemente. Lembra que eles não fingem mais que estão ouvindo ou sonhando e, que dessa forma a relação escolar não segue uma rotina. Cada dia é um novo dia e é preciso lembrar as regras, envolvendo também sedução, charme,

entre outros aspectos. Observou, também, que numa sala de professores, nunca se fala de seus próprios fracassos, todos parecem ser bons professores.

Outro ponto importante: ele escreve que os programas são elaborados para alunos que não existem, pois são em grande quantidade tornando-se praticamente impossível vencê-los com sucesso no período de um ano letivo.

Bernard Charlot (1996), também da área sociológica, desenvolveu uma pesquisa onde procurou ressaltar a questão do significado que a escola tem para os alunos e no próprio fato de aprender. A pesquisa mostra que uma história escolar nunca é vivida por antecipação e que os jovens de classes populares pensam a escola não em termos de saber mas de futuro e aprender não apresenta um único sentido para todos.

Charlot reforça com sua pesquisa a importância de se estudar a história singular dos alunos no sistema escolar (encontros, acontecimentos etc.). É preciso, portanto, dar maior importância às práticas de ensino nas salas de aula e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares.

De acordo com esse autor um ponto importante deve ser considerado: a questão do significado e da competência: o significado antecede a competência. A questão é: "que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar?" (p. 49). Assim, ao que parece, a criança só estudará se a escola e o fato mesmo de aprender fizerem sentido para ela.

Tentamos também olhar a queixa a partir da análise de Anny Cordié (1998), psicanalista, que investiga fatores subjacentes à queixa, mas que, por meio desta, podem revelar angústias que interferem no ensinar e no aprender. Ela apresenta uma reflexão importante sobre a queixa docente. Segundo ela, Freud já escreveu que o paranóico diz: "não sou eu, é o outro". Assim, o sujeito não reconhece como seus os seus sentimentos e os atribui a outros. Podemos perceber como isso muitas vezes tem forte relação com o professor, pois este se queixa de tudo e todos, menos dele mesmo.

Nesse sentido, com René Kaës (1991) foi possível apontar a instituição como geradora de sofrimento. Para esse autor, as pessoas que ali convivem podem estar sofrendo por alguma razão. Pensamos ser interessante abordá-lo, pois a queixa poderá ser reveladora desse sofrimento. O culpar o outro não, necessariamente, é sinônimo de livrar-se de problemas, mas poderá ser uma fuga inconsciente da realidade.

René Kaës, psicanalista e membro da Société Française de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe, teoriza sobre a realidade psíquica da e nas instituições e

aborda a questão da intervenção na instituição para efetuar um trabalho sobre a realidade psíquica compartilhada, comum e singular que está em sofrimento.

Conforme escreve, o sofrimento conduz a um trabalho psíquico de desenvolvimento de mecanismos de defesa e a falta de mecanismos de defesa e de sublimação leva à destruição do sujeito. Tal sofrimento, quando fundado no desenvolvimento da angústia, é patológico.

Ele ressalta que as instituições dispõem precisamente de mecanismos de defesa que significa apoio aos sujeitos singulares para lhes evitar qualquer sofrimento, inclusive aquele que tem origem na própria instituição.

Kaës (1991) aponta um fato interessante: a instituição, além de ser o lugar de realização imaginária dos desejos recalcados é, também, lugar e a ocasião de organização de defesas contra esses desejos.

A pesquisa: abordagens metodológicas

A pesquisa que desenvolvemos abordou uma situação comum nas escolas hoje: a queixa docente. Nosso propósito foi refletir sobre essa queixa a partir das falas queixosas dos professores surgidas no cotidiano escolar, pois acreditamos que na condição de educadores não podemos nos conformar com a atual situação educacional do país sem nos indignarmos, sem refletirmos um mínimo que seja sobre ela, sem dizermos não ao comodismo do papel de telespectadores.

Algumas questões nortearam a pesquisa desenvolvida e foram muito importantes no momento da discussão dos dados. Tais questões buscavam saber quais as queixas, o lugar atribuído ao outro e a si próprio na queixa e se o professor e a professora sofre na instituição.

Na pesquisa de campo, que foi desenvolvida através da observação do dia-a-dia da escola, de entrevistas e da aplicação de questionários com professores e professoras, trabalhamos com a pesquisa do tipo etnográfico. Como o nosso foco de pesquisa eram as queixas surgidas no próprio local de trabalho, encontramos na etnografia a melhor abordagem metodológica.

Na organização e análise do material pesquisado – organização do conteúdo em temas, conforme a natureza das queixas – partimos das contribuições de Laurence Bardin (1995) com o Método de “Análise de Conteúdo”, pois interessa a esse método o

que está escondido, o latente, ou seja, o que está nas entrelinhas, aquilo que não aparece explicitamente no conteúdo das falas.

Ressaltamos que não nos ativemos exclusivamente à análise de conteúdo. Realizamos também uma reflexão e tecemos comentários a partir dos temas criados, baseando-nos nos textos dos autores abordados nesse trabalho. Tais comentários foram suscitados pelas queixas dos professores, que se tornaram assim também uma ocasião para se pensar, de modo sistemático, os problemas da escola e da educação que deram origem àquelas queixas.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Porto Velho, no Estado de Rondônia, no ano de 1998, onde aplicamos questionários, realizamos entrevistas e fizemos observações diárias. Participaram diretamente dessa pesquisa sete professores que atuavam de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Também participaram, de forma indireta, outros sujeitos - professores que se queixavam no dia-a-dia da escola, mas que não foram identificados por nome. Apenas anotamos suas queixas.

Utilizamos os seguintes procedimentos para a coleta dos dados: anotações das queixas surgidas no dia-a-dia a partir de um instrumental, questionários e entrevistas. Os questionários foram respondidos por todos os participantes.

A entrevista foi o terceiro momento da coleta de dados e foram realizadas com o uso do gravador, pois acreditamos que com este instrumento as informações são melhor aproveitadas para análise, visto que também são recebidas diretamente do informante e de suas motivações específicas. “Além de colher aquilo que se encontra explícito no discurso do informante, ela abre portas para o implícito, seja este o subjetivo, ou o inconsciente coletivo”. (QUEIROZ, 1983, p. 67). O roteiro da entrevista serviu como esquema básico, não sendo, necessariamente aplicado com rigorosidade, deixando a entrevistadora livre para fazer intervenções. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Todo o material coletado passou por um processo. Tivemos que reunir as entrevistas e questionários, pois ambas pertenciam a um mesmo sujeito, ou seja, cada sujeito respondeu o questionário e participou da entrevista.

Resultados: natureza das queixas

Todas as queixas anotadas foram lidas e relidas para que pudéssemos compreendê-las. Tais queixas foram organizadas em duas grandes categorias, de acordo

com a natureza das mesmas. Apoiando-nos sempre no referencial teórico definido, fizemos as interpretações do conteúdo dessas queixas, buscando extrair de cada uma, leituras significativas e pertinentes ao tema abordado.

Queixas de natureza institucional

Percebemos que muitas queixas estão voltadas para a estrutura física e conservação da escola. Os professores vêem a escola como espaço sem beleza e sem um mínimo de conforto e apontam muitos problemas como obstáculos à realização de suas atividades. Nesse sentido, qual o grau de envolvimento dos professores com os problemas por eles apontados?

Queixas relacionadas ao funcionamento da escola também estão sempre presentes. Através dessas queixas percebemos que alguns professores acreditavam que a direção, enquanto gestora das atividades e ações escolares, não estava correspondendo às expectativas, contribuindo com isso com uma rotina de trabalho muito estressante.

Percebemos que na queixa docente há explicitamente declarado o lugar do outro. Esse outro tanto pode ser o colega de trabalho, o aluno ou sua família. Definindo o lugar do outro, o professor acaba reservando para si um lugar, ironicamente, confortável, pois para definir o lugar do outro é preciso que se esteja de algum lugar e, a nosso ver, o lugar que o próprio docente reserva para si é o lugar de paciente, aquele que sempre sofre a ação de outros, de impotente, daquele que nada pode fazer, sem ação.

Lendo atentamente as queixas percebemos que o colega de trabalho ocupa tanto o lugar de vilão quanto o de igual (meu igual). Porém se perceba claramente, tanto num caso quanto no outro, a distância que existe entre os docentes. Existe certa resistência em um colega de trabalho solicitar ajuda a outro. Ouve-se muito nos bastidores da escola professores anunciando decisões já tomadas acerca de qualquer procedimento e, dificilmente pedindo a opinião de alguém sobre uma atitude que pretende tomar. Dubet (1997), falando sobre esse assunto afirma que, “numa sala de professores nunca se fala disso, todo o mundo parece ser um bom professor”. (p. 224).

Há uma queixa comum entre os professores relacionada aos conteúdos, onde os professores se queixam porque determinados alunos estão numa série e não sabem os conteúdos mínimos exigidos para nela estarem. Para não se sentirem culpados ou responsáveis pela situação, culpam os colegas professores das séries anteriores.

Saindo dessa queixa culposa e olhando de um outro ângulo, poderíamos refletir de uma outra forma. Por que os alunos geralmente não conseguem aprender um mínimo

de conteúdos, mesmo aqueles que são aprovados? Como vêm sendo trabalhados estes conteúdos? Tais conteúdos têm relação com a vida dos alunos? Qual a quantidade de conteúdos trabalhados durante um ano letivo? É possível realmente trabalhá-los significativamente? François Dubet (1997), Arroyo (1997) e Perrenoud (1999) entre outros autores, abordam essa questão com muita propriedade.

De qualquer modo o que parece estar implícito nesse processo de olhar o lugar do outro, mesmo que este outro, seja o seu colega de trabalho, nos parece uma forma de defesa docente frente seus fracassos pedagógicos. Podemos aqui, para ajudar nessa reflexão, lembrar Cordié (1998), quando fala que Freud afirma que o paranóico vê os seus problemas sempre vindos do exterior. Não que o professor esteja paranóico, mas apenas não reflete sobre o que pensa estar refletindo. Dessa forma, percebemos que o professor dificilmente vê um problema como de sua responsabilidade também. Suas dificuldades são sempre advindas das falhas dos outros ou são apenas os outros quem geralmente falham. Consequentemente essas queixas aqui apontadas não produzem efeitos positivos, tornando-se apenas um clamor sem reflexão.

As queixas que apontam o lugar do aluno nos fazem perceber que alguns docentes vêem esse lugar vazio, pois o lugar do aluno imaginado pelo professor não está sendo ocupado porque, no entender dos docentes, o aluno não é aluno, ou melhor, não quer fazer o papel de aluno.

Os docentes se queixam da indisciplina. Aliás, esta é uma queixa muito constante na escola em que o aluno é considerado indisciplinado. Percebemos também que a falta de preparo do aluno comparece como queixa dos professores, quando poderia ser uma constatação. Desta forma, não estão só concluindo que seus alunos estão pouco preparados e tomando providências a respeito, como fez Dubet (1997), mas sim, adotam uma passividade frente tal problemática, o que, no entanto é paradoxal, na medida em que deveriam estar ali justamente para dar-lhes o suporte necessário, ou seja, prepará-los. Pensamos também ser necessário que o professor possa rever seu conceito de disciplina e analisar que autoridade está pedindo para si.

Tais queixas confirmam atitudes imediatas e que, de certa forma, evitam conflitos relacionados a problemas pedagógicos cotidianos. Assim, a espontaneidade da vida cotidiana (HELLER, 1972) se sobrepõe, revelando ainda que o docente, imerso na cotidianidade, se apega em demasia a juízos ultrageneralizados.

A família comparece nas queixas como vilã. Os professores queixam-se dizendo estarem sozinhos na tarefa de educar e nos parece que essa lógica de transferir

responsabilidades pode também ter sua gênese na própria lógica seletiva social, ou seja, vivemos numa sociedade onde não há lugar para todos; assim, assumir uma responsabilidade pode significar perder prestígio e posto na escala de ascensão e, "passa-se a bola" para alguém. (CORDIÉ, 1998).

Dubet (1997) faz uma comparação entre o professor e o médico para comentar sobre essa coisa de o professor atribuir o fracasso escolar à família do aluno. Ele diz mais ou menos o seguinte: já imaginou um pai que pega o filho doente e leva-o a um médico. O médico o examina e começa a fazer um tratamento. Passados alguns dias ele chama o pai da criança e diz: "Você sabe o que devo fazer com seu filho? Tente dar um jeito, pois ele não fica curado". Isso seria estranho, não seria? Então, não poderíamos olhar com a mesma estranheza para um professor que, chamando o pai de seu aluno, diz: "Não sei o que fazer, pois seu filho não aprende! Faça alguma coisa se quiser que ele passe de ano". Reflitamos sobre isso.

Queixas de natureza pessoal

Como dissemos anteriormente, há na queixa docente um lugar reservado a si próprio. Em suas queixas o docente se coloca como desassistido, abandonado, que deveria ter autoridade – que manda, ordena – e deveria também ser detentor de saberes que o aluno, "no lugar de aluno", não deveria ter acesso, pois isso, no seu entender, diminui sua autoridade.

Percebemos que quando um o professor pede esse quadro a uma instituição e isso não é totalmente aceito, ele sofre, sentindo-se ameaçado, desrespeitado, inferiorizado, abandonado, incapaz. Porém, o seu inverso, ou seja, quando a possibilidade de um professor mandar, determinar é compactuada com a instituição, duas situações podem ocorrer: uma seria a formação de sujeitos passivos, dominados, obedientes, sem criatividade, sem iniciativas: a outra, a mais comum nos tempos atuais, são os alunos se rebelarem, não aceitando as imposições e, com isso, os confrontos emergirem. Havendo o confronto, também há sofrimento, angústias, desgaste físico e emocional.

A queixa saudosa aparece com muita freqüência na escola. Elas são geralmente do tipo: no meu tempo o professor tinha autoridade; no meu tempo o aluno não participava de decisões da vida escolar; no meu tempo o aluno aprendia, etc; no meu tempo o professor era respeitado.

Não podemos negar que houve realmente uma profunda mudança em relação à escola-sociedade e o professor parece não se ter dado conta disso. Mas uma coisa é certa: o saudosismo é inimigo fiel de possíveis mudanças, mas certamente, no caso da queixa docente, revela a insatisfação docente com a profissão.

Considerações finais

Tudo o que vimos nos dá a certeza de que o professor sofre na instituição escolar, mas é necessário lembrar que ele tanto sofre como se defende desse sofrimento. Kaës (1991) então vem dizer que se não se desenvolverem esses mecanismos de defesa o sujeito poderá ser destruído, no nosso caso, o professor e a professora. No entanto, as próprias instituições já dispõem de mecanismos de defesa, apoiando os sujeitos singulares e evitando-lhes sofrimento, até mesmo aqueles causados por elas.

Assim, na escola, algo parece ser claro: se o professor se queixa é porque se vê em meio a situações que lhe causam angústias, situações de conflitos. Procura então se defender e, isso pode significar atacar o outro e, esse outro geralmente é o aluno.

Assim, por tudo o que discutimos e após toda essa caminhada envolvendo a queixa docente, podemos começar revendo o que, através dela, ficou evidente. Pareceu-nos que três aspectos devem ser apontados: um está relacionado aos conteúdos trabalhados. Estes devem fazer sentido para o aluno e, certamente poderão ser trabalhados em menos quantidade e os alunos aprenderem menos coisas, porém que aprendam coisas importantes e que realmente as saibam. Pareceu-nos que a questão dos conteúdos pode estar intrincada na queixa docente, embora ele não tenha se dado conta disso.

Outro ponto que a queixa nos faz pensar é sobre o "acreditar que o outro é capaz". As queixas, de modo geral, aparecem de forma depreciativa, fatalista e decisiva. Ou seja, confirmam uma situação presente, sem a pretensão de mudar tal situação, mas apenas expô-la. Acreditamos que na escola deve acontecer o inverso: é preciso que o professor e a professora acredite no aluno e, muitas vezes até mesmo pelo aluno, que ele é capaz de aprender coisas.

Um terceiro aspecto que julgamos relevante nos remete a Charlot (1996), Dubet (1997) e Perrenoud (1995; 1999), quando apontam o fato de que a escola e o fato mesmo de aprender algo precisa fazer sentido para o aluno (e para suas famílias). Com estes autores podemos perceber o quanto é inútil passar horas e horas estudando sem

saber muito bem qual a finalidade dessa ação. Também percebemos que muitas queixas podem estar revelando que o que trabalhamos hoje na escola pouco sentido faz para o aluno. Será que a indisciplina não encontra campo fértil em um processo de trabalho, onde se trabalha com conteúdos totalmente desconectados da vida real do aluno? Conteúdos que nada acrescentam ao aluno? Conteúdos, que como disse Arroyo (1997), não seguem uma lógica social, mas apenas são pré-requisitos para o ingresso na série seguinte?

Algumas questões nos surgiram durante esse trajeto e nos fizeram refletir que o fato de a escola e o docente não estar acompanhando as mudanças sociais e estarem desacreditados pela sociedade tem fortes implicações com outros fatores, tais como: com a formação inicial e formação continuada do professor; com a autonomia docente e das escolas, e; com a realização de um trabalho de intervenção psicológica na instituição, sendo este último aspecto, quem sabe, realizado através de trabalhos com grupo de professores, conforme apontado por Cordié (1998). Neste último caso, objetivando ouvir a queixa docente, possibilitando ao docente refletir sobre suas próprias queixas.

Pensando em possibilitar ao docente um momento de reflexão sobre suas queixas, precisamos frisar que a queixa docente é apenas um lamento. Um lamento que não é sonho, que também não visa mudanças, mas apenas confirma o visivelmente visível. Um lamento sem reflexão, conseqüência de "algo que é" ou de "algo que não é", mas nunca ação. Por esta razão a queixa pode ser comparada à inação ou atuar como a paralisia do pensamento.

Concordamos com Alicia Fernàndez (1994), quando nos diz que a queixa funciona como lubrificante da máquina inibidora do pensamento, pois foi exatamente essa nossa impressão: que o professor utiliza-se da queixa, mesmo que sem consciência disso, para inibir o pensamento. Queixando-se não pensa. Apenas lamenta-se confirmando uma situação presente. Assim, a queixa não possibilita mudanças, aliás, as inibe. Kaës (1991) fala da importância do sonho e a queixa representa exatamente o contrário. Ela impossibilita o sonho na vida do educador e na instituição.

Mas a queixa não é de todo negativa. Ela poderá deixar de ser apenas esse lamento, pois se trabalhada, poderá transformar-se num instrumento facilitador da emersão dos problemas subjacentes a ela, bem como num instrumento de reflexão e de busca de soluções aos problemas enfrentados pelo docente na vida cotidiana escolar. Esse foi nosso propósito: ler o que a queixa não diz por si só, ler aquilo que a antecede.

Assim, a queixa em si, não é um problema do cotidiano. O problema é o que possibilita sua existência. Dessa forma, ela não surge do nada, mas em conseqüência de outras situações.

O que se percebe é que o professor, como qualquer agente social, está perpassado por contradições, mas o principal é saber sair, saber como superar essas contradições.

Um sentimento de impotência parece ter tomado conta: o sujeito parece nada pode fazer. Como sair de tais situações? Como ajudar o professor e a professora a superar o mal-estar? A resposta a tais questões não é tão simples. Como vimos a queixa parece ser uma forma de promover, em quem a faz, a permanência e até o fortalecimento da situação que a origina. E, portanto, a reflexão sobre a prática nos parece ser um bom começo, pois somente uma postura dialética e comprometida poderá, no entender dos autores apontados e também no nosso, superar essa realidade.

Mas tudo estaria resolvido com a reflexão sobre a prática e condição docente? Parece-nos que este é o melhor caminho, mas tal caminho não poderá ser visto como uma panacéia. Todas as questões apontadas merecem atenção: decisões políticas referentes a salário, jornada de trabalho e à formação inicial e continuada deverão ser levadas a sério pelos responsáveis legais, pois o acesso à escola a todas as crianças, jovens e adultos é questão indiscutível. A cidadania não pode ser negada a alguns. No entanto, garantir a saúde docente, além de necessário por uma questão humana e existencial, é também garantir educação de qualidade aqueles e àquelas que estão na escola em busca de compreender e intervir nessa realidade, buscando transformá-la.

Referências

Abraham, A. *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural, 1975.

APOSENTADORIA dos professores, nem privilégio nem compensação: justiça. Disponível em: http://www.aomestrecomcarinho.com.br/index.htm. Acesso em: 05 de maio 2003.

Bardin, Laurence. (1977) *Análise de Conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. s.d.

Böck, Vivien Rose; Sarriera, Jorge Castellá. O grupo operativo intervindo na Síndrome de Bounout. In: *REVISTA Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas: ABRAPEE, v. 10, n. 1. janeiro/junho, 2006.

Charlot, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, n 97, p. 47-63, 1996.

Cordié, Anny. *Malestar en el docente*: La educación confrontada com el psicoanálisis. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1998.

Codo, Wanderley (Org.). *Educação*: carinho e trabalho. São Paulo: Vozes, 1999.

Dubet, Françóis. Quando o Sociólogo quer Saber o que é Ser Professor. *Revista Brasileira de Educação.* São Paulo, p. 222-231, Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n5, Set/Out/Nov/Dez 1997 n.6.

Esteve, J. M. *El estrés de los profesores*: propuestas de intervención par su control. Educación u derechos humanos. Montevideo, n.º 12, 1991.

_____. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

_____. *O mal-estar docente*: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Fernández, Alicia. *A mulher escondida na professora*: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto alegre: Artmed, 1994.

Heller, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra S.A, 1972.

Kaës, René. Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In: KAËS, René. et al. **A** *Instituição e as Instituições:* estudos psicanalíticas. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p.1-39.

Ludke, M.; André, M.E.D.**A.** *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Perrenoud P. *Construir as competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Trias, Silvia. El malestar docente. *Revista Educação*. Porto Alegre. Ano XXI. n.35, p. 93-105, 1998.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

"A QUALIDADE DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: UM AVANÇO EM BUSCA DA IGUALDADE SOCIAL"

Cleomar Azevedo
Unifieo/ Brasil
cleomar.azevedo@uol.com.br

APRESENTAÇÃO

É condição fundamental em nossa sociedade, um cidadão conhecer a escrita e a leitura, pois através desta, este cidadão poderá ser atuante, crítico e participar de todas as grandes decisões de seu contexto social.Uma das questões primordiais hoje em nossa sociedade, é, como desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo com que as pessoas envolvidas neste processo tenham condições de compreender o seu significado e saibam utilizá-la corretamente.Uma parte da população que ingressa no sistema educacional, possui grande dificuldade em acompanhar o processo de ensino, principalmente nas séries iniciais; pois a preocupação em atender à crescente demanda que acompanhou o processo de urbanização do país deixou de lado a qualidade de ensino básico.

As dificuldades de alfabetização das crianças oriundas das classes desprivilegiadas vêm sendo um problema grave na educação brasileira desde os primeiros movimentos da democratização do ensino e de ampliação das oportunidades educacionais.Há mais de 40 anos, em nosso país, a evasão entre a 1ª e 2ª séries atinge uma taxa próxima dos cinqüenta por cento (IBGE/INEP).No ano de 1997 e 1998 os índices caíram para 35% e 31%,pois houve uma mudança em algumas secretárias de educação que passaram a adotar o sistema de ciclos, previsto na nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional.A proposta de ciclos representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do "tudo ou nada" encarnada no sistema seriado e, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vila da evasão escolar, porque atesta institucionalmente o fracasso do aluno.

Hoje o sistema educacional já reformulou a proposta de ciclo básico e temos no ensino fundamental dois ciclos: o primeiro que vai da 1ª série à 4ª série e o segundo que

vai da 5ª.serie à 8ª.serie, e como conseqüência, temos um contingente de alunos que chegam à 4ª série sem conhecer a linguagem escrita, ou seja, não compreendem o que significa a leitura e a escrita.Por ser uma questão relevante na aprendizagem do aluno e conseqüentemente no seu percurso escolar, essa pesquisa foi voltada aos alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, na quarta série do ensino fundamental.

JUSTIFICATIVA

Relatório do INPE (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) sobre a situação da educação no Brasil até 2001 mostra que 41% dos alunos conseguem terminar o ensino fundamental (de1ª a 8ª série). O estudo diz também que 39% dos que estavam nessa fase tinham idade superior à correta. Os dados apontam que 21,7% dos estudantes do ensino fundamental repetiram de série no ano 2000. Os alunos que conseguem chegar ao ensino médio, o fazem em média em 10,2 anos, dos que atingem essa fase, 26% não terminam. A distorção entre a série e a idade, apontada por educadores como um dos principais problemas, sobe nesse estágio: 53,3% estão fora da faixa adequada.Os problemas apontados são a baixa qualidade da escola pública e dos professores, que são mal pagos, e os custos das famílias para manter os alunos.

Com toda essa base de dados o INEP (2000) demonstra o escandaloso funil que o sistema reproduz à imagem e semelhança das distorções sociais que foram sendo agravadas nos últimos anos; em 2000 35,7 milhões de jovens ingressaram no ensino fundamental em todo o país e desse total, só 8,4 milhões chegou ao ensino médio, o que significou uma “evasão” de 77% e somente 2,7 milhões chegaram ao ensino superior; número que indica uma evasão de quase 68%. Diante desses dados podemos levantar questões acerca da proposta de ensino, de sua qualidade e provavelmente de implicações como a dificuldade de aprender a ler e a escrever, já que o número de alunos que chega ao ensino médio é insignificante, comparado ao número de alunos que ingressam no ensino fundamental.

Outra pesquisa importante feita pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa apresentaram, em 13 de dezembro de 2001, os primeiros dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.Os dados, resultado da pesquisa realizada pelo IBOPE Opinião, mostram que 9% da população brasileira, na faixa de 15 a 64 anos, encontra-se na situação de analfabetismo. As pessoas alfabetizadas, por sua vez, foram

classificadas em três níveis: 31% da população estudada foi classificada no nível um de alfabetismo (consegue retirar uma informação explicita apenas em textos muito curtos); 34% no nível dois (consegue também localizar uma informação não explicita em textos de maior extensão); e 26% no nível três de alfabetismo (é capaz de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação e estabelecer relações entre diversos elementos do texto). Para realizar a pesquisa o IBOPE entrevistou duas mil pessoas, com idade de 15 a 64 anos, em todo Brasil, pertencentes a todas as classes sociais.

Outro dado interessante levantado pelo estudo é que 37% dos brasileiros não lêem nada no trabalho e 41% deles não escrevem, nada. A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões significativas ao longo das décadas. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizado uma pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples. Vinte anos depois a UNESCO adotou o conceito de analfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização, mas o que se vê comumente, nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto. O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de integração social, da natureza da realidade lingüística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condição terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

A alfabetização é primordialmente a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi um dos momentos mais importantes da História da Humanidade, pois por meio de registros escritos o saber acumulado pode ser transmitido às demais gerações.

Segundo Luiz Carlos Gagliari (1989:106), a história da escrita pode ser vista no seu conjunto, sem seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema

especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

A fase pictórica se distingue pela escrita por meio de desenhos ou pictogramas que aparecem em inscrições antigas, que podem ser vistos de maneira mais elaborada nos cantos "Ojibwa" da América do Norte e na escrita asteca.Os pictogramas não estão associados a um som, mas a imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade. A representação pictográfica era feita em entalhes de madeira e em monumentos de pedra. Esses recursos variavam de cultura para cultura, seguindo o seu desenvolvimento.

Além do sistema pictográfico, outros precursores da escrita são os recursos de identificação mnemônicos, como os símbolos heráldicos e os símbolos usados por indígenas para registrar o tempo. Nesse estágio, a escrita caracteriza-se pela correspondência aproximada entre símbolo pictográfico, e a imagem de um objeto, de uma pessoa, ou de uma frase. Tais sistemas têm origem no Oriente, também aproximadamente três mil anos AC, sendo alguns de seus exemplos à escrita suméria e a egípcia. De acordo com Gelb (1982:38) surgem, assim, na Mesopotâmia, as escritas cuneiformes, que utilizam signos convencionais, ainda que mantendo, muitas vezes, o figurativo em seus aspectos externos.

A fase ideográfica se caracteriza pela escrita por meio de desenhos especiais chamados ideogramas. Esses desenhos foram, ao longo de sua evolução, perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornou-se uma simples convenção da escrita.As escritas ideográficas mais importantes são: a egípcia, a suméria, as escritas da região do mar Egeu (a cretense) e a chinesa.Novos progressos se realizam até que o ideograma não mais evoque uma frase ou uma imagem da palavra e a mesma passe a ser representada do ponto de vista de seu conteúdo semântico.

Segundo Auzias e Ajuriaguerra (1986:27) de sintética, a escrita torna-se analítica.A fase alfabética se caracteriza pelo uso de letras que tiveram sua origem nos ideogramas, mas perderam o valor ideográfico, assumindo uma nova função de escrita: a representação puramente fonográfica. O ideograma perdeu seu valor pictórico e passou a ser, simplesmente, uma representação fonética. Foi o silabário fenício que os gregos tomaram emprestado para a base de sua escrita. O que era feito esporadicamente pelos fenícios, isto é, a colocação da vogal depois da consoante, firmou-se entre os gregos como norma.

Passou-se assim da escrita silábica para a escrita alfabética. A descoberta do alfabeto ocorre no século X AC. Depois da descoberta desse sistema, segundo Gelb (1982:56), nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita.

Embora haja inúmeras variedades do alfabeto no mundo, que apresentam diferenças formais externas, todas ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega. Na verdade, a invenção da escrita alfabética é uma "descoberta", pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, apenas operou conscientemente o conhecimento da organização fonológica de sua língua. Com relação a isso, é interessante ressaltar o que afirma Vygotsky (1984:131), a partir dos trabalhos que realizou com crianças: para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica: que pode desenhar não apenas objetos, mas também a própria fala.

A escrita seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, científica, mágica, política, artística e cultural de uma sociedade. A escrita tem como objetivo a leitura, pois é por meio dela que se efetiva a comunicação desejada.Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos como culturais, ideológicos, filosóficos e fonéticos.

A leitura é a realização do objetivo da escrita; quem escreve, o faz para ser lido. O mundo da escrita é complicado e caótico no aspecto gráfico, a leitura vai operar justamente nesse universo, às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico; portanto, dever ser construído individualmente, segundo Cagliari:

> "A leitura é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão (1989; p.150)".

Os signos lingüísticos atuam pela convencionalidade social. A escrita atua pela convencionalidade da representação gráfica dos signos, e a leitura também tem sua convencionalidade guiada não só pelos elementos lingüísticos, mas também pelos elementos culturais ideológicos, filosóficos do leitor.

Toda leitura tem um aspecto de decifração e de decodificação; essas atividades devem possuir um equilíbrio entre dois aspectos (significado/significante), caso contrário, haverá o risco de destruir a linguagem humana naquilo que possui como princípio fundamental.A relação leitura e escrita mostram-nos que o processo é complexo, possuindo inúmeras facetas que têm gerado e encaminhado diferentes propostas metodológicas de acordo com seus pressupostos.

A chamada “Escola Nova” seus objetivos e métodos, são conseqüência das mudanças ocorridas em sociedade,as quais solicitam da estrutura escolar novas propostas de ensino.Os métodos tradicionais são questionados, pois partem do pressuposto que a criança é um homem em miniatura, e o conhecimento e transmitido as novas gerações como uma doação.A preocupação com o problema não é recente, nem exclusiva de um ou outro país, conforme atestam as várias publicações sobre o assunto. Em decorrência disso, acentuam-se as investigações, e o resultado é que novos paradigmas surgem.

LEITURA E ESCRITA UMA NOVA CONTRIBUIÇÃO

No Brasil e na América Latina, em especial nas últimas duas décadas do século XX há um crescente interesse pelo tema alfabetização e, o aprofundamento dos debates sobre este tema, envolve a difusão rápida das idéias de Emilia Ferreiro,que dirigiu grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre a alfabetização.

Emilia Ferreiro é Argentina de nascimento e psicóloga de formação, analisando sua realidade educacional, demonstra que o fracasso nas séries iniciais da vida escola, atinge de modo perverso grande parte da população marginalizada,onde os indicies de fracasso chegaram a níveis alarmantes, constituindo-se num verdadeiro problema social.

Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, Ferreiro (1986:9) desvendava a “caixa-preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição.Isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino.

Para Ferreiro as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos,sendo assim, produzem escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos.O que a autora desvenda é a razão destas transformações e a lógica empregada pela criança, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas. A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto.

Isso constitui uma forma nova de olhar para a escrita infantil, muito diferente daquela que a tradição escolar nos ensinou. Os erros sistemáticos, regulares e

recorrentes chamam a atenção da pesquisadora e levam-na a perguntar "se não seriam indícios de uma certa forma de compreender a linguagem escrita".

Partindo então do pressuposto que as crianças adquirem o conhecimento da linguagem escrita porque, em interação com este objeto, aplicam a ele esquemas sucessivamente mais complexos, decorrentes do seu desenvolvimento cognitivo, o desdobramento que segue é o estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulados em níveis, fases ou período. Estes se sucedem em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional.

> (...) Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... Insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir o conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu (...) (Ferreiro e Teberosky, 1986, p.11).

Ao ingressar na série onde começa o ensino sistemático das letras, a criança já detém uma grande competência lingüística.Na ação equivocada da escola, tem origem dois desvios: o primeiro deles é tratar a aquisição da escrita como se esta fosse idêntica a apropriação da fala. O segundo é que o modelo de aprendizagem da língua oral que a maioria dos métodos de alfabetização reproduz sustenta-se num conhecimento já ultrapassado. Esses conhecimentos, anteriores ao trabalho de Chomsky, são assim sintetizados por Emilia Ferreiro:

> (...) a progressão clássica que consiste em começar pelas vogais, seguidas da combinação de consoantes labiais com vogais, e a partir daí chegar a formação das primeiras palavras por duplicação dessas sílabas, e, quando se trata de orações, começar pelas declarativas simples, é uma série que reproduz bastante bem a série de aquisição da língua oral, tal como ela se apresenta vista "do lado de fora" (isto é, vista desde as condutas observáveis, e não desde o processo que engrena essas condutas observáveis).Implicitamente, julgava-se ser necessário passar por essas mesmas etapas quando se trata de aprender a língua escrita, como se essa aprendizagem fosse uma aprendizagem de fala (Ferreiro e Teberosky. 1985p. 24).

Como conseqüência, quando o modelo de aquisição da língua oral é utilizado para a escrita, o critério "falar bem" ou ter "boa articulação" é considerado importante para aprender a escrever. Reaprender a produzir sons da fala, como condição necessária

para escrever, baseia-se assim, em dois falsos pressupostos. O primeiro deles é que uma criança aos seis ou sete anos não é capaz de distinguir fonemas de sua língua, hipótese negada pelo gosto que as crianças desta idade tem pelos jogos verbais. A segunda falácia é a concepção da escrita como forma de transcrição da fala. Nenhuma escrita, examinada nas relações que tem com o código oral, realiza a transcrição fonética da língua oral.

Na verdade, Ferreiro apóia-se na concepção de que a linguagem atua como uma representação, ao invés de ser apenas a transcrição gráfica dos sons falados.O mundo verbal, incluindo fala e estrita, é ao mesmo tempo um sistema com relações internas entre ambos os códigos (fala/escrita), onde não há estrita correspondência entre ambos. Alem disso, a escrita é também um sistema que se relaciona com o real.

Como observar esses processos de construção?Os testes e formas tradicionais de medir o conhecimento das crianças, os chamados, “testes de prontidão”, não poderiam ser utilizados. Seus objetivos são diferentes, pois pretendem avaliar as capacidades relacionadas á percepção e a motricidade.

Resta a questão fundamental: compreender a natureza da escrita e sua organização. Se a escrita representa parte da linguagem falada, ela o faz através de uma convenção que é arbitrada socialmente. Esse é um obstáculo importante a ser superado do ponto de vista intelectual.Nenhuma característica da escrita tem semelhança com o objeto representado. As letras, que para um iniciante são apenas traços no papel, simbolizam sons da fala, e compreender este conteúdo implica em ser capaz de estabelecer relações simbólicas com as coisas, isto é, relações que são mediadas por um objeto que as substitui ou representa.

Há ainda um outro obstáculo a superar, compreender de que forma se dá a organização da escrita.Para observar as eventuais hipóteses da criança seria necessário observar a conduta espontânea no seu registro gráfico.

As tarefas incluíram a escrita do próprio nome de algum amigo ou membro da família,e o contraste de situações de desenhar e escrever, a escrita de palavras ainda desconhecidas para a criança também foi importante. Por que pedir às crianças para escreverem algo que ainda não aprenderam?Ferreiro justifica a proposta pela razão de que a escrita espontânea, produzida antes do ensino sistemático, traz os mais claros indicadores das explorações infantis para compreender a natureza do processo.

> "Quando a criança escreve tal com acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado (...)" (Ferreiro, 1985, p.16).

Uma criança costuma rabiscar, utilizar lápis e papel, se tiver oportunidade para isso, essas primeiras escritas nunca foram adequadamente consideradas, sendo vistas apenas como rabiscos ou garatujas sem importância. Mas, se partimos da teoria piagetiana, sabemos que as crianças fazem explorações ativas sobre os objetos de conhecimento.Segundo a autora, a criança a princípio aprende elaborando uma série de hipóteses sobre a construção da escrita, através não só de vivências externas, mas também internas, baseando-se em critérios segundo sua própria lógica.

Para Ferreiro a criança passa por "níveis" de aprendizagem, ou seja, há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem e que se sucedem em certa ordem: primeiro vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que procedem regularmente à aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. De acordo com a teoria, toda criança passa por fases até que esteja alfabetizada.

Cada um destes níveis possui características especificas que devem ser acompanhadas, para que sejam propostas atividades desafiadoras, fazendo com que a criança consiga avançar em suas hipóteses e chegue ao nível alfabético onde consegue ler e escrever graficamente o que pensa e fala,possuindo compreensão da logicidade da base alfabética, conhecimento do valor sonoro convencional de todas ou grande parte das letras,distinção entre letra, silaba, palavra e frase.O desafio é caminhar em direção a uma correção ortográfica e gramatical.Diante desses novos pressupostos há necessidade de se repensar o ensino da leitura e da escrita, principalmente dos alunos que não conseguiram aprender diante de outras propostas .A população que faz parte desta pesquisa freqüenta a 4ª.serie do ensino fundamental.

RELATO DA PESQUISA

Partindo–se da idéia que aprender a ler e a escrever caracteriza-se por um motivo psíquico que sempre inclui relações entre indivíduos, é necessários postular as relações

interpessoais, aonde a interação do sujeito com o mundo, se dá pela mediação feita por outros sujeitos.Portanto verificar as relações existentes no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento da leitura e da escrita,é um dado importante para compreensão dos aspectos significativos desta aprendizagem.

O universo desta pesquisa envolve alunos que estão cursando o quarto ano do ensino fundamental, e que se apresentam na base alfabética da linguagem escrita, estejam em idade compatível ou não com a série freqüentada, no ano de 2004.A amostra foi selecionada de acordo com as características do tema em questão e analisadas em dois momentos: no primeiro foi feito a analise do tipo de escrita do aluno, no segundo uma analise mais completa envolvendo os seguintes dados: históricos dos alunos; queixa dos pais; queixa dos professores; queixa do aluno.

Levantamento de dados na Secretaria da Educação do Município de Osasco.Alunos alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental de Osasco no ano de 2003: 188 classes com 6.835 alunos, e 171 classes de 4ª série com 6.428 alunos. Nestes dados já encontramos uma evasão de 5,95% de alunos.

Foi feito um levantamento na escola que será denominada A que possui dez classes de alunos das 4as. séries com seguintes dados:total de alunos:316,sendo que 54 formam duas classes de aceleração,(alunos defasados na leitura e na escrita),17%.Destas classes foram sorteados 20 alunos (amostragem aleatória), para sondagem da escrita.

A segunda escola que será denominada B possui sete classes de 4ª série com os seguintes dados: Total de alunos na 4ª série 210. Alunos defasados na série e na idade, na leitura e na escrita, correspondem a 22,9% (48 alunos).Os alunos estão distribuídos em todas as classes.

Diante dos dados coletados podemos observar o numero relevante de alunos que estão defasados em sua aprendizagem, em especial na leitura e na escrita, e conseqüentemente nos demais conteúdos desenvolvidos pela escola.Entramos em contato com as professoras que estavam atuando com estas classes e duas participaram desta pesquisa através de entrevista aberta gravada.Não será possível neste artigo colocar a entrevista completa, mas algumas “falas significativas”.A primeira questão foi: Eu gostaria que você falasse da sua carreira profissional, a segunda: Quando você prestou esse concurso e foi para sala de aula, a escola explicou como foi formada essa classe e o que era uma classe de aceleração? Quando você chegou, o que você fez com relação à alfabetização?Esses alunos vão passando por vários professores?Quando a escola forma essa classe o que ela está querendo? Está levando em consideração a

dificuldade que o aluno tem?Faz uma espécie de triagem para saber quem vai fazer parte da classe de aceleração?A alfabetização, e as questões que fazem parte desse processo, devem ser trabalhadas de uma maneira diferente?

As professoras responderam as questões com naturalidade mostrando a angustia que sentiam por estar diante de uma realidade complexa e que não sabiam como conduzir.Tinham boa vontade, mas isto não era o suficiente, pois é necessário um acompanhamento e uma orientação pedagógica clara e definida, para uma clientela especifica.Em algumas das falas selecionadas podemos observar estas questões.Demonstram suas angustias,sentem se desamparadas, sem orientação e sem mesmo terem tido uma preparação para atuar diante dessa realidade.

Quando P1 afirma *"... eu peguei o caderno dos alunos e percebi que nada tinha naquele caderno... que não era uma coisa para o aluno progredir era para passar o tempo,... aqueles alunos estavam totalmente isolados naquela sala de aula..."*.

A professora demonstra a importância do conteúdo, mas que deve ser significativo aos alunos, pois é a partir destes que devem ter sentido e motivação para o desenvolvimento dos alunos. Levando em consideração a perspectiva interacionista, a idéia de mediação está presente e o resultado do desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho.

Para se tornar um ser "humano", a criança terá que "reconstituir" nela (não simplesmente reproduzir) o que já é aquisição da espécie; isso supõe processos de interação e intercomunicação sociais que somente são possíveis pelos sistemas de mediação altamente complexos produzidos socialmente.

Podemos verificar que as professoras entrevistadas levantam aspectos que são importantes para a aprendizagem em geral, demonstrando que é necessário que o professor conheça seus alunos, saiba qual o conhecimento que esse já possui, já que o aluno traz consigo um conhecimento que deve ser considerado pela escola, para poder desenvolver o que é importante no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Percebem também o quanto é importante resgatar a individualidade do aluno, no contexto da sala de alua. Exemplos dessas falas: *P1 -... "porque eles se sentiam rejeitados e partiam para a agressão ... quantas vezes colocaram alunos do meu lado que não sabiam...", P2 - ... "é uma responsabilidade muito grande tem que ser levada a sério ... a professora tem que ter uma consciência muito grande do que está fazendo que vai para o resto da vida..."*

As professoras com relação ao trabalho desenvolvido apontam questões importantes como o trabalho diferenciado que deve ser feito nessas classes, assim como a necessidade de uma proposta diferenciada de alfabetização, pois as tradicionais já não foram suficientes para que os alunos conseguissem aprender. No entanto não conseguem ainda trabalhar com novas propostas, pois, em seu relato demonstram estar voltadas em alguns momentos para o ensino tradicional e em seguida para as questões que envolvem a problemática dos alunos,não conseguindo desenvolver uma proposta adequada de ensino para estes alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em sociedades letradas como a nossa, a comunicação através da escrita está presente em, praticamente, todas as situações quotidianas: nas placas de ruas e de ônibus, em letreiros, em anúncios, em lojas, nas embalagens dos produtos que utilizam, em folhetos informativos, na televisão, no cinema, nos livros, jornais e revistas.

A criança convive com essa realidade ela observa, pensa, faz perguntas, formula hipóteses, experimenta e tira suas próprias conclusões. Por isso não é possível encarar a aprendizagem da leitura e da escrita como um momento estanque e isolado na vida do sujeito, uma simples, ação sobre o alfabeto, desligada de sua realidade.

E assim o aluno vai sendo submetido a práticas, que não levam em conta as experiências anteriores ao seu ingresso na escola,nem o processo interno que possibilitou as primeiras aprendizagens e o prazer que deve fazer parte de todo trabalho, principalmente, do ato de aprender.É certo que um número inadmissível de alunos vem fracassando no seu propósito de se beneficiar no que deveria se constituir a função primordial de escola: a formação do leitor. Muitos não chegam sequer a "decifradores"... Isto ocorre não porque sejam deficientes inferiores ou menos inteligentes, mas sim, porque do seu cotidiano não fazem parte às experiências que possibilitam ao outro grupo o sucesso desejado.

O domínio da língua tem estreita relação como a plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, compartilha com a visão de mundo e reproduz conhecimentos.Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural, atribui à Escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos

saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania direito inalienável de todos.

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.Para isso, é necessário compreender a elaboração do pensamento do ser que aprende; entender, por exemplo, como funciona o pensamento da criança quando está aprendendo a ler e escrever, o que leva o aprendiz à reconstrução do código lingüístico.

Vygotsky e seus seguidores analisam a linguagem como um conjunto de símbolos com caráter histórico e social e enfatizaram a importância da informação e da interação lingüística para a construção do conhecimento.A partir das investigações desses estudiosos entre outros, o educador tem condições de perceber claramente o processo de apropriação de conhecimento pelo aprendiz, ou seja, como se dá a aprendizagem e mediar a construção desse conhecimento nos momentos em que o aprendiz necessita efetivamente de uma intervenção pedagógica.

Quando o professor conhece as concepções que o aluno desenvolve a respeito da língua escrita, pode tornar-se um mediador, propondo atividades e questionamentos que levem o aluno à "desestruturar o pensamento", isto é, duvidar de suas idéias, colocar em conflito a suas certezas sobre os símbolos escritos e, comparando e refletindo, elaborando uma nova hipótese lingüística.Assim, através de conflito, assimilação e acomodação, o educador chega à hipótese alfabética e depois, passo a passo, busca a convencionalidade ortográfica e gramatical.

O processo de ensino-aprendizagem para a alfabetização deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por intermédio de uma linguagem real, natural, significativa e vivenciada, principalmente para os alunos que fizeram parte desta pesquisa, pois, se tivessem pelo menos alcançado, o nível alfabético, aonde já venceu obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. O que esses alunos terão alcançado, não significa a superação de todos os problemas, pois há ainda o alcance da legibilidade da escrita produzida, mas, um amplo conteúdo já teria sido dominado.

Com os dados obtidos nesta pesquisa podemos verificar que há necessidade de se repensar o ensino da leitura e da escrita, principalmente para os alunos que se encontram nesta situação,pois os mesmos já possuem um comprometimento em sua aprendizagem, que repercutem em suas relações familiares, emocionais e no próprio ambiente escolar.Outro dado importante é a necessidade da escola rever o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o como esta sendo encaminhado, escolher

professores que estejam capacitados para atuar neste processo, e, principalmente para essas classes formadas com alunos defasados em sua aprendizagem, que deve ter uma proposta de ensino diferenciada, o professor também deve ser diferenciado, para poder auxiliar os alunos em sua aprendizagem.O sistema de ensino deveria garantir aos docentes que irão atuar com estas classes orientação psicopedagógica adequada e acompanhamento especifico,já que deverão atuar de maneira diversificada.

Este estudo demonstra que a aprendizagem da leitura e da escrita,ainda é um problema crucial no sistema de ensino, pois,demonstra um numero muito grande de alunos que estão matriculados na escola, são freqüentes mas não conseguem compreender o que é ler e escrever.Aponta também a dificuldade encontrada pela escola em trabalhar com esses alunos e as questões que envolvem a atuação dos professores em seu dia a dia,com uma clientela que carrega uma historia de fracasso em sua aprendizagem.É importante salientar que estes alunos são capazes, necessitando apenas uma oportunidade para poder desenvolver sua aprendizagem.A escola,deve buscar desenvolver um ensino de qualidade,buscando assim uma igualdade social...

BIBLIOGRAFIA

Andrade, M. S. (2002). *O prazer da autoria* . São Paulo:Editora Memnon .

Azevedo, C.(1994). *A Prática do Professor Alfabetizador - Algumas Considerações.* Dissertação (Mestrado) – FEUSP.

_____.(2003). As emoções no processo de alfabetização e a atuação docente..São Paulo Editora Vetor.

Barone, L. M. C.(1993).*De ler o desejo ao desejo de ler*. Petrópolis, Rj Editora Vozes.

Braggio,S.L. Bigonjal.(1992) *Leitura e Alfabetização*. Porto Alegre,Editora Artes Médicas.

Bettelhein,B. e Karen Zelan.(1984).*Psicanálise e Alfabetização*. Porto Alegre Editora Artes Médicas.

Bleger, J.(1980).*Termos de Psicologia.* São Paulo, Livraria Martins Fontes Ltda.

Camargo, D.(1997).*As emoções no processo de aprendizagem.*Tese (Doutorado) PUC São Paulo.

Carraher, F & Schlimann.(1982).Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática*. São Paulo Cadernos de Pesquisa,nº 42.*

Condemarin, M.(1987).Anotações extraídas do curso "A leitura, a escrita e a Escola" realizado na PUC. SP –

Ferreiro, E. & Teberosky.A (1985*).Psicogênese da língua escrita.*Porto Alegre Editora Artes Medicas.

_____. *(1985).Reflexões* sobre alfabetização. São Paulo Editora Cortez ..

_____. (1985). *Alfabetização em processo.* São Paulo Editora Cortez.

Grossi, E.P.(1992).*A Paixão de Aprender.*Petrópolis -Rio de Janeiro Edt. Vozes.

Heller,A .(1985) *Teoria de los Sentimentos*. Barcelona Editorial Fontamara.

Kupfer, M.C.(1982).*Relação Professor-Aluno, uma leitura psicanalítica.*Tese (Mestrado) São Paulo IPUSP.

Lane, S.T. M.(1984). *Linguagem, Pensamento e Representações Sociais.* Psicologia Social: O Homem em Movimento. São Paulo Brasiliense.

Leite, S.A.S.(2001).*Alfabetização e letramento*. Campinas, SP Editora Komedi / Arte Escrita.

Luria, A. R.(1986) *Pensamento e Linguagem.* Porto Alegre Artes Médicas.

Smith, F.(1991) *Compreendendo a leitura.* Porto Alegre Editora Artes Medicas.

Vygotsky, L.S.(1984).*A Formação Social da Mente.* São Paulo Martins Fontes.

Vygotsky, L.S (1993).*Pensamento e Linguagem.* São Paulo Martins Fontes.

ISSN 1981-2566

A PRÁXIS DO CUIDADOR E DO EDUCADOR SOCIAL DE ABRIGOS

João Clemente de Souza Neto, UNIFIEO

j.clemente@uol,com.br[1]

Este artigo é resultado de pesquisas de intervenção sobre a práxis do educador social, em quatro abrigos da Grande São Paulo, com uma amostragem de seis educadores de um universo de sessenta, no período de 2002 até 2006. Esta modalidade de pesquisa se compromete com os "[...] processos de alteração e de mutação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas [...]" (Lévy 2001:97), ajudando a apreender a realidade social e humana, a recriar categorias analíticas e a aperfeiçoar a qualidade de vida. Ela atua no campo dos desejos, sonhos, necessidades, conflitos e contradições, deixando emergir as tensões e paradoxos do cotidiano e da própria existência do indivíduo. Sujeito e objeto interagem o tempo todo, o que faz dela um campo transferencial, em que as Ciências Sociais, especialmente a Sociologia Clínica e a Psicossociologia, atuam com a realidade psíquica e social dos indivíduos. O fato de ocorrer na relação entre sujeito e objeto não nega ao conhecimento resultante o caráter científico. Ambos se descobrem, constroem e modificam, à medida que revelam sofrimentos, esperanças, desilusões, e buscam soluções.

A subjetividade é capaz de produzir, modificar e influenciar qualitativamente o cotidiano e o contexto social. Na relação entre o eu e o tu, entre a subjetividade e a objetividade, o indivíduo pode se apropriar das experiências e transformá-las em outra história. O "[...] indivíduo socialmente definido tem, ao menos virtualmente, a possibilidade de ser algo que não sua definição social, sem nunca poder fugir inteiramente dela; portanto, ele é, virtualmente, uma subjetividade" (Castoriadis, 1999:37). A filosofia da práxis considera que o homem faz o conhecimento e vice-versa, que a realidade comanda o indivíduo e é por ele comandada. Sendo assim, a

[1] João Clemente de Souza Neto, mestre e doutor em Ciências Sociais, é pesquisador e professor no Centro Universitário FIEO e na Universidade Presbiteriana Mackenzie. É membro do Instituto Catequético Secular São José, vice-presidente da Ages e agente da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa, São Paulo, instituições que defendem os direitos da criança e do adolescente. End. Eletrônico: j.clemente@uol.com.br

análise da ação pedagógica pressupõe um contexto social definido e suas variáveis. O sujeito não está à deriva e nem livre das forças gravitacionais, como numa nave espacial. Submetido a pressões de todas as ordens, vive em busca de saídas e sempre, de alguma forma, depara-se com uma ou outra brecha, ou, ainda, constrói atalhos para satisfazer suas necessidades materiais e espirituais. Sua meta é conquistar um bem-estar pessoal e social. Nesse sentido, compreendemos o educador social como aquele que tem o papel de educar e cuidar das crianças e adolescentes que residem em abrigos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Além de transmitir normas, valores e regras, o educador busca preparar os abrigados para lidarem com sofrimentos, conflitos e tensões, que também acompanham a história de cada educador. Uma postura relacional pressupõe uma politicidade comprometida com o ressignificar das vidas e representações da criança e do adolescente abrigados. Cada um deles está na ponta de uma história feita de desencantamentos e frustrações, muitas vezes com uma sensação de incompletude e, às vezes, de perda total do sentido da existência. O encontro entre educador e educando no abrigo é complexo, envolve as esferas da subjetividade e da objetividade. Nessa relação, dores, carências e sentimentos ganham vida, forma e expressão; subjetividade e objetividade, às vezes, se confundem. Em todo momento, há transferências e contratransferências, buscas de objetos de desejo imaginários e sonhados, não alcançados.

Nesse sentido, qualquer análise sobre abrigos e ações do educador resiste a compreensões totalizantes ou englobantes. Educadores, dirigentes, técnicos da Prefeitura ou da Vara da Infância e da Juventude - nenhum deles possui um texto único que responda à realidade dos abrigos. As histórias correm quase paralelas. A aprendizagem nesse espaço é rica e dinâmica, quando sedimentada no amor e na amizade, condições essenciais a um educador. No abrigo, histórias e experiências estão sempre transitando. Nele, a criança e o adolescente acumulam "[...] na memória, mil fragmentos de saber e de discurso que, mais tarde, determinarão sua maneira de agir, de sofrer e de desejar" (Certeau, 1997:206). Esta frase ajuda a compreender a importância de assimilar e de transformar a práxis do educador e a realidade do abrigo num cotidiano criativo e emancipador. Experiências cotidianas da infância e da adolescência nos acompanham pela vida toda. Em cada encontro, elas reaparecem, tingidas pela

culpa, pela mágoa, pela saudade, alegria ou outras emoções. Podem, mesmo, ganhar novos matizes em novas experiências.

> "Na minha experiência de formador de educadores de abrigos, notei que muitas vezes o sofrimento do educador se reflete na história da criança e do adolescente. O contrário também acontece. À medida que o educador aprende a administrar essa relação, atinge maturidade e bem-estar." (Dep. de Carlos, formador da rede de proteção; nome fictício.)

O contexto e a referência cultural são importantes nessa construção, pois a consciência de si e em si é tecida a partir das relações, da escuta, do diálogo, do ver e do sentir. Um instrumento pedagógico que ajuda o sujeito a se conhecer é a participação, o enfrentamento de paradoxos e contradições. Esse movimento permite elaborar uma ética, adquirida como virtude moral, como um pensar que ultrapassa o sentido técnico e metodológico, mais como forma de reflexão sobre nós mesmos, do que como fonte de conclusões normativas (cf. Outeiral, 2001:28), que permite o desenvolvimento da criatividade humana. O depoimento de Izilda (nome fictício), liderança da Pastoral do Menor, mostra que o processo de participação ajuda a adquirir formas de lidar com as dificuldades e sofrimentos, de melhorar a qualidade de vida:

> "No abrigo, eu aprendi a conviver com as dificuldades. Antes, eu era muito triste. Agora, fico triste ainda. Mas vou à luta. Conversar sobre dificuldades e sofrimentos meus e dos outros ajuda a encontrar o caminho. Minha dificuldade é a dificuldade do outro. Se ficar sozinha, não compreendo bem o que está acontecendo."

É no centro dos conflitos humanos, políticos e sociais, que ocorre a práxis do educador social, uma vez que seu projeto político-pedagógico é incluir as vítimas da desigualdade social. A questão social, no mundo globalizado, recoloca a problemática da aprendizagem. Nesse contexto, o educador constrói um conhecimento que tende a ajudar a humanidade a encontrar formas de superar ou de reduzir o mal-estar individual e social. Educar e cuidar de crianças e adolescentes no abrigo, segundo a doutrina de proteção integral estabelecida no ECA e fundada nas concepções de uma pedagogia emancipadora, é uma tarefa complexa, multifacetária e aberta. O processo de formação do educador social no abrigo pressupõe a interação de aspectos biológicos, culturais e emocionais, com variáveis de cunho social, espiritual, econômico e afetivo. Aprender é contatar, apreender, interpretar, interagir, apropriar-se e transformar o cotidiano e a história, não só como quem recebe, mas como ser que atribui sentidos. Na aprendizagem, o indivíduo se forma para a sociedade e a sociedade se forma para ele.

1. A vida equacionada no cotidiano

O cotidiano - conjunto complexo e heterogêneo de fenômenos como linguagem, divisão social do trabalho, jogos, vida privada, lazer, emoção, imediaticidade, reprodução do indivíduo, superficialidade, – não há quem possa sobreviver sem ele. O cotidiano estabelece as relações do indivíduo, é o alfa e o ômega da vida, e seus desdobramentos fazem com que cada um se perceba como singular.

> "Eu vivi em vários cantos desse mundo. Fiquei na Febem [...], fui morar com minha irmã que morreu [...] Depois vivi na rua [...] Agora, moro no Lar. Sempre dei duro. [...] até para roubar a gente tem que ter vontade. [...] Tem dia que não tenho vontade pra nada. [...] Mas tem dia que a gente tem que aproveitar, a gente topa tudo, a gente levanta disposto a tudo. [...] Só que a gente tem que lembrar que tem que esquecer das coisas ruins, pra lutar e se lembrar das ruins pra gente não fazer mais. [...] Quando me falta alguma coisa, tenho vontade de pegar do outro [...] mas Deus não quer que eu pegue. Os educadores [...] e o padre falam para não pegar. Eu lembro da minha mãe e da minha irmã que morreram, que também diziam pra não pegar. Mas, quando a gente tem fome e quer ficar bonita, não tem jeito. Aí, bate uma tristeza, porque uma coisa quer que a gente faça e outra quer que a gente não faça. É aí que a gente fica triste. E, então, eu não tenho vontade de fazer nada. Mas, de repente [...] acontece alguma coisa, como uma pessoa dar risada pra gente. Aí, a gente fica alegre. Tudo fica diferente. A tristeza vai embora. [...] Hoje, estou com quinze anos, na quinta série, procurando emprego. Ajudo aqui no abrigo." (Dep., Cris, in Souza Neto, 2002.)

O depoimento de Cris revela a tensão entre a dor, o prazer, a alegria e a tristeza, a cosmovisão, os valores e afetos da vida diária. Os educadores, o padre, a irmã e a mãe disseram que Deus não quer que ela roube ou faça maldades, e ela luta para cumprir esse princípio. Em sua história, observa-se a religião e a afetividade como propiciadores de limites: "Quando me falta alguma coisa, tenho vontade de pegar do outro [...] mas Deus não quer que eu pegue." A entidade reproduz a vida, como *locus* da necessidade e do desejo, do qual cada indivíduo se apropria a seu modo, na sua maneira de viver, uma vez que os conteúdos, regras e normas estabelecidos pela sociedade são assimilados diferentemente pelos indivíduos. Ser carente e desejante, no cotidiano, o indivíduo anseia por amor e poder, destrói e constrói, alimenta ideais filosóficos e religiosos, arrisca a vida por desejos e sonhos, busca satisfazer necessidades materiais, mas também desejos e paixões, e encontra sua mais alta expressão na capacidade de amar e de ser solidário, de responder às exigências e necessidades pessoais e do outro.

Educandos e educadores devem ser sensibilizados para apropriar-se das oportunidades, ressignificá-las e atribuir novos sentidos a seus sofrimentos. Com isso, realizam o sentido de suas existências.

A alienação ocorre quando se constrói um fosso entre o humano genérico e o singular, quando as representações não conseguem se integrar com o dia-a-dia, nas relações entre o concebido e o vivido. Esse abismo "[...] jamais foi inteiramente insuperável para o indivíduo isolado: em todas as épocas, sempre houve um número maior ou menor de pessoas que, com a ajuda de seu talento, de sua situação, das grandes constelações históricas, conseguiu superá-lo" (Heller, 1989:39). Portanto, a solidariedade apanhada no cotidiano é sinal da realização humana, da descoberta de que a felicidade não é dada, mas construída, não é dádiva, mas luta, uma ética cujo modelo é aproximar o homem do bem, daquilo que o ajuda a realizar-se como pessoa humana, para longe da antiética, da destruição do humano. Na ética da vida, subjetividade e objetividade devem buscar e encontrar o caminho da alegria.

Nas práticas pedagógicas e assistenciais, estão em permanente tensão uma lógica democrática, na qual o próprio homem negocia suas normas, e uma lógica autoritária que decide sobre o que é bom e ruim. No cotidiano, as pessoas ora se submetem, como tática de sobrevivência, ora buscam reconquistar a cidadania. Assim, o cotidiano está imbricado na história, como espaço de revelação e escamoteamento dos fatos e, portanto, como chave de acesso para o entendimento da realidade. Refletir sobre o cotidiano significa perceber as formas das lutas de classes, das quais o abrigo é espelho. Para se deslindar o fazer cotidiano, penetra-se num universo onde o amor e o ódio se materializam, o corpo e o espírito ganham concretude e experimentam prazer e dor, onde aquilo que parece desprezível toma vida e o pujante sinaliza a morte. O corpo e a alma se relacionam no cotidiano, impulsionados por desejos e necessidades materiais e espirituais, constituindo a subjetivação e a objetivação, pela virtude humana de lutar, viver, preservar. O que buscam os homens no cotidiano, senão preservar a própria vida, tornarem-se sujeitos?

Finalmente, o cotidiano, espaço de expressão das necessidades do sujeito, revela a realidade das pessoas vinculadas ao abrigo, que vivem da "[...] confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, [...] sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte [...]" (Giard, in Certeau, 1996:19). Este

otimismo é importante, quando transforma o indivíduo e o meio ambiente, na linha do entusiasmo gramsciano. Quando munido de uma vontade inteligente, inventiva e operosa, suas iniciativas mudam a realidade. Desse ponto de vista, os sujeitos envolvidos em programas sociais direcionam sua criatividade para a construção de uma rede de solidariedade que responda às exigências do dia-a-dia, crie um tecido social favorável às mudanças históricas, ilumine as práticas sociais e subsidie a história.

Descortinar o cotidiano e compreender sua face pragmática e dinâmica significa entender que as pessoas não são "idiotas" (Certeau, 1996:20). Escutar o "desprezível" ajuda a visualizar a inventividade dos empobrecidos que, por meio dos atalhos que constroem, conseguem resistir e amortecer as chagas do mal-estar. O cotidiano é abstrato e concreto, e se constitui a partir do vivido. É o *locus* das necessidades e carecimentos, dos desejos, da esperança e do desespero, do ódio, violência, alegria e tristeza, o espaço privilegiado de se viver a diferença, das crianças e adolescentes, dos negros, mulheres e idosos. Nele se abrem ao indivíduo as condições para ganhar ou perder a vida. O equívoco das grandes teorias é acabar negando o cotidiano, que é a arte de fazer. Acreditar que apenas os intelectuais, os partidos políticos ou a luta de classes transformam a realidade é uma forma de alienação, pois as revoluções só podem ter êxito se atingirem o cotidiano ou se dele partirem.

2. A proposta pedagógica do abrigo

A proposta pedagógica dos abrigos busca ajudar educadores e educandos a viver projetos alimentados pela ética da vida e ultrapassar uma racionalidade que tenda a transformá-lo em objeto de burocracias.

"Vivi dez anos no abrigo. Agora, trabalho como eletricista. O que aprendi [...] foi saber o que era meu e o que não era. Foi o espírito de lutar para conquistar as minhas coisas. Batalho todos os dias. Levanto cedo e volto à tarde pra minha casa. Sempre me lembro de algumas coisas que me falaram aqui. Preciso ter coragem e esperança. Assim vou vivendo a vida" (Dep., Marcos (nome fictício), 2002).

As forças de autodescoberta, satisfação, incerteza e disponibilidade fazem parte de uma ação emancipatória que move usuários, educadores e dirigentes a uma revisão contínua de seus sonhos, para integrá-los nos desdobramentos da vida. A coexistência entre subjetividade e objetividade não concebe o sujeito dividido entre razão e desejo, interioridade e exterioridade, mas integrado, numa unidade. A cisão desses elementos,

como uma esquizofrenia, é canteiro da barbárie, ao passo que a unidade cria condições para o bem-estar. A premissa pedagógica da instituição é propiciar condições à fluência do sujeito, com a finalidade de seduzir a objetividade em benefício próprio e dos companheiros. Esta prática não exclui as relações sociais, pois não tem como proposta encerrar as crianças e adolescentes numa redoma protetora, mas integrá-los na sociedade. O educador social deve despertar nas crianças e adolescentes o espírito de luta para enfrentar os desafios e viver intensamente. Marcos mostra que é possível preencher lacunas dos estádios anteriores da vida, se não de maneira plena, pelo menos de forma satisfatória às exigências de uma saudável convivência em grupo.

A catarse pode ajudar o educando a se reapropriar de sua história e a recriá-la no dia-a-dia, a desenvolver sua dimensão criativa, a construir uma visão menos pessimista ou fantasiosa do mundo e a aprender a extrair de si e do cotidiano formas de satisfazer seus carecimentos:

> "No final do dia, depois de ter ido à escola, brincado, [...] a gente sentava na cozinha, todos juntos, ou no refeitório [...] Um começava a falar de sua vida, e todos escutavam. Às vezes, dois, três ou quatro começavam a chorar. [...] Um falava que a mãe tinha ido embora, que o pai estava preso e que antes de vir até o Lar, tinha dormido na rua. Aí, eu lembrava da minha história, que meu pai morreu e que meu irmão vendia minha mãe para os bandidos e até minhas três irmãs, para ganhar maconha. Até que minha mãe morreu de tanto trabalhar, quando ficou presa na geladeira do hospital, onde estava fazendo limpeza. E nós ficamos morando na casa dos outros, um pouco com minha irmã mais velha, outro na rua, pegando coisas do lixo, até que viemos pra cá. A tia Lilica [...] trouxe nós pra cá. Agora, tenho minha família e minha casa, sou feliz." (Dep., Pedro, in Souza Neto, 2002.)

A ação pedagógica dos abrigos deve visar o transfazer do sujeito nas atividades do dia-a-dia, no brincar, nas tarefas escolares e outras, permitindo aos educadores subsidiar os educandos no direcionamento de suas pulsões. À medida que projeta suas aspirações, tristezas, alegrias e amarguras, o abrigado pode avaliar e até destruir o objeto odiado ou amado, incorporá-lo ou excluí-lo de sua vida, ou ser destruído pelo objeto.

> "O sujeito diz ao objeto: 'Eu te destruí', e o objeto ali está, recebendo a comunicação. Daí por diante, o sujeito diz: 'Eu te destruí. Eu te amo. [...] É importante notar que não se trata apenas da destruição do objeto pelo sujeito, pelo fato de estar o objeto fora da área do controle onipotente do sujeito." (Winnicott, 1995:126.)

Pedro mostra um conhecimento anterior, por ser protagonista de uma história criativa. Infelizmente, nem sempre conhecemos e valorizamos a experiência, habilidade e capacidade da criança empobrecida de se relacionar com o cotidiano e as outras esferas sociais.

As motivações alocadas na subjetividade encontram respostas à medida que o educando recebe apoio da exterioridade - material escolar, roupas, calçados, atenção da professora e do educador, a valorização dos pequenos avanços de cada dia. Entre o educando e o educador há um processo de interação. O educador intui que a pedagogia do amor possibilita ajudar o usuário a adquirir noções de limite e a vivência das frustrações. O vigor energético do amor impulsiona à transformação pessoal e do outro, significa viver intensamente as esferas da vida, para consolidar a felicidade e da liberdade. O amor é a única resposta satisfatória para as questões humanas (Fromm, 1971:170). Sua importância na realização humana não significa excluir a necessidade da satisfação de outros carecimentos radicais, pois sua materialização ocorre com a garantia dos direitos econômicos e sociais. Nenhum ser humano sobreviveria sem alimentação, como não viveria sem amor. Um abrigo deve ser

> "[...] um lugar de encontro feliz, fraterno, terno, saudável, humano, criativo, educativo. A nossa grande família deve ser o lar, onde todos se respeitam, se ajudam a crescer e a se formar para viver nesse mundo de competição e desumano, sem se deixar vencer por suas máximas e diretrizes, mas sim viver a experiência do amor. Por isso, nossa proposta é [...] a criação do 'homem novo', sujeito da própria história, consciente de seus direitos de cidadania, inserido no contexto social. Para atingir esse objetivo educacional, é utilizada uma pedagogia humanizadora adequada ao perfil dos usuários. Habituados a um contexto social de desamor, violência e desvalorização humana, num cotidiano de empobrecimento econômico e cultural, estes usuários têm necessidade de uma pedagogia que restabeleça neles a auto-estima, a consciência da própria dignidade e seu valor como pessoas, a capacidade de vencer a experiência de desamor, desconfiança e medo, e a experiência de amar a si mesmos e aos demais. Uma das estratégias dessa pedagogia é envolvê-los num clima de diálogo, partilha, solidariedade e afetividade, no ambiente do Lar, junto à conscientização dos seus direitos, deveres e necessidade do empenho na autopromoção, como também a libertação de questionáveis 'generosidades', manipulações e dirigismos, tudo isso na medida das possibilidades individuais" (Relatório Anual do Abrigo, in Souza Neto, 2002).

Daí a importância de dirigir ao educando um olhar humano, para ajudá-lo a apropriar-se dos fatos e acontecimentos e transformá-los, a partir de uma visão antitrágica, não se deixando conduzir por eles, mas, ao contrário, conduzindo-os. Este

princípio visa à criação do sujeito consciente de seus direitos de cidadania, inserido no contexto social. Um dos objetivos das estratégias vivenciadas no dia-a-dia é a aprendizagem do uso do acaso, do sofrimento, da desilusão e da decepção, como também da energia e da inteligência dos adversários, em benefício pessoal e do grupo. Acredita-se que o sujeito sempre pode mudar a si mesmo e ao outro. Não existe uma explicação única e um único fator determinante da mudança, mas vários fatos e interpretações para ela. Em resumo, os abrigos devem transformar em ato pedagógico e político o amor pelas crianças e adolescentes, ser espaços saudáveis para os abandonados e impulsioná-los a dar sentido à vida, elaborar projetos de vida, praticar a solidariedade e viver a cidadania.

3. Uma descrição do educador: concepções e atuação

Quem educará os educadores?, pergunta, Marx, na discussão da terceira tese de Feuerbach, dentro da concepção de que o homem faz a história e vice-versa, de que as circunstâncias mudam as pessoas e são por elas modificadas. Na construção do conhecimento, "[...] compreender é modificar-se, é ir além de si mesmo" (Sartre, 1967:20). Em nosso século, autores como Morin entendem que educar ultrapassa a competência técnica, pois contribui para a fruição da ética, que deve preparar o sujeito para relacionar-se consigo, com o outro, com a sociedade e o Planeta.

Se os usuários dos abrigos estão na ponta mais fraca de uma degradação econômica, cultural, social e familiar, o fato de terem um espaço social reconhecido, como os abrigos e a escola, denuncia as injustiças ligadas a variáveis de classe e de etnia, no cotidiano. Quando questionam a sociedade como um todo, poderíamos ver nisso algo de revolucionário, como os caracterizava Dom Luciano Mendes de Almeida, nos anos oitenta, quando dizia que "o menor é um profeta dos novos tempos". O educador tem um compromisso ético com seu trabalho pedagógico, como um agente de transformação. Desconsiderar a realidade social das crianças das famílias em situação de vulnerabilidade, como o fazem muitos especialistas em educação, é um engodo. Algumas pedagogias de fachada progressista fecham o foco da situação de mal-estar das crianças na família. Com isso, escamoteiam o fato de que o mal-estar dessa população não é somente familiar, mas questão de classe e etnia.

O educador social, consciente de que a história, a biografia e a realidade das crianças e dos adolescentes, no abrigo e fora dele, escapa ao saber e aos conceitos cristalizados que mascaram a incerteza e o novo ou até conduzem à indiferença, busca ressignificar conhecimentos e apreender novos. Ele procura ter uma postura de engajamento e de abertura para o novo, de saber agir entre a certeza e a incerteza. Mesmo porque os encontros com o outro ou com o cotidiano geram alterações no pensar, no agir e no ser. Sua formação e aprendizagem ocorrem num conjunto articulado, que vai desde a formação acadêmica, até a vivência cotidiana, e vice-versa, e não apenas por meio de um curso.

> "Por longo período, o Estado brasileiro deixou a assistência a carentes e abandonados por conta das instituições de caridade e filantrópicas. A entrada tardia do Estado na atenção à infância e à adolescência em situação de risco teve reflexo no quadro de recursos humanos que tradicionalmente se ocuparam dessas entidades de abrigos. Essa atenção foi, durante muito tempo, desenvolvida predominantemente por agentes voluntários [...], contando com pouquíssimos trabalhadores remunerados." (Silva, 2004:101.)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em meados do século XX, alterou a concepção de políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente. De lá para cá, o ordenamento jurídico vem se aperfeiçoando. Desde 1990, o ECA concebe crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e não como objetos de práticas piedosas ou de aparatos repressivos. Os profissionais dos abrigos passaram a ter o papel de educadores. Essa não foi só uma mudança de nomenclatura, mas de postura e concepção. O educador, nesse ordenamento jurídico, tende a possuir boa formação técnica e consciência comprometida, pela perspectiva do que Sartre denominou de engajamento, Gramsci de compromisso ético e Morin de ciência com consciência.

Na tradição da assistência, mais ligada ao campo religioso, predomina o carisma do atendimento, do cuidado, por vezes sem o aspecto técnico. Por outro lado, no Estado, há muitos técnicos sem carisma. Um dos desafios do ECA é de articular técnica e carisma, formar educadores que saibam articular o contexto, a racionalidade e a afetividade. A práxis pedagógica requer uma construção do conhecimento fundada no sujeito e no seu contexto, o que ajuda a construir diferentes projetos de vida, em vista de um processo civilizatório emancipador. Mais do alienante, a solidariedade contribui para a emancipação e a reconstituição da justiça social. Não uma solidariedade mecanicista, na linha de Durkheim, mas em movimento, voltada para a felicidade.

Crianças e adolescentes com direitos violados ou em situação de vulnerabilidade pessoal e social, dependentes de abrigos ou de outros serviços sociais, requerem um orientador, educador ou liderança comunitária, com boa formação humana, que pode ajudar

> "[...] a criança a colocar seus sentimentos em palavras e a elaborá-los, de forma que possa aceitar realmente a situação. Entregue a si mesma, a criança provavelmente permanecerá neste conflito emocional confuso, o que pode resultar em incidentes [...] Não raro as crianças suporão, por exemplo, que seu lar se desfez devido ao seu mau comportamento ou que foram mandadas embora como castigo" (Bowlby, 2002:140).

Essa pode ser uma base de uma pedagogia social para sistematizar os conhecimentos acumulados na história a favor dessa população. Se a comunidade científica e a sociedade problematizaram sobre quem são e como reagem aqueles que são tachados de desviantes, pivetes, abandonados..., é porque possuem condições para desencadear um processo de socialização e humanização. Contudo, a noção de sujeito como aquele que faz o cotidiano e é por ele feito permanece ainda distante de um consenso. Nessa relação dialética, podemos compreender a prática da autonomia do sujeito e superar explicações de fundo mecanicista, que o excluem dos processos de transformação social e histórica, como objeto de manipulação e ser amorfo, incapaz de reagir.

Mais do que uma função ou uma série de práticas, a atividade do educador é uma práxis que envolve uma ação político-pedagógica e habilidades próximas ao que Gramsci caracterizou de intelectual orgânico. A partir dela, ele tende a ajudar o Conselho Tutelar, o Juiz e as autoridades públicas a constituir ou a aperfeiçoar uma rede de proteção. Pode, também, ajudar os componentes do abrigo a encontrar o sentido da vida e a transformar experiências em conhecimentos e valores para a sociedade. Nessa relação, ele também se descobre e ressignifica o sentido de sua existência, vê que não é um ser absoluto, detentor da verdade, mas alguém que deseja acertar e que comete equívocos. Observar os fenômenos como resultado de uma síntese de múltiplas determinações permite evitar reducionismos, tal como atribuir ao educador social uma face angelical, por uma ótica deformada. Ele é um ser humano, com limites e sofrimentos, talvez os mesmos das crianças e suas famílias, ainda que deva permanecer como mediador de conflitos, emoções, sentimentos e expectativas. Isso se observa no

depoimento de uma educadora social de um abrigo da Região Oeste da cidade de São Paulo:

> "O educador social tem que ter um olhar amoroso, completado com as técnicas. É preciso estabelecer e, ao mesmo tempo, superar a tensão entre a técnica e o compromisso amoroso. A junção desses dois elementos desorganiza e reorganiza o cotidiano, permite aos envolvidos transformar o dia-a-dia de perdas, de tristezas, desânimos, desencantamentos e angústias em projetos que levem todos ao protagonismo. O educador que tem um olhar amoroso sente raiva também. Tem dia que não suporto olhar nem para as crianças e nem para suas famílias, e nem para ninguém. Tem dia que acordo com vontade de brigar com todos os dirigentes e com todo o mundo. É duro perceber que, às vezes, ninguém compreende o que você está fazendo. Às vezes, nem as crianças e nem os adolescentes. Mas depois recorro a minha memória e vejo ou me lembro das experiências descritas e narradas por pessoas como Paulo Freire, Makarenko e outros. Aí olho para as histórias e o sofrimento das crianças e adolescentes do abrigo e é como se eu encontrasse o sentido de viver. É como se seu encontrasse uma força para realizar os meus projetos. A esperança brota do meu cotidiano. Os textos que estudei na faculdade ganham uma outra compreensão. Hoje tenho dificuldade de responder como se dá a formação do educador social. Só posso afirmar uma coisa. Ela acontece no dia-a-dia da vida. As teorias ganham sentido na vida." (Dep. de Rosa, educadora do abrigo "Rosa dos Ventos"; nomes fictícios.)

Da ligação entre o depoimento de Rosa e o cotidiano dos abrigos, podemos inferir que o projeto pedagógico deve emergir da existência humana. As relações, quando dinâmicas, levam em conta as emoções, a realidade social e o cotidiano, permitem superar processos de coisificação. A práxis do educador social ajuda no redescobrimento do sentido criador do sujeito. A miséria da pedagogia consiste em transformar o sujeito em uma coisa ou em objeto de terceiros. Na história, essa pedagogia sustentou o confinamento de milhares de pessoas, com o objetivo de defender um modelo econômico e social. Uma pedagogia emancipadora se preocupa com a formação do educador social um pouco pela perspectiva de Rosa. Na vida, "os textos que estudei na faculdade ganham uma outra compreensão". Não existe uma educação no vazio. Todo ato educacional ocorre na relação. Por essa razão, a educação "[...] é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (Freire, 1981:96).

Nesta discussão, pergunta-se se a educação contribui para transformar o indivíduo e a sociedade, em direção à humanização? A dinâmica do processo de educação está em influenciar e deixar-se influenciar. O educador social deve ter a

consciência de que para educar é necessário influenciar o educando e desenvolver nele a capacidade de resistir a certas influências. O educador está centro dos conflitos, pois cada superação é uma conquista que abre espaço a outros conflitos. Quando tem consciência de sua politicidade, sabe planejar e fazer de cada fato uma oportunidade. A politicidade do sujeito consiste em desenvolver as habilidades do conhecimento e da aprendizagem, de saber pensar, agir e intervir na busca constante de espaços de autonomia individual e coletiva. É neste sentido que podemos utilizar a noção do transfazer do sujeito. O educador social que não consegue ressignificar sua história e ajudar os alunos a fazê-lo tem tudo para fracassar em sua práxis.

> "Tenho a paixão em construir um mundo melhor, no qual os homens possam encontrar a felicidade e a alegria de ser. Acredito que a ação que desenvolvo no abrigo, como educadora social, me permite realizar esse sonho de um mundo melhor. Durante a vida, descobri que não melhoro apenas a vida do outro, mas, nessa relação, altero a minha vida. Acredito que hoje tenho uma vida mais humanizada. Eu comecei trabalhando no abrigo, com o objetivo de educar as crianças e adolescentes. Hoje eu sei que foram eles que me humanizaram. A formação ocorre na prática, na ação. O que estudei na faculdade foi importante. Mas compreendi as teorias a partir do contato com a ação. Acredito que o educador social se descobre na interação de pessoas e do grupo. Na relação com o outro, descobri a novidade da vida. Portanto, educar no abrigo significa ser um gestor da relação entre o sofrimento das crianças e adolescentes e o próprio sofrimento. O educador não tem o papel de acabar com o sofrimento no abrigo, mas o de aprender e de ajudar todos a se apropriarem do sofrimento, não como um bloqueador das potencialidades e habilidades de cada um. O papel dele é desenvolver um processo humanizador. Não sou favorável ao sofrimento, mas, uma vez que se encontra em nosso cotidiano, devemos utilizá-lo como uma estratégia para o aprendizado. Esta forma de pensar não amortece os conflitos, mas coloca o educador no centro dos conflitos. A diferença do educador social é que ele tem mais condições de lidar com os conflitos do que as crianças e adolescentes. Às vezes, os abrigados nos ensinam melhor a lidar com os conflitos e sofrimentos do que nós mesmos." (Dep. de Marta, educadora do abrigo "Rosa dos Ventos"; nomes fictícios.)

Na fala de Marta, há uma certa tendência a superar a dicotomia entre técnica e consciência. A construção do conhecimento requer a interação entre sujeito, objeto, realidade e compromisso ético, seja consigo, seja com o outro e com o Planeta. A ação sem consciência é cega, assim como o é a consciência sem ação. Na base da práxis, estão os paradoxos, as contradições, conflitos, valores, sentidos, ideologias que dificultam a ação pedagógica. O educador social não se deve deixar direcionar só por necessidades aparentes, mas sempre perguntar o que está por trás de sua ação e ajudar os envolvidos a construírem um novo caminho, sempre mantendo o tempo necessário para apreender e problematizar

> "[...] a situação que lhe é proposta, em termos diferentes daqueles de uma organização funcional. [...] O interventor estará em boa posição se conceber a intervenção como um vasto campo transferencial, aquele em que podem deslocar-se os desejos e as angústias, em que se pode vir a sonhar [...]" (Michel, in Araújo: 2001, 184).

O educador é uma espécie de interventor que atua nos campos da realidade e da subjetividade. Esta se apanha somente por suas manifestações e representações, donde a necessidade de estudá-la e de compreendê-la no contexto em que é produzida. Não há subjetividade estática. Apanhá-la no fazer cotidiano do sujeito excluído, oprimido, é entender que este precisa receber, dar e produzir sentido para continuar vivendo, quer por impulsos da religião, quer da esperança ou do desejo de realizar um projeto. A arte de viver dos brasileiros empobrecidos se faz com pequenas esperanças e estratégias que encontram no cotidiano. Como a galinha que cisca e sempre acha um pequeno verme, um grão perdido, assim é o pobre no dia-a-dia.

Podemos definir o sujeito como um conjunto de ações articuladas com o mundo, dotado de autonomia, apesar das condições externas, cujas atividades estão sempre voltadas para um objetivo. Sem essa perspectiva, ele nada é. O sujeito é "[...] totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros" (Castoriadis, 1986:128). Nesse sentido, ele não surge por um ato voluntarista, livre de influências externas, mas interage no cotidiano. Sua autonomia e interdependência lhe permitem encontrar e traçar caminhos de emancipação, por entre os espaços de manobra nos quais manifesta seus desejos e pulsões, faz previsões e escolhas racionais. As ações do sujeito são encaminhadas para esse movimento que joga o indivíduo ao encontro do outro e lhe propicia condições de autodescoberta. Acreditamos que o sujeito "[...] não só espera, como também se conserva a si mesmo; isso quer dizer que ele reage à totalidade das partes do dado, seja por instinto, seja por invenção" (Deleuze, 2001:151). Com isso, tem possibilidades de superar a força destruidora da ausência de esperança produzida por tecnocratas das políticas sociais que, ao invés de alimentar os sonhos saudáveis, conseguem tirar o gosto pela vida e reduzir as relações humanas a procedimentos burocráticos, através de uma racionalidade instrumental.

Referências

Araújo, J. N. G. de. *Figura paterna e ordem social*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Bowlby, J. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes,

2002.

Castoriadis, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

____. *Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto - V*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Certeau, M. de. *A invenção do cotidiano*, 1/2. Petrópolis: Vozes, 1996/1997.

Deleuze, G. *Empirismo e* subjetividade. São Paulo: 34, 2001.

Freire, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Fromm, E. *A arte de amar.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1971.

Giard, L. História de uma Pesquisa. In: Certeau, Michel. *A Invenção do Cotidiano.* Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

Heller, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

Lévy, A. *Ciências clínicas e organizações sociais – sentido e crise de sentido*. Belo Horizonte: Autêntica-FUMEC, 2001.

Outeiral, J. et alii (orgs.). *Winnicott: Seminários Paulistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

Sartre, J.-P. *Questão de método*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

Silva, Enid R. A. da (coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: Ipea/Conanda, 2004, p. 101.

Souza Neto, João Clemente de. *Crianças e adolescentes abandonados – estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Expressão & Arte, 2002.

Winnicott, D. W. *Privação e Delinqüência.* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A PESQUISA COMO ESPAÇO DE COMPREENSÃO, FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO

Maria Teresa de Assunção Freitas-UFJF
mtl@acessa.com CNPq- FAPEMIG

1-Iniciando a conversa

Tenho me dedicado durante quase duas décadas a estudar sistematicamente o pensamento de Vygotsky e Bakhtin . Esses autores se constituem como a base teórica do meu fazer pedagógico e de minha prática de pesquisa. A partir dessa própria prática tenho construído com meus orientandos e companheiros do grupo de pesquisa LIC (Linguagem, interação e conhecimento) uma reflexão sobre a pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural que se tem consubstanciado na produção de diferentes textos apresentados em congressos ou publicados em livros e periódicos. Assim, O que privilegiar para abordar? O que de novo tenho a dizer além do já dito em textos anteriores? Escolhi, então, um caminho, revendo o já escrito e acrescentando outras reflexões. Inicio nossa conversa dizendo como concebo a relação das teorias com a realidade social e explicitando minha posição teórica. Em seguida discuto sobre os sentidos por mim construídos sobre o que é pesquisar o singular na pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórico-cultural e como estes sentidos se refletem na atuação do pesquisador e no processo metodológico.

2- A relação da teoria com a realidade social

Compreendo que as teorias são parte da realidade social e ao mesmo tempo interferem sobre a mesma. Elas refletem e refratam essa realidade. As teorias são organizadas a partir de textos, de uma linguagem que reflete e refrata o mundo. Portanto, elas não só descrevem o mundo mas constroem, na dinâmica da história, diversas formas de nele intervirem. Todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e chegada nos processos da vida humana historicamente construídos. Compreendendo que o conhecimento é historicamente construído e que a pessoa está implicada em sua construção, vejo que a escolha de um

referencial teórico tem a ver com a visão de homem e de mundo do pesquisador. Se o homem é para mim um ser sócio-histórico, ativo, transformador, criador de significações, isso se refletirá certamente em minha maneira de pesquisar, de produzir conhecimento, portanto na escolha do referencial teórico de trabalho. Se vejo o mundo em seu acontecer histórico, em uma dimensão de totalidade, sem separar conhecer/agir, ciência /vida, sujeito/objeto, homem/realidade, escolho como norteador de meu trabalho formas de pensamento capazes de fornecer os meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana.

Refletindo sobre a realidade do homem e do mundo contemporâneo, nesse momento de barbárie, criada pelas relações postas pela sociedade capitalista, numa globalização que mais fragmenta que une, e buscando alternativas viáveis de restaurar no homem sua humanidade, procuro para as ciências humanas referenciais, que não tenham deles expulsado o sujeito, mas que centrando-se no sujeito, o vejam inserido no mundo e na história, portanto, abordagens que focalizem a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se impliquem buscando formas alternativas de superação.

Esses argumentos justificam porque me identifico com as teorias de autores como Vygotsky, Bakhtin e seu Círculo. Bakhtin e Vygotsky, nascendo em anos próximos(1895-1896) viveram no mesmo país, a Rússia, compartilhando as experiências de uma mesma época marcada pelas transformações revolucionárias. No entanto, não se conheceram pessoalmente e se encontram na grande temporalidade, em seus textos, a partir das idéias que defendem. Há entre eles muitos pontos em comum estando na base de suas teorias o pensamento de Marx e o método dialético.

Marx, principalmente em seus primeiros escritos filosóficos, lançou os fundamentos do materialismo histórico dialético contestando a filosofia dominante no século XIX tanto idealista quanto empirista. Como materialista considerava que "o ponto de partida da ciência e da história é a vida-que- se-vive e não as interpretações ou abstrações extrapoladas da vida"(Newman e Holzman, 2002.p.24) Por isso diz "Não é a consciência que determina a vida mas a vida que determina a consciência [..] parte-se dos próprios indivíduos reais e vivos e se considera a consciência unicamente como consciência deles" (Marx e Engels, 1973,p.47)

Na Rússia, na época em construíam suas teorias Vygotsky e Bakhtin assistiam a deformação conservadora e abstrata desse pensamento de Marx .

> Embora identificados com o pensamento de Marx, opunham-se ao monologismo da imposição oficial e canônica do marxismo na Rússia. Comprometidos com a transformação da realidade tinham, no entanto, do marxismo uma visão crítica própria valorizando a subjetividade e a singularidade, o que os distanciava da forma mecanicista e burocrática com que este imperava em seu país. (Freitas, 1997;p.313-314)

A dialética constituiu-se no método de trabalho dos dois autores. Bakhtin (1992), compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, critica a dialética monológica de Hegel, na qual percebe uma sistemática mecânica de oposições que priva o diálogo de sua condição essencial e propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico.

Vygotsky (1982), como um metodólogo procurou no marxismo o método de sua construção. Afirma:

> A busca de método se torna um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento de compreensão das formas exclusivamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Vygotsky, 1978 , p.65).

Preocupado em encontrar um método para a Psicologia, que desse conta da complexidade de seu objeto, insistia que todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação.(Freitas, 1996).

As teorias destes dois autores, fundamentadas portanto, no materialismo histórico dialético, foram gestadas a partir de suas insatisfações e críticas em relação aos reducionismos das concepções empiristas e idealistas indicando perspectivas de superá-los.

Vygotsky insatisfeito com o que chamou de a "crise da psicologia" de seu tempo, cindida entre a mente e o corpo, entre os aspectos internos e externos, propôs uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade. Em sua crítica aos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas, apresentou mais do que uma terceira via, um caminho que constituía uma verdadeira ruptura, mostrando a necessidade de um paradigma unificador que restabelecesse a integração ausente. Assim elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio mas construído nas relações

sociais via linguagem (Freitas, 1994). Procurou principalmente realizar em sua teoria a síntese individuo/sociedade entendendo que se individuo e sociedade estiverem separados o ser humano não tem condições para se desenvolver.

Bakhtin e seu Círculo, se preocuparam em criticar em diferentes disciplinas, as visões dicotômicas e fragmentárias opondo a elas uma visão integradora. É o que fizeram em relação à lingüística de seu tempo, que não os satisfazia, por valorizar na linguagem apenas os sistemas abstratos de normas ou a expressão monológica isolada, privilegiando de um lado a objetividade de um sistema lingüístico abstrato e inerte, e de outro, a língua enquanto criação individual. Procuraram a superação dessas posições fragmentárias considerando que "*a interação verbal é a realidade fundamental da língua*" (Bakhtin/Volochinov 1988,p.30) e, construíram o que chamaram de uma metalingüística ou translinguística. Também, diante da psicologia, criticaram o subjetivismo e o objetivismo, que isola aspectos internos e externos, privilegiando ora o fisiológico, ora a vivência interior, propondo como alternativa uma psicologia de base sociológica na qual consideram a consciência individual como um fato sócio-ideológico. Conceberam assim, que *o* psiquismo se situa num entrelugar: entre o organismo e o mundo exterior e a forma de mediar a relação entre os dois se materializa nos signos, na linguagem.

Contrários às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo, por oscilarem entre os pólos subjetivo e objetivo, arquitetaram suas teorias em um entrelaçamento de sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história.

Vygotsky e Bakhtin criticam os paradigmas hegemônicos de sua época que em uma preocupação com a cientificidade das ciências humanas acabam por delas expulsar o homem tornando-as des-humanas. Esta crítica é especialmente dirigida ao referencial positivista que em sua convicção de que a realidade é objetiva e apreensível considera a ciência como um conhecimento positivo, verdadeiro, obtido sob condições controladas.

3- As contribuições para a pesquisa nas Ciências Humanas

Se estes autores construíram suas teorias numa perspectiva de superação dialética de modelos já existentes, que contribuições podem trazer para a pesquisa nas Ciências Humanas?

Trabalhando com a perspectiva sócio-histórica há vários anos, realizando pesquisas e orientando dissertações, por ela fundamentadas, na área da educação, essa

questão foi se fazendo presente, levando-me a formular algumas tentativas de respostas em um esforço de reflexão e estudo que se evidenciaram em alguns textos por mim produzidos (Freitas 2002,2003). Neles preocupei-me em discutir como a perspectiva sócio-histórico-cultural pode representar um caminho significativo para uma forma outra de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Considerei ainda que essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas exigindo uma coerência do pesquisador na concepção e uso dos instrumentos metodológicos para a coleta e análise de dados bem como na construção dos textos com a discussão dos achados.

Outros pesquisadores, na educação, psicologia e lingüística, (Amorim 2001,2002,2003; Jobim e Souza 2002, 2003; Kramer 2002, 2003; Rey,1999; Bock, et al. 2001, Magalhães 2002, Liberalli, 2002) assumindo essa mesma posição, também se dedicaram a produzir trabalhos que têm contribuído para aprofundar questões relacionadas a esse tema.

Em um destes meus trabalhos anteriores (Freitas, 2002) defendi que a abordagem sócio-histórico-cultural ao compreender que o psiquismo é constituído no social num processo interativo possibilitado pela linguagem, pode permitir o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias objetivo/subjetivo, externo/interno, social/individual. Também ao assumir o caráter histórico-cultural do sujeito e do próprio conhecimento como uma construção social, esse enfoque consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento.

Para Vygotsky (1991) uma das metas da pesquisa é, conservar a concretude do fenômeno estudado, sem ficar nos limites da mera descrição, isto é, sem perder a riqueza da descrição, avançar para a explicação.

Considerando que, o que faz da atividade psíquica uma atividade psíquica é a sua significação, Bakhtin (1992), assume que o estudo nas ciências humanas não pode se restringir a explicar os fenômenos pela sua causalidade, mas deve se preocupar também em descrevê-los.

Estes autores vêm, portanto, a necessidade de uma pesquisa que focalize concretamente os fatos aliando a compreensão à explicação. Dessa maneira, considero que a abordagem sócio-histórico-cultural aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação,

enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social.

Assim, fazer pesquisa não consiste simplesmente em descrever a realidade mas em explicá-la, isto é, na busca de aprender os sentidos construídos pelos sujeitos, importa a compreensão das forças fundamentais que os constituíram, de seus determinantes. Portanto, a pesquisa constitui-se como um processo construtivo/interpretativo, no qual o conhecimento é uma construção do pesquisador (González Rey,1999). Este é um ser social que marca e é marcado pelo contexto no qual vive. Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. De acordo com Bakhtin(1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa, é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeitos. É neste jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformado. (Freitas, 2003). Essa transformação do pesquisador acontece a partir de sua inserção na pesquisa, no movimento da compreensão ativa que estabelece com os sujeitos e da reflexão sobre sua participação no processo investigativo com constante avaliação crítica de sua atuação.

4- Mas o que é pesquisar o singular ?

Em seu Manuscrito de 1929 Vygotsky(2000) indaga: O que é o homem? Responde dizendo que para Hegel é o sujeito lógico e para Pavlov o soma, o organismo. Indo além deles Vygotsky afirma: o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo. Vygotsky está afirmando que entende por

> pessoa um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social cultural específico. Um individuo pois, que é um ser em si, uma natureza biológica portanto, que tem significação para os outros e que, através deles, adquire significação para si mesmo. (Pino,2000 p. 74)

Para Vygotsky (1991) nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Bakhtin(1992) vê o eu como o conjunto de muitos outros eus. È o outro que me completa e o eu só tem existência a partir do outro.

Assim, em ambos os autores, o homem se constitui em uma relação dialética com o social e a história, um homem que é ao mesmo tempo único, singular e histórico,

um homem que ao mesmo tempo que se distingue da realidade social, não se dilui nela, uma vez que são diferentes (Aguiar 2001)

Como apreender no processo da pesquisa essa singularidade? Vygotsky está preocupado em compreender além da aparência, apreendendo o processo interno. Mas como chegar ao interno?Este só é apreensível através do discurso. Por meio dele é que o pesquisador ultrapassa a aparência e vai ao encontro das determinações históricas e sociais que se configuram no plano do sujeito, para chegar aos sentidos por ele construídos (Aguiar,2001) Assim, dialogando com palavras do sujeito o pesquisador produz um conhecimento que desvela a realidade pesquisada. Bakhitn compartilha também dessa idéia ao dizer "*Onde não há texto,,também não há objeto de estudo e de pensamento*" (Bakhtin, 1992 p.329).Considerar o homem independente dos textos que cria significa, portanto, situá-lo fora do âmbito das ciências humanas (Freitas, 2002) Não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão através dos textos sígnicos criados ou por criar. A ação física do homem tem de ser compreendida como um ato, porém o ato não pode ser compreendido fora de sua expressão sígnica que por nós é recriada."*Estudando o homem em todas as partes buscamos e encontramos signos e tratamos de compreender o seu significado"* (Bakhtin, 1985, p. 305)[1]

Bakhtin no texto *Por uma Filosofia do Ato* (1999), diz que a cisão entre o conteúdo de um ato e a realidade histórica da existência faz com que este perca a sua capacidade de ser valorado, pois só um ato em sua totalidade é real e participa no acontecimento unitário do ser. Na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos.

Assim, neste processo, o pesquisador e suas relações com o sujeito investigado, segundo Rey (1999), passam a ser os principais protagonistas da investigação e os instrumentos deixam de ter o lugar protagônico que lhes outorgava a investigação

[1] Tradução livre da edição em espanhol

tradicional. Eles são apenas um meio para possibilitar a expressão, a construção do discurso do sujeito.

É com este olhar que vou situar os instrumentos metodológicos na pesquisa de abordagem sócio-histórica-cultural compreendendo–os como produção de linguagem e expressão do singular.

5- Pensando o processo metodológico

No Grupo de pesquisa: Linguagem, interação e conhecimento (LIC) da FACED/UFJF, temos nos dedicado a construir uma metodologia investigativa derivada do referencial teórico sócio-histórico-cultural Nesse sentido, as pesquisas empreendidas além dos seus objetivos relacionados ao objeto de estudo, também assumem o propósito de construção de novas estratégias metodológicas. Esta é uma ousadia que tem seu preço. Exige um maior conhecimento e profundidade da teoria para a partir dela repensar os recursos metodológicos. É algo que não está pronto, que não está organizado em nenhum manual de pesquisa, mas que vai tomando forma a partir do trabalho investigativo. Diante de cada objeto de pesquisa temos que olhá-lo pensando no que ele exige de nós. É Bakhtin (1992) que orienta e permite compreender que uma situação de pesquisa é sempre um encontro entre sujeitos, um diálogo no qual pesquisador e pesquisado se re-significam. Assim, a pesquisa passa da descrição e compreensão do que o outro apresenta, para um encontro maior que vai além. O pesquisador é aquele que vai ao encontro do outro, coloca-se em seu lugar, para perceber o que ele percebe mas retorna ao seu lugar. Esse retorno, essa posição exotópica, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar.

A pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para assumir uma compreensão ativa da realidade, que possibilite transformações em seus participantes, portanto uma pesquisa intervenção. Como acontece isso no processo metodológico? Como isso se apresenta em relação aos processos metodológicos?

Em todo meu percurso como pesquisadora, atuando no Grupo LIC junto com outros pesquisadores, trabalhamos com observações e entrevistas individuais ou coletivas na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, incluindo a participação e compreensão ativa do pesquisador. Buscamos formas provisórias de nomear tais

estratégias metodológicas[2], aprisionadas que estávamos pelos cânones tradicionais de pesquisa.

A partir dessa experiência, vivida na construção de um conhecimento compartilhado no grupo de pesquisa, situo aqui uma reflexão sobre esses instrumentos metodológicos: observação, entrevista, sessões reflexivas e grupos focais reflexivos, repensando sua forma e funcionalidade numa perspectiva de coerência com a perspectiva sócio-histórico-cultural.[3]

5.1 A observação e a entrevista

Os estudos qualitativos basearam-se na observação participante para realizarem seus trabalhos de campo. Para a pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico-cultural, que particularidades assume a observação como um instrumento metodológico? A própria abordagem teórica orienta e permite um outro processo de observação. Um processo não apenas participante, focalizado na análise interpretativa dos eventos descritos, mas assinalando um caráter mais dialético, buscando uma mediação entre o individual e o social. O **pesquisador está com os sujeitos** produzindo sentidos dos eventos observados. De fato, o que se busca com esta observação é uma compreensão marcada pela perspectiva da totalidade, construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado.

Mais do que participante, esta observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro . E é este encontro, que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. Neste sentido a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social.

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio histórica, se constitui pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes

---

[2] Denominamos inicialmente essas estratégias metodológicas de observação mediada ou interativa e entrevista dialógica.

[3] Essas reflexões sobre a observação e a entrevista na pesquisa de abordagem sócio-histórica estão presentes no texto : A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In Freitas, M. T. A; Jobim e Souza, S e Kramer, S. (orgs) **Ciências Humanas e Pesquisa- Leituras de Mikhail Bakhtin**.São Paulo: Cortez, 2003.

discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Enfim, a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin permite considerar a observação numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica comprendendo que o campo nos confronta com eventos de linguagem marcados pela interlocução. Assim, a partir do que tenho refletido atualmente, considero que na perspectiva sócio-histórico-cultural a observação não se esgota em si mesma, o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém que interfere no contexto em que a pesquisa é realizada visando a transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido a **observação passa a ser um encontro dialógico.**

Também a entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico-cultural, tem a particularidade de ser compreendida como uma produção de linguagem. A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que no dizer de Bakhtin(1988), é responsiva pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. O ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o inicio do discurso. Para Bakhtin (1992), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes. A compreensão desse enunciado vivo é sempre acompanhada, portanto de uma atitude responsiva ativa, *" pois toda compreensão é prenhe de resposta, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor*.(Bakhtin, 1992,p.290) Só este tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos dos enunciados. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte. De fato o que constitui um enunciado é justamente o fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para o seu destinatário. Na situação de entrevista compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro. Identificar-se com ele num primeiro momento e depois voltar ao seu lugar, para que assim, o entrevistador tenha condições de dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Todos estes valores que completam a imagem do outro são extraídos do excedente de sua visão. Deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o entrevistador pode ir construindo suas réplicas

que quanto mais numerosas forem indicam uma compreensão mais real e profunda (Bakhtin,1988,p.132). Compreensão que leva o ouvinte a opor ao interlocutor a sua contrapalavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos.

A partir dessas considerações, justifica-se chamar a entrevista, que se realiza a partir dessa concepção, de dialógica, pois, ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal. Essa relação dialógica é marcada não por uma ordem lógica ou lingüística mas é uma relação específica de sentido, cujos elementos constitutivos só podem ser enunciados completos, por trás dos quais está um sujeito real. Nessa perspectiva, por conseguinte, a entrevista se constitui como **uma relação entre sujeitos**, na qual se pesquisa **com os sujeitos** as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Assim entrevistador e entrevistado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica, conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.

Entretanto, os sentidos que são criados nesta interlocução, dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo entrevistador e pelo entrevistado.

> As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (Freitas, 2002,p.29)

5.2- Trabalhando com encontros grupais em um processo reflexivo: As sessões reflexivas e o grupo focal reflexivo

Na pesquisa com formação de professores estamos no Grupo LIC usando como estratégias metodológicas as sessões reflexivas. Trabalho esse, fundamentado em Vygotsky, a partir de seus conceitos de interação, mediação, aprendizagem colaborativa ou compartilhada, ZDP(Zona de Desenvolvimento Proximal), conceitos cotidianos e conceitos científicos. Encontramos também fundamento nos conceitos bakhtinianos de interação, dialogismo, ideologia do Cotidiano x ideologias históricamente cristalizadas,discurso internamente persuasivo.

Conhecemos o trabalho que a professora Dr.ª Cecília Magalhães e seu grupo (LAEL-PUC-SP), vem há vários anos empreendendo, realizando estudos e pesquisas com grupos de professores utilizando uma metodologia intitulada de aprendizagem colaborativa baseada no referencial sócio-histórico-cultural. Trabalhando com a

reflexão e colaboração, esses grupos envolvem uma visão de co-autoria na avaliação das representações e procuram não só compreender as percepções dos professores como também incluem um trabalho de intervenção transformador (MAGALHÃES, 2002).

Daí chegamos ao que denominamos de sessões reflexivas: um trabalho grupal com professores que partindo de relatos de sua experiência pedagógica possa levá-los a confrontar as suas ideologias do cotidiano com as ideologias historicamente cristalizadas. Nessas sessões grupais o processo reflexivo é desencadeado por meio do diálogo entre professores e pesquisador construindo um espaço para uma reflexão crítica em relação à prática dos participantes. Estes se engajam discursivamente em diálogos a fim de compreenderem o fenômeno investigado para buscar então transformações em sua prática pedagógica. A reflexão parte do que o professor faz para uma reconstrução do que pode ser feito, confrontando-o com o seu contexto social e político. É fundamental que as ideologias refletidas e refratadas nos enunciados dos professores e pesquisador sejam identificadas e que suas relações com o contexto social, histórico e cultural mais amplo sejam analisadas e discutidas. O que se quer é pois, discutir criticamente repensando valores e suposições, submetendo-os a contínuos questionamentos, argumentos e contra-argumentos A concordância não é necessária: discordâncias e conflitos contribuem para a aprendizagem dos participantes. É importante compreender também esse processo como uma aprendizagem colaborativa, cuja construção do conhecimento, no movimento em espiral de Vygotsky, se dá em um conflito constante entre os níveis real e proximal podendo passar por um mesmo ponto de reflexão a cada nova revolução. A colaboração, portanto, não implica simetria de sentidos, idéias e participação. A partir da dialogia bakhtiniana e do processo de aprendizagem de Vygotsky: conflitos e questionamentos são considerados parte integrante da ação colaborativa entre pesquisador e professores, sendo essenciais para desencadear a reflexão crítica e possíveis modificações da prática.(Szundy,2005)

Assim, o que acontece nas sessões reflexivas é

> uma ação colaborativa que pode ser compreendida como contextos de ação onde os participantes de uma interação questionam ações dos interlocutores, são questionados e, à luz das razões dos argumentos, retomam teorias, escolhas e compreensões que foram questionadas por um interlocutor (Magalhães, 2002,p.52)

Nesses grupos, pesquisadores e pesquisados têm oportunidade para refletir, aprender e resignificar-se no processo de pesquisa de forma colaborativa uma vez que

todos são co-participantes ativos e sujeitos da construção e transformação do conhecimento.

O Grupo Focal é uma estratégia para ser usada em pesquisa qualitativa e consiste na formação de grupos de discussão constituídos, em geral, por seis a dez sujeitos que apresentam algumas características em comum e se dispõem a participar da discussão sugerida pelo facilitador do grupo. Temos usado em nossas pesquisas os grupos focais ampliando suas possibilidades, trabalhando com eles num movimento reflexivo. Assim, diferentemente do que propõe a técnica original que supõe a formação de vários grupos e a previsão de apenas um ou dois encontros com cada grupo, organizamos um ou dois grupos que se reúnem diversas vezes. Essa organização pretende que os grupos focais se constituam em espaços de reflexão. Em pesquisas com formação de professores temos trabalhado com o que denominamos de grupos focais reflexivos nos quais os participantes têm oportunidade para se situarem diante de suas experiências escolares a partir dos focos que se apresentam em cada encontro. Estes focos podem ser trazidos pelo próprios participantes ou pelo pesquisador e se referem a recortes relacionados a situações vividas em sala de aula em seu processo formativo. No grupo, mediados pelo pesquisador refletem a partir dos focos, de forma compartilhada, sobre as experiências vividas em sala de aula identificando possibilidades de mudanças a serem implementadas em si mesmos e em seu trabalho atual e futuro.

Considero, pois, que a *observação, a entrevista,* as *sessões reflexivas e os grupos focais reflexivos* em coerência com o referencial sócio-histórico-cultural, podem ser vistos como uma produção de linguagem e uma esfera social de circulação de discursos na qual os eventos de linguagem são marcados pela interlocução.

6.Encerrando a conversa

Ao assumir o sujeito e o próprio conhecimento como uma construção social, o enfoque sócio-histórico-cultural supera as tendências positivistas e os limites da objetividade na abordagem dos modos de produção de conhecimento nos campos da Psicologia e da Educação. Nesse texto argumentei que a partir desse enfoque é possível fazer da pesquisa não apenas um espaço de compreensão da realidade, mas também de formação e de intervenção. Trabalhando em um movimento reflexivo desenvolvido através de práticas discursivas, a pesquisa de abordagem sócio-histórico-cultural tem como desafio a construção de espaços formativos que visam possibilidades de transformações, tanto no campo pessoal, quanto dos contextos sócio-culturais mais

amplos nos quais os sujeitos se inserem. Nela se percebe um entrelaçamento dialético de sujeito e objeto, imersos na cultura, na sociedade e na história. Ao investigar o singular inserido no mundo e na história, a pesquisa focaliza a realidade humana em uma perspectiva de totalidade e nela se implica buscando formas alternativas de superação no campo das práticas sociais.

Enfim, sintetizando o até aqui discutido, posso dizer que a pesquisa, na abordagem sócio-histórico-cultural se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual o pesquisador apreende o singular a partir das enunciações que revelam as múltiplas determinações dos sentidos produzidos. É a partir dessa compreensão ativa que se possibilita entre os participantes um movimento transformador fazendo da pesquisa um espaço de compreensão, formação e intervenção.

Referências

Aguiar , W.M.J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In BOCK, A M. B. *et al.* (Org.). *Psicologia sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2001, p.97-112.

Amorim, M. *O pesquisador e seu outro:* Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 7-20, jul. 2002.

_____. A contribuição de Mikhaïl Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: Freitas, M. T. A; Jobim E Souza, S.; Kramer, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa.* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ Estética de la criacion verbal. México:1985.

_____. *Hacia una filosofia del acto ético.* Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1999.

_____ (Voloshinov, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1988.

Bock, A M. B. *et al.* (Org.). *Psicologia sócio-histórica.* São Paulo: Cortez, 2001.

Freitas, M. T. A. *Vygotsky E Bakhtin - Psicologia E Educação:* Um Intertexto. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF,1994.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.

_____. Bakhtin e a psicologia. In: Faraco, C. A. *et al.* (Org.). *Diálogos com Bakhtin.* Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. p. 165-187.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M. T. A; Jobim E Souza, S.; Kramer, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa.* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

Jobim e Souza, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em Pesquisa Acadêmica: Questões Éticas E Metodológicas. In: Freitas, M. T. A; Jobim E Souza, S.; Kramer, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa.* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

Jobim e Souza, S.; Lopes, A. E. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

Kramer, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-60, jul. 2002.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, M. T. A; Jobim E Souza, S.; Kramer, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa.* Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

Liberali, F.C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: Gimenez,T.(org.) *Trajetórias na formação e professores de línguas*. Londrina, Ed. UEL,2002 p. 109-127.

_____ *O diário como ferramenta para reflexão crítica*. Tese (Doutorado) S. Paulo,1999 PUC-S. Paulo

Magalhães, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In : Magalhães, M.C.C.(org.)*A formação do professor como profissional reflexivo: linguagem e reflexão*. Campinas, Mercado de Letras,2002

Marx, K & Engels, F. *A ideologia alemã*. S. Paulo: Ciências Humanas,1979

Newman, F. & Holzman *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. S. Paulo: Loyola, 2002. p.15-20 e 174-179

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotsky. In *Educação e sociedade* n.71, julho,2000,p.45 a77.

Rey, F. G. *La investigación cualitativa en psicologia.* Rumbos y desafios. São Paulo: Educ, 1999.

Szundy, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo: Ensino Aprendizagem de LE e formação reflexiva.*Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

Vygotsky, L. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (cap. 1) e Genesis de las funciones psíquicas superiores(cap.5) In: Vygotsky, L,S. *História del desarrollo de las fuciones psíquicas superiores***.** Habana: Ed. Cientifico Técnica,1978**.**

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A FAMÍLIA NA CRECHE E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Eulália Henriques Maimone - UNIUBE

INTRODUÇÃO

A qualidade na Educação Infantil tem sido um dos importantes aspectos considerados nos últimos anos, em estudos nacionais e internacionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2000). Uma das dimensões dessa qualidade é a relação família-escola (ZABALZA, 1998). Em vista de a faixa etária da criança de creche variar de 0 a 6 anos, um outro aspecto relevante refere-se ao brincar, atividade principal da criança pequena.

Segundo Vectore (2003), contribuições sobre a relevância do brincar e de suas manifestações para o adequado desenvolvimento e aprendizagem na infância têm mobilizado esforços dos mais diversos estudiosos e produzido uma ampla literatura internacional e nacional, quanto à pertinência de sua utilização em diferentes contextos educativos.

Um dos estudiosos sobre a atividade do brincar infantil foi Vigotski (1998), que buscou esclarecer como acontece o desenvolvimento humano nesse particular, concluindo que a criança em idade pré-escolar, ao utilizar o brinquedo, entra num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis concretamente podem ser realizados através deste. Esta situação imaginária deve então, ser distinguida das outras atividades, uma vez que não é considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas tratada como subcategoria específica do brinquedo.

Um outro estudioso dessa atividade foi Leontiev (1998), que explicitou o que ocorre no período pré-escolar do desenvolvimento de uma criança, quando as atividades

que esta realiza satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo, mas que possuem seus motivos em si mesmos. Assim, segundo o autor, uma criança, por exemplo, que bate com uma vara ou constrói com blocos não age assim porque essa atividade leva a certo resultado, que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir dessa forma é o conteúdo da própria ação. Nesse período, o brincar é considerado pelos psicólogos russos, como a atividade principal da criança.

> Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 122).

A razão para esta mudança, segundo esse autor, consiste na expansão da quantidade de objetos humanos, incluindo os objetos próximos da criança, os objetos com os quais ela pode operar e os objetos com os quais os adultos operam, mas que a criança ainda não é capaz de fazê-lo, por estar além da sua capacidade física; e do mundo do qual ela se torna consciente ao longo de seu desenvolvimento físico.

Durante esse desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança vai desenvolver uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, ou seja, ela se esforça para agir como um adulto. Assim, não basta para a criança contemplar um brinquedo, como no exemplo dado por Leontiev (1998) do carro em movimento, em que a criança sente necessidade de agir, de guiar o carro, mas não pode fazê-lo como o adulto. Assim, para resolver tal discrepância entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações, a criança utiliza-se da atividade lúdica. “Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação” (LEONTIEV,1998, p. 122).

Para Vigotski (1998), a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, as quais são construídas no cotidiano e vividas pela criança.

A ação lúdica, como toda ação, se caracteriza por um objetivo consciente para o qual ela se dirige e pela operação,ou seja, os meios pelos quais ela é realizada. Dessa forma, segundo ainda Leontiev (1998), as condições da ação podem ser modificadas, mas o conteúdo e a seqüência da ação devem, obrigatoriamente, corresponder à situação real, observada pela criança no mundo adulto.

Percebemos então, que é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança, e que, é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (VIGOTSKI, 1998).

Uma análise psicológica da brincadeira, feita por Leontiev (1998) permite notar que não há elementos fantásticos nesta, visto que a ação é real para a criança, que a tira da vida real; a operação também é muito real porque os próprios objetos dos brinquedos são reais; e há imagens reais de objetos reais, considerando que a ação da criança adapta-se às propriedades do objeto. Porém, insiste o autor, existe uma situação lúdica imaginária, determinada pela discrepância entre a operação e a ação, pelas condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.

Dessa forma, no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; o que, para Vigotski (1998), é uma contradição muito interessante, uma vez que, no brinquedo, ela inclui também ações reais e objetos reais.

Oliveira (1997), interpretando isso, explicita que, inicialmente, o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram, sendo fundidas com o significado. Mas, ao adquirir a linguagem e a capacidade de representação simbólica, a criança começa a separar objeto e significado. Isso pode ser observado, exemplifica a autora, na brincadeira de "faz-de-conta" como, por exemplo: brincar de casinha, brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um cavalinho etc. Dessa forma, conclui a autora, a brincadeira dispõe uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.

Leontiev (1998), nos seus estudos sobre o brincar, mostra como há uma evolução nessa atividade infantil. A lei do desenvolvimento do brinquedo diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra latente, como nos jogos de enredo, nos quais a ação é reproduzida pela criança; para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes, como nos jogos com regras, por exemplo esconde-esconde. Esta evolução ocorre, porque as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos, imitando o adulto. Mas, durante o desenvolvimento desses jogos, a relação humana surge de forma explícita e, com ela, a subordinação do comportamento da criança a certas regras reconhecidas de ação, estabelecidas entre os participantes do jogo (LEONTIEV, 1998).

Assim, conforme Vigotski (1998), toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, mas também, todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária e, é esse interjogo entre regras e situação imaginária que delineia a evolução do brinquedo das crianças.

Todos esses jogos são de grande interesse psicológico, porque traços extremamente importantes da personalidade da criança são desenvolvidos durante tais jogos e, sobretudo, sua habilidade em se submeter a uma regra, visto que dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido. Além disso, conforme Leontiev (1998), os jogos com objetivos permitem a auto-avaliação, pois a criança começa a julgar suas próprias ações comparando-se com os outros.

Ainda é importante mencionar, nesta análise do brinquedo na fase pré-escolar, os jogos denominados limítrofes, por se situarem no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola. Eles são jogos didáticos, que treinam o desenvolvimento das operações cognitivas necessárias na atividade escolar subseqüente da criança; jogos de dramatização, nos quais a personagem reproduz atividades mais específicas, que nos jogos de enredo; jogos de fantasia e esportes (LEONTIEV,1998).

Com isso, Leontiev (1998) ressalta que essas formas limítrofes significam o esgotamento da atividade lúdica em suas formas pré-escolares, visto que, embora permanecendo brinquedos, eles são cada vez mais destituídos de sua motivação inerente, e voltados para os resultados, o que já caracteriza o período escolar. . Porém, essas formas do brinquedo da fase pré-escolar não são estágios reais, pois as crianças podem brincar das mesmas coisas em idades diferentes, mas de forma diferente, de acordo com o sentido que o jogo tem para a criança, a partir de sua história pessoal e social.

Oliveira (1997) aponta um aspecto extremamente importante para o desenvolvimento infantil: a criação de uma situação imaginária e a definição de regras específicas da brincadeira faz com que o brinquedo crie uma zona de desenvolvimento

proximal, permitindo que a criança se comporte de forma mais avançada que a habitual, aprendendo também a separar objeto de significado.

Assim, a autora faz notar a importância de a pré-escola promover atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente naquelas que promovam a criação de situações imaginárias, que possam atuar no processo de desenvolvimento das crianças, nesse período de suas vidas.

Necessário se faz também que pais reconheçam as contribuições do brincar para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do filho.

Relação creche-família

O envolvimento e a colaboração de pais na vida escolar do filho foram bastante pesquisados na década de 1990, tentando mostrar que a parceria escola-família pode ser muito produtiva (Maimoni & Bortone, 2003). Além disso, é importante considerar que, segundo Carvalho (2004), as relações entre a escola e a família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas.

Por sua vez, Oliveira (1992) lembra que o tipo de relacionamento construído entre os educadores da creche e os pais das crianças é algo muito singular e especial que precisa ser cuidadosamente refletido. Considerando que as relações estabelecidas entre os pais e os educadores variam de acordo com vários fatores, como, por exemplo, a qualidade do atendimento da creche e o nível de participação que esta oferece às famílias, segundo a autora, várias creches têm se esforçado por oferecer oportunidades para uma maior participação das mesmas no seu dia-a-dia, evitando um clima de tensão neste relacionamento.

Mas, quando se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, como estratégias de promoção do sucesso escolar,

não se consideram, conforme Carvalho (2004): as relações de poder entre estas instituições e seus agentes, a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias, as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Dessa forma,

> "a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família, segundo um modelo de família e papel parental ideal, com base nas divisões de sexo e gênero, subordinando a família à escola e sobrecarregando as mães, sobretudo as trabalhadoras e chefes de família, o que perpetua a iniqüidade de gênero (CARVALHO, 2004).

Dados de pesquisas nacionais e estrangeiras mostram que quanto à relação entre o nível socioeconômico-cultural e envolvimento, os pais podem se tornar envolvidos com a vida escolar dos seus filhos, independente de seu nível socioeconômico e que esse envolvimento é inversamente proporcional à progressão dos anos escolares.(MAIMONI & BORTONE, 2003). Portanto, os pais estariam mais interessados na vida escolar dos filhos pequenos, do que dos maiores. Contudo, segundo Thin (2006), nessa relação entre as famílias populares e a escola, deve ser considerado que família e escola possuem lógicas diferentes, que devem ser compreendidas pelos que atuam na educação.

De acordo com Carvalho (2000), o envolvimento e a participação dos pais na educação dos filhos, que consiste no comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas, pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino. Nem sempre, na Educação Infantil, existe a exigência do acompanhamento do dever de casa, contudo existem políticas para as reuniões de pais, que, em geral, acabam privilegiando uma comunicação de mão única, desconsiderando as necessidades da família, como os horários de reunião, que muitas vezes acontecem em horário de trabalho dos pais.

Além disso, é importante mencionar que o aumento do nível de participação das famílias, como parte do planejamento e realização das atividades da creche, pode gerar certas dificuldades, sendo necessário ter certos limites de horários e espaços para se manter o bom atendimento às crianças, que é o objetivo principal do trabalho na creche. Isso exige a preparação dos profissionais e das famílias, para que aquela participação não implique em prejuízo da qualidade do atendimento ou alguma forma de constrangimento para os envolvidos e conseqüente insucesso da iniciativa (OLIVEIRA, 1992).

Carvalho (2004, p.41), em sua análise crítica das relações família-escola comenta que:

> "a política de participação de pais na escola parece ser correta, porque se baseia na obrigação natural dos pais; parece boa, porque sua meta é beneficiar as crianças; e parece desejável, porque pretende aumentar tanto a participação democrática, quanto o aproveitamento escolar, além de construir identidade de propósitos entre famílias e escolas".

Contudo, a autora mostra que essa participação pressupõe uma família, que não é a família popular, cujas mães não têm tempo para acompanhar os deveres escolares e atender a outras exigências da escola.

Por outro lado, segundo Oliveira (1992), o bom relacionamento entre educadores e famílias, a ser constantemente conquistado, influencia muito no próprio relacionamento das crianças, visto que estas muitas vezes adotam comportamentos mais problemáticos, quando há desentendimentos entre a mãe e o educador.

> O educador torna-se essa pessoa que não é da família, nem colega de trabalho, mas que é muito conhecido. Da mesma forma, para o educador, a pessoa da família com quem tem contato diário, em geral a mãe, torna-se uma pessoa diferente dos colegas de trabalho e diferente da sua própria família; alguém com quem construiu uma relação cheia de detalhes, intimidades e emoções. Afinal, os familiares e os educadores estão ligados a um afeto com a criança; e a creche é o seu lugar de expressão. (OLIVEIRA, 1992, p.120).

Além disso, foi observado por estudiosos do tema, que a participação dos pais na escola pode estar relacionada ao desempenho escolar do estudante, ou seja, quanto

maior o envolvimento destes na educação dos filhos, maior o aproveitamento escolar (Maimoni & Bortone, 2003). Mas também é importante considerar as condições materiais e culturais das famílias e a disponibilidade de seus responsáveis, pois há muito sabemos, embora haja exceções, que o fracasso escolar atinge as crianças das famílias mais pobres das escolas públicas mais carentes. (Carvalho, 2004).

Entretanto, atribuir à família a responsabilidade pela qualidade da escola pública pode esconder as prováveis tensões, "tanto entre educadores profissionais e pais que não têm igual poder de decisão sobre a educação escolar, quanto entre educadores e grupos de pais de poder diferenciado, que podem divergir sobre conteúdos e valores no currículo". (CARVALHO, 2000, p.147).

Em diagnóstico anterior da instituição-alvo desta pesquisa, foi constatado que a participação dos pais era comparecer às reuniões gerais da creche, ou seja, era uma reunião única para todos os pais, realizada apenas com objetivos administrativos. Os pais queixavam-se de que gostariam de saber mais sobre o desenvolvimento dos filhos nessas reuniões. As professoras também se mostravam insatisfeitas, pois não tinham oportunidade para falar com mais tempo com as mães das crianças nessas reuniões. (MAIMONE & TOMÁS, 2005).

Considerando a importância do brincar na vida da criança, bem como das relações difíceis entre as famílias e essa creche, o objetivo geral do presente trabalho foi o de formar professores de Educação Infantil, que pudessem auxiliar pais na sua relação com a creche, de uma forma lúdica.

Assim, os objetivos específicos foram:

1.melhorar a participação de pais na creche, promovendo mudanças na dinâmica das reuniões de pais de uma creche municipal de periferia, de uma cidade do interior de Minas Gerais

2.propiciar oportunidade para que a concepção de pais e professores, sobre o brincar, pudesse ser ampliada, através da estratégia do brincar junto.

INTERVENÇÃO

Participaram do presente trabalho de intervenção em formação docente seis professoras de uma creche municipal da periferia de uma cidade do interior de Minas Gerais, responsáveis por turmas de crianças de 3, 4 e 5 anos. Essa creche funciona em período integral, sendo o horário matutino para as atividades ao ar livre e o vespertino, para as de sala de aula.

Participaram ainda mães, pais e avós dessas crianças, em número variado. As mães são empregadas domésticas, mas a maioria encontrava-se desempregada. Os pais também estavam desempregados e os que trabalhavam o faziam na informalidade.

Foram utilizados os seguintes procedimentos para a implementação do projeto: sensibilização das famílias e do pessoal da creche, dinâmicas de grupo demonstradas por um membro da equipe, que é arte-educadora, encontros de formação, dinâmicas de grupo em sala de aula e avaliação das estratégias pelos participantes. Cada um desses momentos encontra-se descrito a seguir.

1. Sensibilização das famílias e do pessoal da creche.

A fim de que o projeto pudesse ser desenvolvido de uma forma colaborativa com os pais e o pessoal da creche, foram realizados cinco encontros com os pais, que atenderam ao convite por escrito, encaminhado pela instituição. Os encontros aconteceram na própria instituição, uma hora antes da saída das crianças. Nos três primeiros encontros, foram levantadas as necessidades dos pais, relacionadas à sua participação na creche e foram realizadas algumas atividades, como assistir a um filme

sobre a importância da colaboração entre os homens e discutir sobre o filme e formas de auxiliar no desenvolvimento dos filhos. Nesses momentos, pôde-se observar que o brincar é visto mais como uma forma de lazer, ou seja, quando a professora propicia que a criança brinque, ela não está ensinando o que deve ser ensinado. Os pais também verbalizaram seu desagrado em relação às reuniões gerais, realizadas pela direção da creche, que eram mais de caráter administrativo, sem informações sobre como estava o desenvolvimento da criança.

Os outros dois encontros foram para apresentar a estratégia de participação dos pais: as dinâmicas de grupo para as reuniões por sala, como estratégia para estreitar as relações família-creche.

2. **Dinâmicas de grupo demonstrativas sobre o brincar junto, realizadas pela arte-educadora.**

Considerando o que Stoltz (2005) observou em sua pesquisa, ao ouvir crianças pequenas de creche, de que elas sentem necessidade de momentos de fazer conjunto com os adultos e que o brincar estava precisando ser mais bem atendido nessa creche, foi escolhida uma dinâmica de grupo, que pudesse suprir essas necessidades infantis, bem como aquela dos pais de acompanharem o desenvolvimento do seu filho na creche. Uma arte educadora da equipe de trabalho elaborou e aplicou essa dinâmica, incluindo a participação, não só dos pais e professores, mas também dos filhos que freqüentam a creche, que deveriam realizar tarefas de pintura ou de modelagem, junto com seus pais e a professora. Ao final, a produção de cada dupla ou trio era exposta para a apreciação de todos.

Assim, foram realizadas duas dinâmicas, das quais participaram mães/pais e avós, as crianças e a professora de uma turma de cinco anos, sendo uma delas vídeo-

filmada, para análise posterior. Esse procedimento da videografia foi também utilizada em outros momentos do projeto, devido ao seu potencial formativo, pela reflexão que possibilita, a partir de uma prática docente, que pode ser observada e analisada pela filmagem.

Deve-se ressaltar aqui que essa técnica de reflexão sobre a prática do professor, também chamada de autoscopia, tem sido utilizadA por outros pesquisadores, preocupados com a formação de professores (KLEIN, 1992; SILVA & TOSTA, 2005, SADALLA & LAROCCA, 2004).

Na primeira dinâmica, houve 19 participantes adultos (pai, mãe ou avó) e 23 crianças, já que algumas mães presentes tinham mais de um filho na instituição. Da segunda dinâmica demonstrativa, participaram onze adultos e o mesmo número de crianças.

3. **Encontros formativos com as professoras**.

Foi realizada uma reunião com as professoras, para assistirem ao vídeo sobre a dinâmica realizada com pais e crianças. Compareceram todas as professoras das turmas de 3, 4 e 5 anos. A reunião foi realizada na própria instituição, no horário de doze às treze horas. Foi apresentado o vídeo sobre a dinâmica de grupo e realizou-se uma discussão sobre as possibilidades de realização de dinâmicas semelhantes, por sala, organizadas pelas professoras, nos moldes da dinâmica demonstrativa. A professora que participou de uma das dinâmicas de grupo que foi filmada, auxiliou a transmitir às demais como foi que essa experiência aconteceu, incentivando as colegas a organizarem suas dinâmicas com os pais e crianças, no segundo semestre do ano. Mais três encontros formativos aconteceram, para a preparação das dinâmicas de grupo para a reunião de pais.

4. Dinâmicas de grupo com mães/pais/avós em sala de aula, realizadas pelas professoras.

Foram realizadas três reuniões com mães/pais, por sala, seguindo o modelo das dinâmicas demonstrativas. A dinâmica organizada pela professora da turma de cinco anos teve a participação de oito pais ou responsáveis e seus filhos. As das turmas de quatro e de três anos tiveram quatro participantes adultos, mais as quatro crianças.

As mesmas aconteceram a cada quinze dias em uma sala de aula. Os pais eram convidados a comparecer, por escrito. Uma reunião com as professoras antecedia as dinâmicas com os pais, com o objetivo de preparar o que iria acontecer na sala de cada professora e para ver o vídeo do que já fora realizado. Discussões eram feitas e sugestões eram dadas pelas participantes e pesquisadoras, com o objetivo de melhorar a próxima dinâmica. . Nesses momentos coletivos, em que eram assistidas as videograções, as pesquisadoras traziam para a discussão as idéias de Leontiev e de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e sobre o brincar.

5**. Avaliações com pais, professoras e crianças.**

Foram realizadas avaliações individuais, por escrito, com mães/pais ou avós sobre as novas estratégias lúdicas utilizadas na relação família-escola, após cada reunião. Para as crianças, a avaliação foi coletiva e a avaliação com as professoras acontecia nos encontros de preparação das próximas reuniões.

Pais e professoras consideraram a possibilidade de que reuniões como essas pudessem acontecer mais vezes na instituição. Ao serem perguntadas sobre o que acharam dessa experiência, mães relataram que não tinham tempo para brincar com seus filhos em casa e que acharam essa ocasião muito prazerosa. As crianças disseram ter gostado de terem seus pais brincando com elas.

REFLEXÕES E CONCLUSÕES

Uma das reflexões feitas sobre a intervenção planejada e desenvolvida foi a respeito do que fala Thin (2006) sobre as lógicas diferentes da família e da creche, que ficou evidente, no que diz respeito ao brincar, atividade que os pais acham ser uma alternativa aos momentos de aprendizagem, ou de aula. Muito embora as professoras tenham se esforçado nas reuniões por sala, para demonstrar o contrário, ou seja, que a criança aprende brincando e que, pela sua faixa etária, a creche não pode seguir um modelo escolar, ainda vai levar tempo para que essa compreensão aconteça. Os pais vão continuar exigindo das professoras, que se deve estudar mais e brincar menos na creche, principalmente agora que, em Minas Gerais, aos seis anos, a criança já entra em regime de escola, sendo alfabetizada e passando grande parte do seu tempo fechada em sala de aula.

Mesmo assim, os objetivos do projeto puderam ser atendidos, uma vez que as avaliações realizadas durante a utilização dessa estratégia do brincar junto, por meio de dinâmicas de grupo em sala de aula, indicaram que adultos e crianças vivenciaram uma experiência nunca acontecida dessa forma, na instituição. A direção da creche, quando ouvida a respeito do que estava sendo desenvolvido ali, relatou sobre a grande satisfação dos participantes, observada por ela com as dinâmicas de grupo em conjunto com as mães, crianças e professoras da instituição. Instituiu-se, assim, uma forma lúdica de relação família-creche, com a possibilidade de vir a ser adotada ou adaptada pelo pessoal da creche.

Além disso, a autonomia das professoras pôde ser exercitada, quando se passou da demonstração de como as dinâmicas podiam ocorrer, para um planejamento feito por

elas e colocado em prática. A análise coletiva dessas ações, através da técnica da autoscopia,pelo seu potencial formativo, possibilitou que cada uma pudesse melhorar a sua prática, a partir da observação da prática das outras e do que pais e crianças verbalizavam.

A novidade que aparece neste projeto é, portanto, a videogravação, não só da atividade de ensino do professor, para posterior análise do conteúdo filmado, mas também do brincar conjunto entre pais, filhos e professora, sob o comando desta. A técnica da autoscopia, aliada aos momentos coletivos de avaliação e planejamento das dinâmicas, parece ter contribuído para a formação da professora, o que resultou em um um relacionamento de melhor qualidade com as famílias das crianças da creche, que participaram das reuniões.. As dinâmicas, tal como foram organizadas permitiram que as professoras, ao mostrarem aos pais que brincando também se aprende, pareciam convencer-se disso também. Eram sempre reiteradas as contribuições dos psicólogos russos, Vigotski e Leontiev, reafirmando que a atividade do brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil e uma criança que tenha de ser deixada aos cuidados de uma instituição de Educação Infantil, deve ter o direito de ali brincar. Isso para que pais e professores pudessem, estando conscientes dessa dimensão do brincar, exigir que a creche propiciase condições de espaço e tempo para as crianças brincarem, não só com finalidade didático-pedagógica. Nessa creche, existe o período matutino para as atividades ao ar livre, o que indica uma grande possibilidade para o desenvolvimento do brincar da criança pequena, se as condições de espaço e tempo forem bem exploradas, por professoras bem formadas. Além do parquinho, que está necessitando de uma reforma, existe uma quadra de esportes dentro do espaço da creche e uma outra em uma praça do outro lado da rua, onde fica a instituição.

Conforme pode ser observado, houve um número maior de participantes nas duas primeiras dinâmicas, quando todos os pais da creche eram convidados. Elas tinham por objetivo apenas demonstrar para os professores e pais, como era a dinâmica do brincar junto, a fim de poderem se apropriar dessa ferramenta de trabalho. As demais foram realizadas em sala de aula, sendo que nem todos os pais puderam comparecer, por motivos vários. Além disso, não eram ameaçados de punição por não comparecerem, uma vez que a instituição costumava suspender as crianças, cujos pais não comparecessem às reuniões gerais. Nessa nova dinâmica de reunião, ficavam nas salas apenas as crianças, cujos pais estavam presentes. As demais ficavam com as outras professoras, mas reclamavam da ausência dos pais, principalmente quando os colegas contavam sobre as atividades realizadas.

Esses números mostram que as reuniões por sala não são na realidade uma prática da creche, embora algumas professoras as considerem importantes, pois vieram de outras creches, onde isso acontecia regularmente. Mesmo assim, os pais que compareceram perceberam que lhes estava sendo dada uma atenção especial e que sua presença no recinto da creche era desejada pela professora e pelo seu filho. Assim, não só as mães se sentiram valorizadas, mas também os pais que compareceram, embora em menor número.

Ao término do projeto, em um dos momentos de formação, foi ressaltado que as professoras, de forma autônoma, prepararam e realizaram essas dinâmicas, instrumentalizando-se para o trabalho com os pais e constatando ser capazes de fazê-lo. Restava-lhes agora conseguirem o apoio por parte da direção da creche, para que as reuniões de pais pudessem ter uma nova dinâmica, não necessariamente igual ao que se fez, mas de acordo com o que elas pudessem criar de novo. Expressaram, no momento de avaliação, a sua decepção pelo pequeno número de pais, que compareceram, depois

de tanto se prepararem. Mesmo assim, sentiram-se bem assistindo as filmagens e sendo elogiadas pelas colegas e pesquisadoras, embora, de início se sentissem muito inseguras.

Este trabalho de intervenção, que teve a duração de dois anos, mostra que sensibilizar família e escola para um estreitamento das relações, em prol do desenvolvimento da criança, é tarefa que exige tempo e persistência de quem se propõe a desenvolvê-lo, uma vez quer todo trabalho de campo está sujeito inúmeros imprevistos.

Referências

Carvalho, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero *Cadernos de Pesquisas* .S.P.: Fundação Carlos Chagas, n. 110, p. 143-155, jan./abr., 2000.

Carvalho, Maria Eulina P. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*. S.P.: Fundação Carlos Chagas, v.34, n.121, p. 41-58, jan./abr., 2004.

Klein, Pnina. More intelligent and sensitive child (MISC)**:** a new look at an old question .International *Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, v.2, n.2, p. 105-15, 1992.

Leontiev, Alexei N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii, Lev. S.; Luria, Anton. R.; Leontiev, Alexei. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

Maimoni, Eulália H.; Bortone, Márcia E. Colaboração família-escola: estudos sobre contribuição de pais em processos de aquisição de leitura e escrita. In: Gomes, Valéria R. D. e Oliveira, Selmane F. *A. Escola e a Família: abordagens psicopedagógicas*.– Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

Maimone, Eulália H.; Tomás, Débora N. O perfil de famílias de uma instituição pública de Educação Infantil de uma cidade do interior de Minas Gerais. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro* , Uberlândia, v..9 ,n.1, p. 86-93 jan./jun., 2005.

Oliveira, Martha K.*de Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.* São Paulo: Scipione, 1997.

Oliveira-Formosinho, Júlia Oliveira e Formosinho João (orgs.) *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto.* Braga, Livraria Minho, 2002.

Oliveira, Zilma M. A Relação Creche-Família. In: Oliveira, Zilma de Moraes et al. (orgs.) *Creches: crianças, faz de conta & cia.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

Sadalla, Ana M. F. de; Larocca, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, no. 3, p. 419-433, 2004.

Silva, Sílvia M.C. ;Tosta, Cíntia G. Desenho Infantil e autoscopia: um outro olhar sobre a prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 7., 2005, Curitiba. *Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, publicação publicação no site http://www.abrapee.psc.br

Stoltz, Tânia. Contextos interativos e sua repercussão no desenvolvimento infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 7., 2005, Curitiba. *Anais do VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, publicação no site http://www.abrapee.psc.br

Thin, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação,* v.11, n.32, p. 211-225, maio/ago, 2006.

Vectore, Célia. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

Vigotski, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed.: São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Zabalza, Miguel *Qualidade em Educação Infantil.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN 1981-2566

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO

Drª Norma da Luz Ferrarini Zandoná / UFPR
normadaluz@ufpr.br
Drª Denise de Camargo / UFPR
denisedecamargo@uol.com.br

Introdução

Este trabalho é parte do projeto de pesquisa "O sentido da Psicologia e a configuração da subjetividade nos alunos da Universidade Federal do Paraná"[1]. O objetivo é analisar as implicações do curso de graduação em Psicologia da UFPR na construção do sentido do que venha a ser a Psicologia e no processo de configuração da subjetividade desses alunos. A finalidade é contribuir para uma reflexão sobre o ser e o fazer universitários e a importância da Universidade no processo de subjetivação de seus alunos.

Apresentamos aqui um recorte dessa pesquisa. Neste artigo analisaremos os dados coletados no primeiro grupo focal do qual participaram oito alunos cursando diferentes períodos do curso de psicologia. O tema orientador do diálogo foi "O que é a Psicologia". Os dados foram analisados utilizando a Análise Crítica do Discurso segundo a perspectiva proposta por Fairclough. No momento apresentamos a análise e interpretação sobre a concepção de psicologia e outros temas que apareceram na fala dos alunos e que são relacionados com as suas vivências no curso. Identificamos, por um lado, a predominância do discurso da psicologia social crítica no universo acadêmico; por outro, a demanda maior pelo trabalho do psicólogo clínico e o predomínio de práticas, de instrumentos e de campos de estágios tradicionais.

Dimensões teóricas

Considerando que as práticas e os saberes universitários têm implicações diretas não só na formação profissional, mas também no processo de subjetivação dos alunos,

[1] Projeto que integra a linha de pesquisa "Processos subjetivos e instituições contemporâneas" do grupo de pesquisa do CNPq "Psicologia, Educação e Trabalho" vinculado ao "Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho" do Departamento de Psicologia e ao "Centro de Estudos e Assessoria em Psicologia e Educação Professora Denise de Camargo" do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

compreende-se a importância do *espaço da/tempo na* Universidade. A atividade universitária é perpassada por múltiplos discursos teóricos e metodológicos e por diferentes práticas, as quais, imprescindivelmente, configurarão o sentido da psicologia para o aluno, o qual, por sua vez, imprimirá uma ação significativa no curso.

Na universidade se ampliam os conhecimentos, se produzem novos saberes, se desenvolvem tecnologias. É nesse espaço intelectual que deveria se compreender a ciência como um processo dinâmico, aberto e inacabado do saber e do fazer, em contínua transformação em um mundo também em mutação.

Compreende-se que universidade pode colaborar para a manutenção do sistema dominante; mas, ao mesmo tempo, a universidade carrega no seu âmago a possibilidade de promover transformações sociais, seja a partir do estímulo à reflexão e à postura crítica enquanto instituição educadora visando a autonomia das pessoas, seja a partir do seu compromisso social com a produção e a difusão do conhecimento.

A universidade possui uma materialidade e uma subjetividade social. Fernando González Rey (2003), compreende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, denominado pelo autor como "subjetividade social". O sujeito é constituído pela subjetividade social e é constituinte daquela por meio das suas ações e expressões dentro do tecido social em que atua.

A subjetividade social antecede a organização do sujeito psicológico concreto e está na gênese de toda subjetividade individual. Por seu turno, o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social e a novas redes de relações sociais:

> os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem.
> (...) Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (Rey, 2003, p.206-7).

Neste sentido, compreende-se que a subjetividade social da universidade está perpassada por aspectos ideológicos tais como o ente jurídico e o compromisso social da instituição, a forma de gestão, o projeto político-pedagógico, as práticas escolares, os conteúdos e os saberes produzidos e transmitidos, a vinculação entre ensino/pesquisa/extensão, as relações sociais ali estabelecidas, as práticas políticas.

Aspectos ideológicos estes que estão articulados à base material da sociedade como um todo.

A psicologia sócio-histórica, perspectiva que orienta este trabalho, compreende os fenômenos psicológicos não como fatos imediatos, mas mediados nas e pelas relações sociais sendo, assim, construída a consciência. A subjetividade se constitui na relação com o mundo material e social, o qual só existe através da atividade humana. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social e nessa relação desenvolvem-se as possibilidades humanas. A psicologia sócio-histórica analisa as experiências humanas e as idéias produzidas a partir dessas experiências, o que constitui a base material da sociedade. Sob essa perspectiva a subjetividade seria construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas que transpassam o nosso cotidiano. A objetividade e a subjetividade constituem uma unidade de contrários em movimento. O sujeito da concepção sócio-histórica, na interação com o outro, vivencia, experimenta, age, significa e, assim, tem uma subjetividade.

> A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. Os sentidos representariam a síntese entre a objetividade e a subjetividade, já que unificam a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente e que representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva). (Gonçalves, 2001, p.72).

A noção de sentido é fundamental para compreender o conceito de subjetividade de Rey:

> A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituído no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa. (Rey, 2003, p.252).

Esta concepção de subjetividade rompe com a representação da mesma constrita ao intrapsíquico. A subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o sujeito

implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos, representando a contradição e a confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva.

> A idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. O conceito do sujeito é incompatível com o determinismo mecanicista causalista, pois a ação do sujeito é imprevisível. (Rey, 2003, p.224).

Em outro texto Rey (1997, p. 113) esclarece que:

> A subjetividade só poderá se legitimar como constitutiva do real, com uma definição ontológica própria, a partir de uma definição histórico-social de sua determinação. Somente a partir de uma definição histórico-social que permanentemente se reorganiza no tempo social, da qual o sujeito é um constituinte ativo do próprio processo em que ele próprio se constitui, poderemos entender a subjetividade sem reduzi-la a um epifenômeno do social ou do biológico. A subjetividade se constitui no curso de sua própria história, que é social por natureza mas irredutível em sua origem uma vez constituída em sua própria dimensão histórica.
> O social se constitui como subjetivo na própria história do sujeito individual e em suas diferentes formas de relação e, uma vez constituída, se desenvolve continuamente dentro de seu curso histórico, o qual integra permanentemente os desafios e experiências do sujeito individual, nunca como resposta pontual e imediata ante um agente externo. A história do sujeito psicológico é a história de sua constituição subjetiva, no curso da qual as experiências temporais se configuram permanentemente no tempo presente e se realizam na sua dimensão cultural.

O método de análise

Os dados foram tratados a partir da Análise do Discurso. Sabemos que Análise de Discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes perspectivas teóricas. Segundo Rosalind Gill (2002), o que as diferentes perspectivas de análise do discurso partilham é uma rejeição da noção realista de que a linguagem é um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância do discurso na construção da vida social.

O presente trabalho foi orientado a partir da Análise Crítica do Discurso segundo a posição do grupo liderado por Fairclough (2003). A Análise Crítica do Discurso nesta perspectiva considera o contexto como uma dimensão fundamental. E conceitua o

sujeito como construído por e construindo os processos discursivos a partir da sua natureza de ator ideológico. Na Análise Crítica do Discurso as pessoas são compreendidas em um processo analítico a partir de sua socialização, e as subjetividades humanas e o uso lingüístico como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais (Pedro, 1997).

Nessa visão concebe-se que todo discurso é historicamente produzido e interpretado; a linguagem é compreendida como uma prática social, como um meio de dominação, discriminação, poder e controle; e os sujeitos são moldados pelas práticas discursivas e capazes de remodelar e reestruturar essas práticas.

O enfoque realizado aqui se inspira no método de Análise Crítica do Discurso por entendermos ainda que as categorias teóricas que o fundamentam ampliam nossa análise para dimensões importantes, tais como: relações de poder, hegemonia do discurso e prática social. Estamos neste trabalho interessadas nas relações entre linguagem, poder, ideologia e constituição dos sujeitos. Assim, a Análise Crítica do Discurso nos leva a focalizar os efeitos ideológicos e políticos dos discursos presentes no universo social em que esses estudantes estabelecem suas relações sociais.

Os dados selecionados para a análise neste artigo fazem parte de um conjunto maior de dados integrados no projeto de pesquisa mais abrangente sobre o processo de subjetivação dos alunos do curso de psicologia da Universidade Federal do Paraná. Iremos tratar aqui dos dados coletados no primeiro grupo focal cujo tema foi “O que é psicologia”.

Grupo focal realizado com oito alunos, de ambos os sexos, do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná representantes dos cinco anos do curso. Teve a duração de uma hora e nove minutos; foi filmado e gravado com a permissão dos integrantes e ocorreu nas dependências do Centro de Psicologia Aplicada do Departamento de Psicologia da UFPR.

Os participantes se conhecem e têm conhecimento da instituição; são relações sociais do mesmo universo institucional onde se realiza a pesquisa; o clima é de informalidade; o enunciador não explicita aquilo que os co-enunciadores já conhecem; supõe que os outros sabem a que se refere; não há uma hierarquia entre os participantes; alguns participam mais do que outros. Apesar disso, existe uma hierarquia informal gerada a partir do conhecimento de cada participante. Há uma diferenciação do

pronunciamento dos alunos dos anos iniciais e dos anos mais adiantados. Os alunos dos últimos anos do curso participam mais e expressam suas idéias com mais desenvoltura tentando explicar os conceitos abordados para os mais novos. O tom didático das explicações caracteriza uma relação de poder assumida pelos alunos dos últimos anos do curso.

Todos procuraram se posicionar a partir de uma abordagem teórica com a qual mais se identificam, a partir da prática realizada em estágios ou que têm conhecimento, ou da teoria estudada nas diferentes disciplinas. Existe um discurso generalista, pois todos os participantes têm uma noção geral dos conceitos citados ou de termos próprios da psicologia aos quais se fez menção; observa-se uma repetição do discurso acadêmico utilizado pelo professores nas disciplinas.

Os participantes se mostram descontraídos, interessados e atentos, criando um ambiente agradável, cordial, extrovertido, transmitindo uma imagem de amizade, de familiaridade e de discussão construtiva aonde vão sendo acrescentados conteúdos e explicações ao que se está falando, raramente havendo uma discordância explícita. A discordância de posicionamento aparece, principalmente, entre os alunos que têm uma relação mais forte de amizade.

O grupo alterna entre um pensamento já constituído e um pensamento ainda em formação, aonde vão sendo acrescentadas explicações complementares e, vez por outra, discordantes a respeito do que se está refletindo. Observa-se um movimento constante de contradição, uma dificuldade para expressarem seus pensamentos e idéias, ficando clara a multiplicidade e complexidade das questões e explicações psicológicas. As falas, em geral, não são incisivas, mas reticentes, marcadas pela dúvida, pela insegurança e pela humildade dos posicionamentos. Pode-se dizer que o discurso é confuso. Apenas um dos participantes – o aluno mais velho em idade e cursando o 5º ano – apresenta um discurso melhor fundamentado, demonstrando a apropriação de um conhecimento científico.

Enfim, há pouco questionamento, parecendo ser uma conversa informal entre as pessoas. Eles são cordiais, respeitam a fala do outro. Estão numa relação de complementaridade. O discurso da complementaridade é cordial e camufla a crítica, o questionamento.

A identidade do grupo se dá em relação "a ser estudante de psicologia" em oposição "aos outros" que não são estudantes de psicologia. Os participantes ocupam um lugar definido – um grupo formado por estudantes de psicologia da UFPR integrados ao ambiente acadêmico e que estão num processo de aquisição e de reflexão do conhecimento científico e prático da psicologia, o que lhes propicia a identificação ou não com diferentes teorias e áreas de atuação profissional. Observa-se que a unidade grupal reproduz a multiplicidade da psicologia co-existindo diferentes idéias e posicionamentos em um único grupo. Fazem menção à relação dicotômica entre "ser de dentro" da Psicologia e "ser de fora" da Psicologia, quando todos concordam que é mais fácil falar sobre Psicologia com aqueles que estudam esta ciência do que com aqueles que não são da área.

Análise do discurso

A análise inserida nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso nos direciona para explicitar, em primeiro lugar, qual dos discursos presentes no universo atual da psicologia é o dominante. Queremos identificar as seguintes questões: apareceu um discurso hegemônico? Qual é o núcleo principal do conteúdo desse discurso? O que o diferencia dos outros discursos? O que esse discurso representa? Quais as implicações desse discurso para a prática desses alunos? E para finalizar, quais as implicações desses discursos no processo de subjetivação desses alunos?

O que é psicologia?

Da análise das falas sobre a questão "O que é a psicologia?" concluímos que:

"É uma ferramenta, uma forma de ver o mundo. São ferramentas diferentes porque tem diferentes formas de ver a realidade."

"É um campo de conhecimento para promoção de saúde, ou seja, o bem-estar, a qualidade de vida, a saúde mental."

"A psicologia na sua intervenção tem um papel de transformação ou de manutenção das estruturas sociais."

"Cabe à psicologia levar o paciente a se perceber a fazer as coisas de uma forma diferente possibilitando assim sua melhora".

"O objeto da psicologia é a relação e o objetivo de intervenção é incrementar a qualidade de vida."

Referem-se ao psicólogo como um "salvador" cuja missão é "ajudar o outro" e promover o bem-estar.

A fala dos alunos remete a um discurso presente no universo acadêmico. Que discurso é este? De onde ele vem? Qual seu modo de funcionamento e quais as visões de mundo subjacentes a este discurso?

Os termos – "promoção de saúde", "qualidade de vida", "saúde mental", "promover o bem-estar" - utilizados pelos alunos para conceituar psicologia, remetem ao discurso que insere a dimensão social nas discussões sobre saúde. No Brasil este discurso surge na reforma médica, nas décadas de 40 e 50, com as críticas ao caráter fragmentário das ações médicas e depois se estende para o campo da Reforma Psiquiátrica, a partir da década de setenta[2]. O discurso tem sua origem na área médica, das discussões sobre prevenção de saúde e qualidade de vida e evolui para a terminologia promoção de saúde. Dentro deste contexto de crítica às práticas clínicas tradicionais, que isolavam o sujeito do meio social e cultural, aparece na psicologia o discurso da promoção de saúde mental. Sua origem remonta a contribuições vindas de diferentes experiências, que incluem a Psiquiatria Democrática Italiana, a Antipsiquiatria e as comunidades terapêuticas. As influências teóricas subjacentes a essas experiências passam principalmente pelas idéias do Materialismo Histórico e pela Psicanálise[3] . Importante ainda lembrar que este discurso apareceu nos anos de luta pela democratização da vida política do país e, sem dúvida, estava inserido no discurso sobre as políticas e programas de saúde pública que, neste momento, surgiam em vários espaços de luta democrática. Podemos citar como exemplo o CEBES - Centro Brasileiro de Estudos da Saúde - entidade criada pelo movimento popular de democratização do Brasil e que reunia uma frente política de vários profissionais da área da saúde com objetivo de estudar e propor políticas de saúde voltadas para as camadas pobres da população.

---

[2] Não existe consenso entre os pesquisadores sobre a data que marca o inicio da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Muitos textos fazem referência à Declaração de Caracas (OPAS, 1992) como o evento disparador do processo de reforma psiquiátrica brasileira. Paulo Amarante (2003) questiona esta data por considerar que não se leva em conta a I Conferência Nacional de Saúde Mental em 1987, momento em que o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental sofreu a profunda transformação política e epistemológica levando ao Movimento por uma Sociedade Sem Manicômios. (Amarante, 2003) Importante aqui é marcar que já na década de setenta as idéias da Antipsiquiatria, de David Cooper e Laing, circulavam em alguns meios acadêmicos de vanguarda. Um exemplo é o jornal do Centro de Estudos de Psicologia da Universidade Católica do Paraná editado em 1973 por estudantes e professores do curso de Psicologia.

[3] Segundo os pesquisadores Costa-Rosa, Luzio e Yasui (2003) no estudo sobre as origens e definições da Atenção Psicossocial incluem ainda a Filosofia da Diferença.

Outra influência teórica importante na construção do discurso da psicologia, como promoção de saúde mental e qualidade de vida, são os conceitos da psicologia social crítica que no final dos anos 70 e começo dos anos 80 surgem como uma psicologia que se contrapõem à visão dominante da psicologia social positivista norte-americana. Um grupo de professores da pós-graduação da PUC de São Paulo, tendo a professora Silvia Lane como referência, teve um papel fundamental na crítica à psicologia social positivista e na construção de referências teóricas da psicologia social brasileira voltada para as necessidades e interesses das camadas pobres da nossa sociedade. A evidência da inserção da fala dos alunos no discurso da psicologia social aparece na referência sobre o objeto da psicologia. Segundo as falas dos alunos: "(...) *o objeto da psicologia é a relação e o objetivo de intervenção é incrementar a qualidade de vida." "Promover a qualidade de vida do indivíduo - é... Eu acho que embora a posição da Psicologia e do conhecimento da Psicologia tende a se focar no indivíduo eu acho que tem uma dimensão maior, social, tem um papel de transformação ou de não transformação; de manutenção das estruturas sociais. Eu acho que a Psicologia também tem um papel ai de intervenção."*

Pedrinho Guareschi (2004) remete à reflexão sobre o conceito de relação colocando-o como "o conceito central" da Psicologia Social. O conceito de relação remete também à abordagem sistêmica, visão, segundo nossa observação, atualmente com presença significativa como perspectiva alternativa aceita, sem grande polêmica, entre os alunos e profissionais recentemente formados[4]. A perspectiva sistêmica configura uma visão do sujeito na relação com o outro, na sua condição inerente de complexidade, no reconhecimento da presença da subjetividade/individualidade nas relações.

Podemos concluir, no que refere ao conceito de psicologia, que os alunos expressam um discurso dominante, aceito por todos os participantes do grupo focal, sem questionamento. Um discurso que está inserido no discurso maior das preocupações sociais e que se traduz em uma posição de defesa do bem-estar das pessoas com suas implicações políticas e ideológicas. A matriz ideológica deste discurso se diferencia do discurso da psicologia clínica clássica que busca as origens da determinação subjetiva no próprio organismo, na estrutura da personalidade ou nas relações familiares primárias.

[4] Observação das autoras.

O discurso da psicologia clínica, comparado ao discurso da psicologia social crítica expresso pelos alunos, são opostos do ponto de vista político, implicando, inclusive, em práticas diferentes.

Uma, a da psicologia social crítica, está voltada para a promoção da saúde enquanto possibilidade de atender parcela significativa da população, antes excluída dos serviços do psicólogo. Nesta predomina um discurso que avança no sentido contrário ao da prática individualista e elitista que foi hegemônico durante muito tempo na psicologia. Visão que tem sido incorporada pela categoria dos psicólogos, mas que ainda não ecoa em todos os segmentos da sociedade. Assinala a importância de inserir o psicólogo na discussão e formulação das políticas públicas, mas que nem sempre encontra sustentação pragmática e instrumental nos diferentes campos de intervenção.

Outra, a psicologia clínica tradicional, apresenta-se como a principal e a mais consistente área da psicologia capaz de oferecer procedimentos e instrumentais claros para o trabalho de diagnóstico e de intervenção do psicólogo em diferentes contextos de atuação.

Parece que esse descompasso alicerçou-se no terreno da formação do psicólogo. Por um lado, temos a crítica a paradigmas tradicionais que dão sustentação a uma psicologia positivista acrítica voltada para a análise de fenômenos psicossociais com o objetivo de adaptação, ou mesmo a uma psicologia individualista, desvinculada da dinâmica histórico-cultural. Por outro lado, observa-se que os alunos afirmam não se sentirem instrumentalizados e capacitados para lidar com esse horizonte que se abre a partir dessa perspectiva social e crítica, não encontrando subsídios nem na teoria, nem na prática, o que parece dificultar ainda mais a percepção do que venha a ser psicologia.

O que é saúde? O que é promoção da saúde?

Na continuidade das falas aparecem questionamentos sobre o que seja "promoção de saúde" e "qualidade de vida". O que foi expresso como consenso - em um primeiro momento, sem questionamento, quase como um "lugar comum", como reprodução de um discurso colocado repetidamente no universo acadêmico - começa a ser problematizado, surgindo enunciados significativos tais como: *"é esse negócio de qualidade, assim; promoção de saúde. A Psicologia é isso, assim, tratar o ser humano e*

esta questão de promover o bem-estar, a qualidade de vida dele, a saúde metal". Ou ainda: *"Essa promoção de saúde complicou."; "Eu acho que qualidade de vida é uma coisa muito difícil de falar porque é uma coisa muito Veja, assim, né?"; "A saúde também, né? É um conceito meio... se você ampliar, assim, saúde social, saúde econômica, saúde que nem a Organização Mundial de Saúde. Nossa, daí fica uma coisa inatingível, me parece às vezes."*

Na tentativa de responder à questão central "o que é a Psicologia", observa-se que a diversidade característica dessa ciência é constatada pelo grupo, o qual tenta integrar essa multiplicidade empregando conceitos e termos tais como "bem estar", "promoção da saúde" e "qualidade de vida". Esses termos importados do discurso médico voltado para as políticas públicas de saúde foram assumidos por uma parcela significativa da psicologia contemporânea no Brasil. Observa-se uma naturalização e uma reprodução de um discurso que parece estar predominando – o da promoção da saúde – mesmo este se apresentando contrário a um pensamento psicológico até então hegemônico.

Apareceu ainda na fala dos alunos a afirmação do "psicólogo como um "salvador" cuja missão é "ajudar o outro". Se concordarmos com a afirmação de que o uso lingüístico "incorpora visões de mundo" ou "teorias da realidade". (Pedro, 1997) e que o uso da linguagem reflete as várias visões ideológicas que configuram o entendimento da sociedade, podemos identificar como um discurso que revela significados e valores da tradição religiosa cristã.

Portanto em relação ao entendimento do que é a Psicologia, os alunos revelam um discurso que fornece um conjunto de afirmações que identificamos como reprodução das matrizes teóricas e ideológicas da psicologia social e comunitária. Discurso este que surge no Brasil no contexto das lutas pela democratização e que vem compor as idéias e valores do discurso que insere a dimensão social na psicologia. Discurso que desde os anos noventa vem sendo veiculado pelo grupo de psicólogos que representa a liderança da categoria e dirige o Conselho Federal de Psicologia.

Quais as implicações desse discurso para a prática desses alunos?

Os alunos dos últimos anos que já fazem estágios revelam conceber a Psicologia enquanto área de conhecimento intimamente relacionada com a Filosofia, com as Ciências Humanas e as Artes. O que exige, segundo a fala destes alunos, uma sólida

formação filosófica e epistemológica do psicólogo, que se mostra bastante difícil porque é uma vastidão de conhecimento da qual o curso não tem como dar conta.

Por outro lado, a atuação prática e a intervenção é que fazem perceber a necessidade dessa formação teórica filosófica consistente, mas a qual por si só não basta, sendo necessários procedimentos objetivos e sistemáticos para saber como atuar na prática. Aponta para uma contradição na formação do psicólogo: ao mesmo tempo em que é necessária essa ampla formação teórica - a qual o curso não dá conta – na prática se deparam com poucos instrumentos objetivos de intervenção. Segundo a fala dos alunos: *"uma prática mais incisiva", "mais direta", "tem que ser uma coisa direta e precisa na hora da atuação e ao mesmo tempo ter uma carga de coisa que você pode aprender e pode utilizar", "meios é... sistemáticos que funcionam realmente pra que o paciente"; "não é que nem o engenheiro que você tem um tubo, daí você vai lá e o Psicólogo só tem uma coisa pra fazer. Não! De repente você percebe que é mais coisa e como... É difícil a gente pensar assim: 'Não, não vou fazer só isso', né? Tem toda essa questão pra ver... Toda uma questão mais de relações, né?)".*

A fala dos alunos revela uma angústia que eles expressam através de metáforas ("tubo", "ferramenta") ao afirmarem ser a psicologia uma profissão sem protocolos: *"Não é como em uma outra profissão mais técnica que você possa se utilizar de uma consulta. Você tem que construir um tubo então você vai lá e consulta a fórmula matemática que faz. Na hora do atendimento eu acho muito difícil pensar em alguma coisa da teoria."*

Alguns deles revelam que encontraram essa instrumentalização em seus próprios processos terapêuticos. Fica evidente, na fala abaixo, que a formação acadêmica não está oferecendo subsídios suficientes para transpor a teoria para a prática: *"esse conhecimento do 'lidar com o outro' não é só da teoria assim, sabe? É de você, enquanto ser humano, estar conseguindo lidar com outro ser humano, assim. É... Só porque teoria, a teoria não vai adiantar, assim. Isso que... é muito absurdo na Psicologia, assim, eu acho. Tipo, não vai adiantar. Tem que ter um conhecimento sim, que trabalhe consigo mesmo..."* Ao que outro aluno complementa: *"Por isso eu tava falando da relação, né?"*. E outro: *"A gente não pode engolir a teoria fria, assim. Eu acho que... é... principalmente depois que eu comecei a fazer análise eu comecei a entender melhor, assim... Porque eu me peguei analisando coisas do meu dia-a-dia, que condiziam com certas questões. Acho que a gente desmistifica um pouco aquele negócio*

da teoria como uma coisa escrita e que veio do nada, ou então veio de cima ou (...) como uma coisa que foi construída a partir deste mesmo tipo de observação que eu posso ter no meu dia-a-dia."

Os estágios e as práticas que se colocam para eles são práticas tradicionais, tanto quanto à demanda e à expectativa das pessoas que procuram o serviço da psicologia, como as necessidades das instituições que oferecem esses espaços. A demanda da sociedade que procura o serviço de psicologia é uma demanda clínica tradicional. Isso vem de encontro com as representações sociais do psicólogo enquanto profissional clínico. No universo acadêmico há o exercício da negação do discurso clínico, porém as demandas são pela prática clínica.

No universo acadêmico ocorre o embate entre o discurso clínico e o discurso social, sendo que este último tem se mostrado dominante. Entretanto, o discurso social não propõe instrumentalização e espaço suficiente para a ação coerente com esse discurso. Há uma contradição entre o discurso acadêmico hegemônico e as possibilidades de prática, estabelecendo uma ruptura na formação desses alunos, o que se revelou, na fala deles, ser motivo para gerar angústia.

E para finalizar, quais as implicações desses discursos no processo de subjetivação desses alunos?

A angústia com a qual os alunos se deparam não é apenas por conta da falta de protocolos para intervenção; ou por conta da dificuldade de aplicar conhecimentos teóricos na prática; ou em função da diversidade teórica e mesmo conceitual da psicologia. As falas dos alunos demonstram que o sentimento de angústia é também proveniente das muitas possibilidades de abertura para múltiplos significados e sentidos que a relação com o outro sempre implica*: "A gente vai pra supervisão a gente atende, vai pra supervisão e daí a gente fala o que aconteceu com o paciente, assim. E o que está acontecendo com a gente, assim, sabe? Tem milhões de coisas acontecendo e você tem que dar ouvido pra isso, assim... é uma característica muito..."*. Esta fala enuncia que se deparar com as questões do outro nos faz deparar com as nossas próprias questões.

A apropriação dos discursos da psicologia vai configurando uma identidade de psicólogo e uma identidade de grupo "entre os alunos" estabelecendo a contraposição "aos outros" que não são da psicologia. Dada a multiplicidade da psicologia, referem-se

àqueles que estão "dentro" do universo do discurso psi – alunos, profissionais e estudiosos de Psicologia – e àqueles que estão "fora", afirmando ser mais fácil conversar com pessoas do universo psi: *"enquanto estudante de Psicologia a gente tem todo um discurso que vem de dentro. O que é a Psicologia no mundo, assim, sabe? Quem vê de fora vê como?"* Concluem que a psicologia ainda não está institucionalizada como, por exemplo, o Direito, do qual todos – profissionais e leigos – sabem do que se está falando. Acrescentam que essa não institucionalização da psicologia, por um lado, é positiva porque sempre permite uma possível releitura; e, por outro, é negativa porque dificulta dialogar fora do espaço da psicologia e de instituir uma identidade.

Diante da problemática posta pela diversidade de abordagens psicológicas e na tentativa de identificar a unidade da psicologia, aparecem as falas: *"Psicologia, como um conjunto que várias formas de ver o mundo."; " um paradigma, mesmo que novo na Psicologia, é aceitar que diferentes formas de ver o mundo aplicam-se. E não precisam convergir necessariamente numa verdade absoluta."; "as várias Psicologias até falam a mesma coisa, mas a gente sabe que é de forma diferente. Acho que isso já nos caracteriza"; "Ao mesmo tempo que a gente ta falando que são várias Psicologias, tipo, a gente consegue se entender, entende? Tem (...) uma unidade, em algum momento." "A gente não tem uma... uma homogeneidade de abordagens, nem de prática." "Eu concordo que têm várias, assim, mas eu acho que seria melhor se tivesse um paradigma único, assim. Que a Psicologia tivesse uma identidade social, profissional." "Da visão de sociedade, da visão de homem....não sou muito simpático à idéia de que a gente deve vestir uma camisa assim e me parece que, que às vezes a gente trata disso assim, achar pontos comuns...eu acho que a nossa identidade está justamente em aceitar as diferenças, é isso que nos faz concordar, é isso que nos faz ter identidade."*

Chegam a comentar que, enquanto a tendência da sociedade é a de *"super-especializar"*, a Psicologia pode ser pensada como uma resistência a isso tudo porque *"dá espaços para a diferença"*. E mesmo com isso *"Nós somos ainda Psicologia"*. E uma aluna insiste "o que une essas diferenças?" Na tentativa de responder se há ou não uma identidade do psicólogo surgem as falas: *"A gente tem objetivos em comum (...) Que o nosso objetivo é incrementar a qualidade de vida"*.

Outras falas surgem lembrando que há os Conselhos Profissionais (CRP e CFP) que regulamentam e fiscalizam a profissão, mesmo ela sendo tão diversificada, afirmando, assim, a identidade profissional.

Um aspecto relacionado ao processo de subjetivação é quando os alunos retomam a idéia de que adotar uma abordagem teórica implica em adotar uma visão de mundo e por isso é difícil entender que um profissional adote ao mesmo tempo, por exemplo, a visão do behaviorismo e da psicanálise. Segundo o discurso dos alunos: *"há necessidade de você estar implicado"*.

Conclusão

Concluímos dizendo que, enquanto os conceitos dominantes no discurso dos alunos são da psicologia social crítica e da psicologia comunitária, a demanda social é a da psicologia clínica tradicional, provavelmente porque a representação social do que seja e do que faça o psicólogo é a do psicólogo clínico. A própria fala de um dos alunos de que *"quem procura [psicólogo] é porque está sofrendo"* demonstra a predominância da visão do psicólogo clínico enquanto profissional da área da psicologia mesmo entre os alunos.

Temos os indicadores de que as práticas que são oferecidas para esses alunos e os espaços ocupados para desenvolver essas práticas são predominantemente aquelas do repertório da psicologia tradicional. E mais, os alunos são instrumentalizados com técnicas e procedimentos que, muitas vezes, não dão sustentação para possibilidades de intervenção em contextos sociais diversificados previstos pelo discurso social crítico. Ou seja, o discurso acadêmico não é referendado por uma prática social coerente com o discurso. Ensinam-se os saberes que sustentam uma prática clínica. Nossa hipótese é a de que os alunos não estão sendo formados para atender às demandas sociais embora reproduzam o discurso de comprometimento social.

Esta pesquisa, mais do que responder, levanta as seguintes questões: ***O curso de Psicologia oferece espaço para os alunos serem autores de seus próprios discursos ou para reproduzirem discursos? Oferece um tempo e um espaço para reflexão crítica, para o exercício da consciência crítica? Responde a demandas sociais enquanto práxis? O discurso dominante está construindo uma prática coerente com o discurso? Se a demanda é clínica, com este discurso estamos intervindo na demanda? Como construímos uma prática clínica que atenda a demanda clínica (sofrimento), mas não***

retornando á prática individual/tradicional e sim usando o discurso da promoção da saúde? Que ações esse discurso da promoção da saúde fomenta?

Para finalizar, gostaríamos de retomar a pergunta "O que é a Psicologia?" parafraseando Esther Maria de Magalhães Arantes: "Canguilhem em uma de suas belíssimas aulas, (...) se dirigiu a alguns alunos do curso de Psicologia [e perguntou] 'O que vem a ser a Psicologia?' 'Para que ela serve?'. Ante a nossa confusão, perplexidade e demora, Cláudio Ulpiano nos disse: 'Depende das forças que se apoderam dela! Coloquem suas forças em batalha para produzirem uma Psicologia afirmativa'".

Referências

Arantes, Esther Maria de Magalhães. Os Direitos Humanos na Prática Profissional dos Psicólogos. Publicação do Conselho Federal de Psicologia. Maio de 2005. http://www.pol.org.br/publicacoes/Cartilhas.cfm

Amarante, Paulo. A (clínica) e a Reforma Psiquiátrica. In: *Archivos de saúde mental e atenção psicossocial.* Amarante, Paulo (coordenador). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003, p. 45-65.

Canguilhem, Georges. O que é a Psicologia? In: Arantes, Esther Maria de Magalhães. *Epistemologia*, 2. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972, p. 30-31.

Costa-Rosa, Abílio; Luzio, Cristina A.; Yasui, Silvio. Atenção Psicossocial: rumo a um novo paradigma na Saúde Mental Coletiva. In: *Archivos de saúde mental e atenção psicossocial.* Amarante, Paulo (coordenador). Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003, p. 13-44.

Fairclough, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: Wodak, Ruth; Meyer, Michel (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso.* Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

Gonçalves, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: Bock, Ana Mercês Bahia, Gonçalves, Maria da Graça Marchina; Furtado, Odair (Org.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* São Paulo: Cortez, 2001, p. 53-73.

Guareschi, Pedrinho A. *Psicologia Social Crítica - como prática de libertação.* 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Gill, Rosalind. Análise de Discurso. In: Martin W. Bauer; George Gaskell (editores), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.* Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p.244-269.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Reestruturação da Assistência Psiquiátrica: Bases Conceituais e Caminhos para sua Implementação.* Caracas/Venezuela. Milão: Instituto Mario Negri, 1992.

Pedro, Emília Ribeiro. (organização) *Análise Crítica do Discurso.* Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

Rey, Fernando González. *Epistemología cualitativa y subjetividad.* São Paulo: EDUC, 1997.

Rey, Fernando González. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A RELAÇÃO ESCOLA E FRACASSO ESCOLAR

Vanessa da Silva Fagundes[1]
Záira Fátima de Rezende Gonzalez Leal[2]

Situando a questão...

O fracasso escolar de parcela significativa da população continua sendo um dos grandes problemas da educação brasileira. Embora o acesso da população à escola tenha aumentado nos últimos anos, ainda é grande o número de crianças repetentes e/ou que evadiram da escola, ou seja, resolver esse problema tão antigo em nosso sistema educacional continua sendo um grande desafio. As dificuldades enfrentadas pelos alunos oriundos das camadas populares na escola são traduzidas em fracasso escolar que, na maioria das vezes, é atribuído ao aluno, individualmente, isentando a escola de responsabilidade neste problema, patologizando[3] o processo de escolarização.

A escola tem, de certa forma, negligenciado sua responsabilidade quanto à promoção do desenvolvimento humano, reforçando as justificativas para os problemas de escolarização dos alunos, sem conseguir soluciona-los e apenas atribuindo a responsabilidade da aprendizagem/não aprendizagem a questões externas à ela. Ao patologizar o processo de escolarização, atribuindo as causas dos problemas encontrados nesse processo apenas à criança, a tentativa de solução se faz através do encaminhamento do aluno a outros profissionais, principalmente aqueles da área da saúde.

As discussões em torno deste tema não são recentes, pois o problema já é bastante antigo e muito conhecido, mas percebe-se que as concepções que se fazem presentes nos meios escolares ainda remetem à problemas orgânicos, sociais, familiares dos alunos. A

---

[1] Psicóloga, Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá, psicóloga da Prefeitura Municipal de Astorga/Pr.
[2] Doutoranda em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo, professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá/Pr.
[3] Inicialmente esse processo era denominado medicalização e consistia em colocar as causas do fracasso escolar em doenças das crianças, deslocando o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções médicas, portanto inacessíveis à educação. Atualmente houve uma ampliação da variedade de profissionais de saúde envolvidos nesse processo (além de médicos, procura-se psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, entre outros), por isso passou-se a denominar essa prática como *patologização* do processo ensino-aprendizagem (Collares e Moysés, 1996, p. 28).

ISSN 1981-2566

escola continua, de certa forma, isentando-se de sua parcela de responsabilidade na produção deste problema, culpando apenas o aluno e sua família.

Segundo Proença (2004), a maioria dos encaminhamentos feitos a psicólogos é de crianças com dificuldades de rendimento escolar ou problemas de comportamento na escola e o psicólogo, em geral, ao receber esse encaminhamento, não se reporta à escolarização da criança, mas busca apenas nela as causas de suas dificuldades isentando a escola de qualquer influência na dificuldade escolar. Muitas vezes o psicólogo desconhece o percurso do aluno na escola, seu histórico escolar, sua trajetória, resumindo-se a tentar investigar as causas apenas na criança, em pouco contato, remetendo os problemas à própria criança ou à sua família.

Proença, alerta, também, para os altos índices de encaminhamentos para atendimento psicológico de crianças ingressantes no processo de escolarização, cuja queixa é problema de aprendizagem. A autora levanta como hipótese para esses encaminhamentos "um certo 'olho clínico' do professor, representando o início precoce da responsabilização do aluno por suas dificuldades escolares" (2004, p. 23).

As reflexões que integram este trabalho têm sua origem em uma pesquisa em que se buscou analisar se o processo de revisão das interpretações e práticas relativas ao assunto está presente nas produções sobre o fracasso escolar, a partir de monografias de cursos de pós-graduação lato-sensu (especialização), da Universidade Estadual de Maringá. Para isso foram selecionadas seis monografias que tratavam da temática do fracasso escolar, incluindo questões relativas às dificuldades, os distúrbios e os problemas de aprendizagem, objetivando, desta forma, apoiar uma prática que parta de uma visão mais ampla, englobando a complexidade existente nas queixas escolares e nas dificuldades de escolarização.

A educação como instrumento fundamental

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, acreditamos que a educação é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades máximas do ser humano e que a humanização não é garantida ao nascermos, sendo a educação responsável pela humanização do homem, através da transmissão/assimilação dos conhecimentos produzidos no decorrer da evolução histórica da sociedade.

Segundo Luria (1991), a educação é fundamental e este autor afirma que, para haver mudança na atividade consciente dos homens, é necessário que haja a transmissão e

ISSN 1981-2566

assimilação da experiência da humanidade. As raízes dessa mudança, segundo ele, devem ser procuradas nas condições sociais de vida historicamente formadas.

Também para Duarte (2001), até certo estágio de desenvolvimento histórico a formação dos homens podia se dar pelo simples convívio social, mas, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, tornou-se a forma socialmente dominante, pois era necessária à própria reprodução da sociedade.

Cabe, portanto, à escola a função de constituir os homens em humanos. Para isso, seu objetivo é a transmissão-assimilação do saber coletivamente produzido. Facci (2004), diz que a educação deve levar o aluno a apropriar-se dos elementos necessários à sua humanização, pois é a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade que lhe permitem tornar-se um ser humano, dando condições ao indivíduo de pensar e agir por si mesmo. Não é qualquer conhecimento, no entanto, que deve ser transmitido, mas sim o saber sistematizado, o conhecimento elaborado, a cultura erudita, em oposição ao saber fragmentado, o conhecimento espontâneo, a cultura popular, que não necessita da escola para serem assimilados pelos indivíduos. Em outras palavras, o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 1995).

A aprendizagem da leitura e da escrita, assim como de todo o saber científico não se dá de forma natural e espontânea, ela depende de uma sistematização e de uma forma adequada de transmitir esse conhecimento a fim de introduzir o indivíduo na cultura. Ou seja, o trabalho educativo deve visar à apropriação de elementos culturais (idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, etc.) e vai fazer isso através da transmissão dos conhecimentos produzidos em todas as áreas (na ciência, na arte, na estética). De posse desses conhecimentos o indivíduo poderá ter um desenvolvimento pleno de sua humanidade.

A escola, portanto

> (...) não pode reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir-a-ser da sua formação, o que equivale a incluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana (FACCI, 2004, p.249).

Segundo Facci (2004), o saber a ser apropriado deve levar em conta os fatores sócio-históricos e os professores devem manter uma posição crítica em relação ao conhecimento que transmitem e do qual o aluno se apropria, bem como da forma como se dá essa apropriação, para superar a alienação da historicidade social, ou seja, para favorecer a tomada de consciência acerca do processo histórico da humanidade e do desenvolvimento dos

ISSN 1981-2566

conhecimentos produzidos nesse processo, proporcionando a compreensão da realidade em que o indivíduo participa e dando possibilidades de transformação de si e da realidade.

Ao educador não basta, segundo Duarte (2001), formar indivíduos, mas é preciso saber para que tipo de sociedade e para que tipo de prática social o indivíduo está sendo formado. Para tanto, o educador deve manter uma relação consciente com o trabalho educativo, o que exige um posicionamento ético e político perante a sociedade e o educando.Porém, para que o professor possa conduzir seus alunos ao senso crítico, ele precisa ter desenvolvido essa criticidade, mantendo uma postura crítica em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Saviani (1995, p.17):

> (...) a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Com isso queremos dizer que o conteúdo da educação, sendo determinado pela sociedade, pelo processo histórico, situa a educação como um instrumento de transformação social e que a educação desempenha um papel de destaque, pois, com a assimilação dos bens culturais e materiais, há o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, ou seja, sem a apropriação das experiências das gerações precedentes não seria possível o processo histórico (LEONTIEV, 1978).

O trabalho do professor é a transmissão dos resultados já produzidos pela sociedade e, com a apropriação desses resultados, criam-se novas estruturas mentais, enriquecendo e transformando a psique da criança. Esse processo de apropriação da cultura não é uma adaptação passiva da criança ao ambiente, pelo contrário é uma atividade ativa de transformação da natureza através do trabalho. Assim o educador deve estabelecer tarefas com conteúdos que proporcionem o ir e vir do mundo externo ao interno, que possibilitem a internalização do que está no meio social, elevando a prática desenvolvida pela criança do senso comum a um conhecimento sistematizado, articulado.

O professor, no processo ensino-aprendizagem, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, utilizando os conhecimentos da prática, relacionando com as teorias sobre o assunto. O professor deve partir do conhecimento espontâneo, desorganizado, para chegar ao conhecimento científico, sistematizado, vinculado a prática social. Para fazer isso o professor

ISSN 1981-2566

deve transformar o saber objetivo em saber escolar, com métodos que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades mentais do aluno.

Neste sentido, torna-se importante o pressuposto, expresso por Vigotski (apud FACCI, 2004, p. 242), segundo o qual "o professor não ensina à criança o que esta sabe fazer por si mesma, senão aquilo que não sabe, porém que pode fazer se lhe ensinam e dirigem". O processo de aprendizagem realiza-se com a cooperação de crianças mais experientes e adultos, porém, para essa interação propiciar a aprendizagem, é preciso que seja organizada, seus objetos bem definidos e os alunos estejam motivados.

Segundo Saviani (1995), no entanto, a escola não tem garantido a humanização dos indivíduos, pois tem transmitido um saber parcelado e não tem garantido a apropriação, pelos alunos, do conhecimento científico, o que compromete a compreensão da realidade, possibilitando apenas o desenvolvimento do trabalho, de forma alienada, sem que haja compreensão das relações existentes em seu meio e sem conhecimento de si mesmo.

Os problemas de escolarização

Com a ampliação do acesso à escola a todos os indivíduos, os índices de fracasso escolar (repetência e evasão), mostraram-se ser maiores entre os indivíduos das camadas populares (YAZLLE, 1997; PATTO, 1999; PROENÇA, 2004), o que levou a considerar que a escola, que estava estruturada para atender aos indivíduos das camadas privilegiadas economicamente, não atendia as características dessa nova população que passou a freqüentar a escola. Segundo essa teoria, para tentar atender as características dessa população seria necessário adequar a escola a esses indivíduos, isto é, adequar o conhecimento à capacidade cognitiva da população, diminuindo as exigências escolares, reformulando currículos, o que significou um rebaixamento da qualidade de ensino. Com isso, diminuem as possibilidades desses indivíduos se apropriarem do conjunto de conhecimentos desenvolvido pelas gerações precedentes, bem como dos rudimentos para se elaborar novos conhecimentos.

Há vários fatores, presentes no meio educacional, que dificultam, ou impedem, a apropriação do conhecimento pelas classes populares, mantendo sua condição de exclusão social e de alienação. Uma das formas empregadas de seleção dos indivíduos nas escolas, não permitindo que as pessoas advindas das classes populares avancem na escolarização, é a

ISSN 1981-2566

predição[4], realizada nos primeiros meses de aula pelos professores, de que alguns alunos não conseguirão apropriar-se do conhecimento necessário até o final do ano, passando a tratá-los como "incapazes". Essa predição dos professores é feita no início do processo de escolarização e pauta-se na expectativa que depositam nos alunos ingressantes, expectativa essa que se refere a um aluno ideal, que deve ser quieto, obediente e que, ao entrar na escola, já deveria estar alfabetizado ou com a alfabetização em vias de ser apropriada.

Sobre a questão da profecia auto-realizadora, Tapajós (1987) diz:

> Basta um olhar, um terrível e conclusivo olhar. Com ele, o professor abarca sua classe, logo no primeiro dia de aula, e profetiza: 'Esses alunos vão dar certo; aqueles, não'. E, como se estivesse munido de uma bola de cristal determina, quase sempre sem errar, o futuro escolar daquelas crianças (p. 10).

O futuro escolar dessas crianças, que os professores apontam no início do ano como aqueles que não irão ser aprovados, se cumpre e a criança normalmente não apresenta nenhuma possibilidade de mudar essa previsão, pois o relacionamento do professor com esses alunos se pautará no desejo de que sua profecia se concretize no final do ano (TAPAJÓS, 1987). Segundo esta autora o professor, antes de conhecer sua turma, já espera que os alunos mais pobres rendam menos e que os alunos que apresentam algum sinal valorizado socialmente tenham maior progresso.

Para Collares e Moysés (1996), as crianças que são identificadas como futuras fracassadas são, na verdade, crianças "destinadas a fracassar". Segundo as autoras, quando se define os que não irão aprender, legitima-se a sua exclusão futura como cidadãos, exclusão já estabelecida pelo estrato social em que nascem, mas que recebe o aval da escola para que possa se manter por gerações. Essas crianças são deixadas em segundo plano, cabendo a elas recriminações, enquanto aos outros se dá atenção. Assim elas se desestimulam, participando cada vez menos das aulas, chamando a atenção por sua indisciplina ou falta de interesse.

Os alunos são, em geral, avaliados de acordo com um padrão ou expectativa em relação aos resultados que devem apresentar. Quando essas expectativas não são satisfeitas, quando os resultados não são satisfatórios, surgem as queixas escolares, tão freqüentes no cotidiano das escolas. Essas queixas podem estar relacionadas tanto a problemas no processo ensino-aprendizagem, quanto a problemas de comportamento.

As descrições dos prontuários analisados por Proença (2002) revelam, segundo a autora, que as queixas, na maioria dos casos, são atribuídas aos alunos, isentando professores

[4] A predição realizada pelos professores, também denominada profecia auto-realizadora, pauta-se no predomínio da idéia de que os problemas que geram o fracasso escolar estão relacionados à criança, principalmente a aspectos inatos, biológicos.

ISSN 1981-2566

e a própria escola de participação na produção da queixa. Porém, o que as queixas verdadeiramente demonstram é uma dificuldade do professor em lidar pedagogicamente com alguns aspectos do processo de alfabetização, além de dificuldades em estabelecer regras claras que as crianças devem obedecer.

A patologização dos problemas de escolarização

Outro fator presente nas queixas é o encaminhamento para profissionais da área da saúde, tentando buscar as causas da não aprendizagem escolar na própria criança, individualizando o problema. O encaminhamento a profissionais da área de saúde revela a patologização do processo de escolarização, pois qualquer coisa que fuja ao padrão estabelecido pela escola é identificada como anormalidade, como patologia.

Collares e Moysés (1996) discutem a questão da patologização existente no processo de escolarização. Segundo as autoras, as causas do fracasso escolar têm sido buscadas em aspectos individuais, orgânicos ou, no máximo, em aspectos familiares do aluno, transformando problemas que são eminentemente escolares em problemas individuais, biológicos, pautando-se em preconceitos sobre os alunos e suas famílias.

Segundo as autoras "o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente" (COLLARES e MOYSÉS, 1996, p. 26), sendo assim, pode-se dizer que a transformação de problemas escolares em problemas individuais é decorrente de preconceitos existentes sobre os alunos carentes e suas famílias, preconceitos tais como os que consideram que o aluno pobre não possui capacidade cognitiva para aprender, ou que os alunos pobres sofrem ou já sofreram desnutrição, portanto sua capacidade cognitiva é rebaixada.

Embora haja estudos que tentem demonstrar que as causas do fracasso escolar estão mais relacionadas à própria escola do que a problemas individuais dos alunos, as queixas, como demonstrado por Proença (2002), ainda recaem nos aspectos individuais, buscando, na maior parte das vezes, uma causa orgânica para elas. Collares e Moysés (1996) afirmam que um tipo importante de preconceito consiste em atribuir a características inerentes à criança as dificuldades constantes do processo de alfabetização, valorizando as características biológicas, atribuindo a pretensas doenças a impossibilidade de a criança aprender, transformando a escola em "vítima de uma clientela inadequada".

ISSN 1981-2566

> A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso – portanto, também não tem responsabilidade (COLLARES E MOYSÉS, 1994, p. 26).

A biologização de questões sociais isenta de responsabilidade o sistema social, e, no caso da escola, atribuindo-se as causas do fracasso escolar a doenças das crianças e buscando soluções médicas para saná-lo, retira-se a sua responsabilidade sobre esse fracasso e sua possível solução.

A necessidade de uma conceituação clara quanto aos problemas que geram o insucesso escolar deve-se ao fato de que a ação desenvolvida para a solução do problema dependerá justamente da concepção que se tem em relação a esse insucesso. Quando se considera que a causa do insucesso escolar é um distúrbio de aprendizagem, por exemplo, isso situa a questão no plano do indivíduo, como um problema biológico, para o qual tem que se buscar soluções individuais, considerando-se o *tratamento* do aluno, com o conseqüente encaminhamento a médicos, neurologistas ou psicólogos, entre outros.

Ao responsabilizar principalmente a criança pelas dificuldades no processo de escolarização, os profissionais parecem assumir que o processo ensino-aprendizagem não existe, sendo um processo *apenas de aprendizagem*, como se a forma como é realizado o ensino não interferisse na escolarização, bastando que a criança tenha características inatas para a aprendizagem se efetivar. No entanto, a escola deveria ser o principal responsável pela aprendizagem, pois esta é a sua função e sua razão de ser.

Tentando superar a patologização

Embora haja um predomínio da concepção de que as dificuldades escolares ou o insucesso do aluno se devem a questões individuais, deve-se considerar que há, também, outra concepção, segundo a qual a maioria dos problemas que causam o fracasso escolar estão relacionados a questões escolares e, portanto, pedagógicas. Desta forma, tem-se que acompanhar o processo de escolarização, a forma como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem, para que se busquem soluções ao problema, soluções que superem o simples encaminhamento a outros profissionais, procurando identificar na própria escola os fatores que possam estar contribuindo para o insucesso.

Em relação a esta questão, Leal (1997), em constatou sua pesquisa que:

ISSN 1981-2566

> (...) muitas crianças têm sido encaminhadas com queixas de dificuldades de aprendizagem, mas sua história escolar e o material produzido por elas demonstram, por vezes, que as dificuldades se relacionam a diversos fatores não vinculados às capacidades intelectuais da criança, como: trabalho inadequado realizado pela escola, aluno faltoso comprometendo seu rendimento, necessidade de reforço paralelo para a sistematização do conteúdo, alunos que não realizam atividades ou tarefas escolares, fatores emocionais interferindo em sua aprendizagem, necessidade de orientação à família. Estes aspectos indicam muito mais as limitações da escola do que uma dificuldade individual do aluno que justificaria a avaliação (LEAL, 1997, p. 154).

Porém, os profissionais da educação e da saúde, como já mencionado, adotam a concepção de que as causas dos problemas que assolam as escolas encontram-se somente nas crianças, realizando o encaminhamento a outros profissionais. Assim, a identificação das crianças que precisam ser encaminhadas se torna rotineira e, pior ainda, vulgarizada. Assim, a escola, vista em nossa sociedade, como *democrática* e *promotora de igualdade social*, acaba se tornando mais um instrumento para legitimar a exclusão social dos indivíduos das camadas populares, justificando essa exclusão (que é social, política e econômica) como algo individual.

Para Collares e Moysés (1996), a sociedade prega uma igualdade entre os homens, porém se constrói na desigualdade, instaurando crenças e preconceitos que situam, nas pessoas, a responsabilidade por essa diferença, o que é fundamental para a manutenção do sistema. Isto é feito com o apoio dos profissionais da saúde (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, etc), que fornecem um aval científico para tal fato. Os profissionais da medicina justificam as dificuldades escolares como tendo origens orgânicas, como desnutrição ou disfunções. Já os psicólogos atribuem as causas a aspectos emocionais do aluno e de sua família.

Para Leal (1997), embora a escola apresente um discurso democratizante e equalizador, ela não tem garantido realmente o acesso e permanência aos alunos e nem mesmo a qualidade da educação para aqueles que nela permanecem. Para que esse problema seja superado é necessário desmistificar a questão das diferenças individuais, situando-a de acordo com sua real origem.

Para Leontiev (1978, p.274):

> (...) a desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades na natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.

ISSN 1981-2566

A diferença encarada como produto, principalmente, da desigualdade econômica e de classes, e não como diferenças individuais, recoloca o problema do fracasso no âmbito social, de responsabilidade da escola, e, sendo assim, não faz sentido o psicólogo avaliar individualmente a criança que fracassa na escola. O teste psicológico perde, portanto, sua função de legitimar a exclusão social da criança que fracassa na escola, pois a analise do fracasso deixa de ser individualizada e se torna coletiva, através da compreensão que se produz no dia-a-dia escolar.

Algumas considerações...

Nas monografias selecionadas para análise constatamos que a maioria dos autores e dos trabalhos produzidos ainda apresenta concepções individualizantes do fracasso escolar e uma concepção que paralisa a escola perante este problema e a isenta de responsabilidade. A partir da leitura e análise deste material foi possível compreender a concepção de aprendizagem e desenvolvimento presentes nos trabalhos, constatando-se que a maioria atribui a possibilidade de aprendizagem aos fatores orgânicos, considerando que a criança só aprende se o organismo apresentar algumas condições que seriam indispensáveis ao processo de escolarização. Essa concepção de aprendizagem, condicionada ao biológico, é constatada em quatro das monografias selecionadas. Assim, podemos concluir que, neste item, aparece de forma preponderante a concepção biologizante da aprendizagem e desenvolvimento, que traz como conseqüência a individualização das dificuldades no processo de escolarização, com a responsabilização da criança.

Quanto à concepção do trabalho do professor, nas monografias, o que percebemos foi que, como a aprendizagem é dependente de fatores biológicos, o professor não tem muito a fazer, tornando-se um espectador das capacidades que a criança apresenta com a “maturação” orgânica. Essa forma de ver o trabalho do professor pode ser observada, também em quatro das seis monografias analisadas. Sendo assim, de forma geral, o professor não é visto como figura significativa no desenvolvimento do aluno. Seu trabalho seria, apenas, de conduzir a aprendizagem daqueles alunos que possuem as condições necessárias para tal. As dificuldades surgidas no processo são encaminhadas a outros profissionais o que parece excluir o professor da responsabilidade por encontrar caminhos que possibilitem a solução dessas dificuldades.

Justificativas para o fracasso escolar encontramos várias, tal como a atribuição a fatores pedagógicos e orgânicos, com o predomínio da responsabilização da própria criança; atribuindo o sistema escolar como principal responsável; a fatores orgânicos e a predição

ISSN 1981-2566

realizada pelos professores; a fatores pedagógicos; a confusão entre causas internas e causas externas da não aprendizagem da criança, atribuindo quase sempre as causas internas e transformando problemas escolares em distúrbios levando a medidas equivocadas que fazem a criança fracassar na escola.

Assim podemos dizer que a produção do fracasso escolar ainda é atribuída a criança, pelas suas características pessoais. A escola, portanto, não é vista como promotora da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento da criança, independentemente das condições individuais que a criança traga.

Pudemos perceber, através do material analisado, que tanto a fundamentação teórica adotada pelas autoras ainda sedimenta essa visão, como os professores entrevistados por elas também apresentam essa concepção, de forma predominante. Isso vem reforçar a necessidade de maiores estudos em relação ao tema, bem como a busca de soluções ou caminhos que superem esse problema.

Referências

Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A.A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n.23, P.25-31, 1994.

Collares, C.A.L.; Moysés, M.A.A. *Preconceitos no cotidiano escolar***:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

Duarte, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.* 3ed.Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).

Facci, M.G.D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?***:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

Leal, Z.F.de R.G. *A dificuldade no interior da escola:* um estudo exploratório sobre o processo de encaminhamento de crianças para Classes Especiais de Deficientes Mentais. Marília, 1997. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 1997.

Leontiev, A. O homem e a cultura. In:____. *O desenvolvimento do psiquismo* Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Luria, A.R.; Leontiev, A. E Vygotsky, L.S. *Psicologia e pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Morais, 1991

Patto, M.H.S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*. São Paulo. v.8, n.1, p.47-62, 1997.

ISSN 1981-2566

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

Proença, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: Oliveira, M.K.de; Rego, T.C.; Souza, D.T.R. (orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. – (Educação em pauta: teorias & tendências / Ulisses F. Araújo) (p. 177-195).

Proença, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A.M. E Souza, M.P.R. de (orgs) *Psicologia escolar:* em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. – (Coleção psicologia e educação) (p.19-37).

Saviani, D. **Escola e Democracia.** 21ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

Saviani, D. *Pedagogia Histórico-Crítica:* primeiras aproximações. 5ed. Campinas: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas Do Nosso Tempo, V 40).

Tapajós, L. Como se Escreve (por linhas tortas) o Fracasso Escolar de uma Criança. *Nova Escola*, n.17, p.10-14, nov. 1987.

Yazlle, E.G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: Cunha, B.B.B. et al. *Psicologia na escola:* um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte e ciência, 1997 (p.11-38).

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A CIRCULAÇÃO DE PODER E O TRABALHO DE EDUCADORES COM FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

Luís Fernando de Oliveira Saraiva
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
luisfos@uol.com.br

O presente trabalho tem por objetivo refletir possibilidades de atuação de profissionais com Licenciatura em Psicologia e a contribuição que profissionais com esta formação podem oferecer em contextos educativos formais e não-formais. Para isso, utilizaremo-nos da experiência no estágio da disciplina Metodologia de Ensino de Psicologia II, do curso de Formação de Professores da Universidade de São Paulo – USP.

Esta disciplina tem como exigência a realização de 40h de estágio, nas quais os alunos costumam observar aulas de Psicologia para o Ensino Médio. Como forma de ampliar os olhares sobre as possibilidades de atuação de profissionais com Licenciatura em Psicologia, uma dupla de estagiários passou a investigar a inserção desses profissionais na educação social.

O que faz e pode fazer um educador com formação em Psicologia? Esta foi nossa pergunta inicial. Ao longo do primeiro semestre de 2006, acompanhamos uma educadora com esta formação, conhecendo seu trabalho, práticas e dificuldades cotidianos. No segundo semestre, propomos arriscarmo-nos na função de educadores. Em formação, poderíamos experimentar este lugar, sob olhares atentos, que potencializariam uma reflexão crítica sobre nossas práticas e concepções sobre o fenômeno educativo e sobre a prática docente e educativa.

Um Breve Panorama – De Onde Partimos

Como sabemos, na escola diversas forças estão presentes. Forças transformadoras e criativas; forças que cristalizam o que está instituído e produzem repetições. O que temos observado é que esse segundo tipo de forças vêm dominando nas instituições educativas e a educação acaba por ter reforçado o seu caráter de

controle, passando também a reproduzir as desigualdades sociais existentes, sem poder questioná-las ou criar alternativas a elas.

Quando analisamos a educação, sobretudo aquela oferecida às chamadas classes populares, podemos observar a predominância de práticas de normalização e de controle social, em que diferenças são disfarçadas, mascaradas, obscurecidas e transformadas em desigualdades, a partir de um conjunto de concepções que entendem diferenças culturais e de modos de ser como desvios à cultura e ao modo de ser dominantes (PATTO, 2005). Desta maneira, criam-se faltas e exclusões; produzem-se sujeitos desiguais, portadores das mais diversas faltas.

Neste sentido, outras formas de compreendermos os fenômenos educativos tornam-se cada vez mais necessárias, de forma a questionarmos e podermos romper com a reprodução de funcionamentos sociais e institucionais produtores de exclusões e de faltas. É neste contexto que entendemos a importância da educação social.

A crescente inadequação dos ambientes escolares às realidades de seus alunos, professores, comunidades, associada ao distanciamento dos interesses e necessidades dos alunos, vem apontando a necessidade de desenvolverem-se práticas educativas outras, que possam se beneficiar de outros espaços, dos chamados ambientes “não-formais” de educação. Essas novas práticas, transformadoras, devem procurar realocar os educandos como sujeitos de seu processo educativo e não meramente objetos, passivos.

GRACIAINI (2005) considera que a educação social se propõe como alternativa político-pedagógica para aos projetos educacionais estatais formais que não representam os interesses populares. A escola deixa de ser considerada único espaço possível para a educação; luta-se para recuperar com as crianças, adolescentes e jovens, a condição de sujeitos de seu processo histórico; procura-se captar estes processos criticamente, o que supõe desvelar seus funcionamentos, sua origem, suas tendências e contradições; analisar a forma específica que adquire a opressão social no interior do processo educativo.

O processo educativo deve ter por objetivo desenvolver nos educandos uma postura crítica sobre sua existência e sobre o mundo em que vivem, o que lhes permitirá contribuir para a transformação desse mundo. Este processo educativo, enquanto uma prática produtora de inclusões, deve combater relações autoritárias e assujeitadoras, que coisificam sujeitos, tornando impossível que estejamos atentos a singularidades.

A Instituição Pesquisada: O Programa Avizinhar

O Programa Avizinhar é uma iniciativa institucional da Universidade de São Paulo que tem como principal objetivo criar e estimular ações que contribuam para o estabelecimento de novas formas de convivência entre a Universidade e as comunidades de seu entorno e entre a comunidade uspiana e crianças e adolescentes que freqüentam o campus.

O campus da Cidade Universitária é cercado por muros e seu acesso se dá por portarias e portões de pedestres. Dois desses portões de pedestres levam à comunidade São Remo, uma favela ali estabelecida já há mais de 40 anos. Essa comunidade vê no campus oeste da USP um espaço para o atendimento de várias de suas necessidades, através de serviços oferecidos e da demanda por outros. A maioria das crianças e adolescentes que freqüentam o campus é moradora desta comunidade, procurando no campus um local de lazer e/ou de geração de renda, guardando carros, coletando latinhas, esmolando, e/ou, em alguns casos, envolvendo-se em atos infracionais (SARAIVA et al, *no prelo*).

O nome do Programa procura resumir a sua missão: aproximar vizinhos, criar condições de aprendizado constante, trabalhar diferenças vendo nelas o seu potencial positivo, reconhecer o saber em espaços múltiplos. Para isso, o Programa se articula em duas frentes de atuação: ação educativa e redes de cooperação. A existência destas frentes se dá pela íntima relação que elas têm, uma vez que nenhum processo educativo é feito exclusivamente pelos educadores diretos, mas sim por toda uma rede de proteção que atua na educação de crianças e adolescentes também indiretamente e que é responsável pela garantia de direitos fundamentais desse público).

Através de um diagnóstico da freqüência no campus das crianças e adolescentes e da dinâmica dos espaços que congregam a comunidade uspiana e as crianças, o Programa procura realizar a leitura da convivência estabelecida, levantando fatores que levam as crianças e os adolescentes a freqüentarem este espaço, da mesma forma que são levantados os fatores que levam a comunidade uspiana a estabelecer uma relação permissiva que legitima esta prática.

Dentro desse contexto, o Programa Avizinhar atua junto a essas crianças e adolescentes com uma metodologia de educação em meio aberto que pressupõe aproximação, criação de vínculo, acompanhamento e encaminhamentos, objetivando o

desenvolvimento de formas efetivas de pertencimento e inclusão, de modo a garantir os direitos já previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Programa entende sua atuação como um mecanismo de produção em rede, se aproximando e articulando parcerias com entidades do entorno da USP, das comunidades vizinhas – sobretudo a comunidade São Remo – e da própria comunidade interna (alunos, professores, funcionários e visitantes), buscando favorecer a reflexão e a atuação em conjunto para que se construam melhores condições de vida para todos.

No início de 2006, o Programa estabeleceu uma parceria com uma fundação da Universidade, para a realização de um cursinho pré-vestibular popular dentro da USP, com 35 alunos, que estudavam em período integral. O Programa disponibilizou uma de suas sala de atendimento, onde acontecem as aulas do cursinho; intermediou uma parceria que possibilitou aos alunos almoçarem nos restaurantes universitários; realizou o acompanhamento dos jovens; e realizou, ao longo do ano, um Circuito Cultural dentro da Universidade, acompanhando os alunos a museus e espaços educativos de seu campus Oeste.

Acompanhamento Do Circuito Cultural

Foi proposto à coordenação do Programa Avizinhar que dois estagiários da Licenciatura passassem a acompanhar, ao longo do segundo semestre, as atividades desenvolvidas no Circuito Cultural, que acontecia sempre às quartas-feiras, na parte da manhã. Quinzenalmente, metade da turma tinha aula de Orientação Profissional, enquanto a outra metade participava do Circuito Cultural, e vice-versa. Neste acompanhamento, os estagiários se responsabilizaram pela preparação das atividades, estimulando discussões e estando atentos às demandas trazidas pelos alunos, além de dar retornos à coordenação.

Foi realizado um total de nove visitas, com duração média de duas horas cada uma. Foram visitados os seguintes espaços: Show de Física, Museu de Arqueologia e Etnografia (MAE), Instituto Butantan, Museu de Anatomia e Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

No acompanhamento realizado, os estagiários procuravam estar próximo dos alunos, conversando bastante, fazendo comentários e instigando discussões e reflexões antes, durante e depois das visitas.

No primeiro dia de visita, foi proposto ao grupo de alunos que, ao final de cada visita, fosse realizada uma roda de conversa, onde seria feita uma avaliação da visita, do acompanhamento realizado e do Circuito Cultural como um todo. Ainda, este seria um espaço para discutirem a situação no cursinho, no cotidiano de aulas e de vestibulares, sendo que estagiários levariam essas discussões para a coordenação do Programa Avizinhar.

Nos últimos dias de visita, os grupos responderam um questionário de avaliação das atividades desenvolvidas no Circuito Cultural e do acompanhamento realizado pelos estagiários. Não foi obrigatório nem que os alunos o respondessem, nem que se identificassem. Foi pedido que os alunos respondessem às questões da forma mais completa possível, isto é, que eles refletissem antes de responder, evitando respostas muito curtas do tipo “sim” e “não”; foi dito também que era preferível que eles respondessem a poucas questões de forma completa a responderem todas as questões de forma pouco aprofundada.

Avaliando O Circuito Cultural

Para a investigação que nos propusemos a fazer no presente trabalho, inicialmente, analisaremos os 20 questionários respondidos pelos alunos do cursinho.

Grande parte dos alunos considerou que a as atividades responderam ao que foi proposto, por terem ajudado a aliviar tensão, quebrando a rotina estressante de muitas horas de aula, através de uma proposta de lazer educativo que proporcionou acesso à cultura, conhecimento e a espaços da USP. Ainda, foi ressaltado que esta foi uma forma divertida de aprender, que ajudou a compreender conteúdos de aulas na prática e a conhecer cursos.

Para a escolha dos locais dos quais mais gostaram, os alunos consideraram importante a qualidade da monitoria oferecida: a visita foi melhor avaliada quando a monitoria realizada pôde explorar de forma mais intensa conteúdos dos museus, relacionando-os com os conteúdos do vestibular, além de discutir sobre o cotidiano da universidade e dificuldades do vestibular. A relação com o curso que vai prestar e a ludicidade da visita também foram também citadas.

Em relação a mudanças que eles fariam nas atividades, diversos alunos disseram que as atividades deveriam ser mais planejadas e organizadas, de forma a ter mais

tempo e que não coincidisse com outras atividades do cursinho, sobretudo com as aulas. Outros sugeriram que deveriam ser feitas discussões sobre as visitas e sobre quais locais eles gostariam de visitar e que a apresentação da atividade deveria mudar. Grande parte dos alunos respondeu que ficou sabendo das atividades através da coordenação pedagógica do cursinho, por meio de um comunicado feito à sala. Chamou-nos a atenção a resposta de um aluno, ao dizer que a coordenadora do cursinho “DITOU” que deveriam participar.

Sobre os ganhos obtidos com as atividades, os alunos disseram ter conhecido diversas profissões e possibilidades de atuação profissional, além de culturas, informações que interagiram com as matérias vistas nas aulas e novos conteúdos, através de aulas práticas. Foi dito também que as atividades possibilitaram um aumento no repertório dos alunos, conhecimento sobre espaços da universidade, aproveitamento de espaços públicos e tempo para relaxar.

Grande parte dos alunos avaliou a participação do Programa Avizinhar como positiva, devido à atenção, carinho, preocupação e responsabilidade com a qualidade do que estava sendo passado. Foi falado também sobre a importância do acompanhamento realizado. Alguns alunos avaliaram a participação do Avizinhar como pequena, pois o começo das atividades foi confuso e houve pouco entrosamento entre educandos e educadores.

Avaliando O Acompanhamento Realizado Pelos Estagiários

Um dos objetivos do questionário era avaliar as mudanças ocorridas com o acompanhamento realizado pelos estagiários. Durante o primeiro semestre, educadores e estagiários do Programa Avizinhar se rodiziaram no acompanhamento do Circuito Cultural. Grande parte dos alunos disse ter notado que, com a entrada dos estagiários da Licenciatura, se melhorou organização das visitas, com mais objetividade e preocupação com a funcionalidade. Disseram que houve um contato maior com os educandos, com mais espaço para as discussões, oportunidades de comentarem diversos assuntos e a preocupação dos estagiários em saberem a opinião sobre os passeios, o que trouxe um retorno melhor; passaram também a saberem o propósito da atividade e os locais onde iriam visitar com antecedência. Os passeios se tornaram mais divertidos, mais jovens, mais atrativos. Disseram também que os estagiários realizaram o acompanhamento com

mais atenção, animação, disposição e alegria; foram mais comunicativos e analisaram os alunos como um todo. Uma mudança também observada foi um compromisso maior por parte da turma.

Sobre o que houve de positivo no acompanhamento realizado pelos estagiários, os alunos apontaram a atenção, a alegria no olhar, a animação, descontração e disposição, além dos estagiários serem considerados comunicativos e conversarem bastante, procurando saber as opiniões deles. As atividades se tornaram mais atrativas, mais organizadas e houve mais objetividade no acompanhamento; houve uma maior aproximação do grupo, sendo possível conversar sobre suas dificuldades e eles puderam opinar sobre qual lugar gostariam de visitar. Disseram que os estagiários os ouviam, eram pacientes e que os educandos puderam ficar mais à vontade para expor opiniões. Disseram que puderam conviver com “companheiros”. Foi dito também que os estagiários deram maior credibilidade ao trabalho.

Segundo os alunos, um educador com formação em Psicologia pode contribuir a uma atividade como o Circuito Cultural oferecendo escuta, suporte ao aluno, respeito, paciência, incitando opiniões, atenção às particularidade e não os tratando com hierarquia.

Em uma das perguntas, pedimos que os alunos dessem conselhos, dicas a educadores em formação. Os alunos aconselharam os estagiários a ver e sentir seus futuros alunos (como fizeram nas visitas), não dando apenas textos e mais textos; não caírem no comodismo e continuarem a lutar por um ideal; sempre aprimorarem a comunicação; continuarem com carisma e dedicação; manterem o bom humor; se preocuparem mais com os alunos do que com os conteúdos, aprendendo a adequar cronogramas de aulas com o estilo dos alunos; terem respeito e paciência; manterem a interação com as turmas; valorizarem uma “conversa básica”, independente do assunto; procurarem entender o ponto de vista de cada um.

Algumas Cenas Do Cotidiano

O convívio com os jovens durante as atividades desenvolvidas pelo Circuito Cultural possibilitou uma rica observação sobre o funcionamento do cursinho, as

relações estabelecidas entre os alunos entre si e com a coordenação do cursinho, entre outras. Vejamos duas dessas cenas.

Cena 1

Mônica[1], aluna do cursinho, vinha participando todas as semanas das atividades do Circuito Cultural, não participando da aula de Orientação Profissional (OP), que ocorria no mesmo horário do Circuito. Segundo ela, as aulas de OP a desagradavam, não a ajudando em sua escolha profissional. Isso já vinha acontecendo desde o primeiro semestre, quando a atividade era acompanhada por educadoras do Programa Avizinhar.

Na primeira roda de conversa, falamos sobre o que vinha acontecendo com Mônica, procurando tratar aquilo como um tema coletivo, que dizia respeito a todo o grupo. Na discussão, muitos falaram da insatisfação com as aulas de OP, obrigatórias e que vinha mais os atrapalhando do que ajudando. Segundo os alunos, eles procuraram falar sobre essa insatisfação com a coordenação do cursinho, mas de nada havia adiantado.

Com a discussão, muitos alunos falaram de se organizarem em pequenos grupos e voltarem a procurar a coordenação do cursinho e mesmo as psicólogas responsáveis pelas aulas, para que pudessem falar de seus incômodos e fazer outras propostas para a aula. Mônica disse que deixaria de faltar à aulas e procuraria participar dessas conversas.

No final da atividade, Regiane conversou comigo, quase em particular, sobre o que achava daquilo tudo. Discordava da atitude de Mônica, pois, quando todos quiseram fazer aquele cursinho, "**de graça**", deveriam aceitar as regras impostas pelo cursinho; deveriam se "**subjugar**" a essas regras, pois eles, alunos, eram "**subalternos**".

Cena 2

No segundo dia de visita ao Museu de Arqueologia e Etnografia, alguns alunos pareciam aflitos, preocupados com a duração da visita. Eles nos falaram que o horário de almoço havia mudado e passaria a ser mais cedo, o que interferiria na duração do Circuito Cultural. Dissemos que a duração daquela visita não seria alterada, pois não havíamos sido informados e que, assim, eles sairiam para o almoço no horário antes

[1] Os nomes utilizados são fictícios.

imaginado, o que implicaria em chegarem atrasados na aula. Nós nos responsabilizaríamos por esse atraso.

A questão dos horários sempre foi muito problemática, pois o horário reservado para o Circuito Cultural era relativamente curto, para a locomoção e a visita. E, quase sempre, o Circuito Cultural teve de ser "apressado" para que eles pudessem voltar para as aulas. Isso parecia incomodar os alunos, que não sabiam o que fazer. Em nossas conversas, procuramos sempre trazer esta questão, para que pudéssemos pensar em uma solução coletiva.

Os alunos acabaram se organizando e procuraram a coordenação para falar dos problemas de horário e coincidência de duas atividades. Negociaram a reposição de aulas que não puderam assistir por estarem participando do Circuito Cultural e conseguiram um aumento no horário para esta atividade, de forma que as aulas que perderiam seriam repostas em outros períodos.

Algumas Reflexões Possíveis

Falar sobre um projeto educativo é falar de algo de uma intensa complexidade. A um projeto educativo deve estar vinculada, necessariamente, a discussão sobre um projeto político que questione o modelo econômico, social e político no qual vivemos. Um projeto político revolucionário que deve transformar práticas e concepções assujeitadoras, naturalizantes e que produzem sujeitos-objetos.

O trabalho que realizamos no acompanhamento do Circuito Cultural carregou a função de clarificação dos limites e da potencialização dos potenciais daqueles jovens. Tratou-se de um trabalho em que lutamos para desalojar políticas de segregação e discriminação para subsidiar novas micro-políticas, promovendo cidadania.

Devemos nos lembrar que o conceito de cidadania continua a ser atravessado por idéias de privilégio de classe e de concessão por parte dos privilegiados aos desprivilegiados. Em nossa sociedade, as relações são quase sempre marcadas por hierarquias, que transformam diferenças e assimetrias sociais e pessoais em desigualdades. Como diz CHAUÍ (1989), "todas as relações *[sociais]* tomam a forma da dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo da violência simbólica a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o

paternalismo e o clientelismo (...) No caso das camadas populares, os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga pelo Estado, dependendo da vontade pessoal e do arbítrio do governante".

Para PATTO (2005), esta se torna a grande crítica a políticas de caráter assistencialista ou entidades filantropas: direitos são transformados em favores, o que mantém o pobre no lugar do pobre, o excluído no lugar do excluído, o deficiente no lugar do deficiente..., estabelecendo uma relação de gratidão. Assim, quem recebe o "favor" ocupa um lugar de escolhido, de objeto merecedor de atenção de outrem, o que favorece enormemente na produção de sujeitos dóceis. Dessa forma, o assistencialismo vai no sentido contrário ao da cidadania.

Acreditamos que pensar num ser-cidadão é pensar em ter autonomia, liberdade de escolha e participação ativa na vida, considerando todos os limites e possibilidades. Este foi um trabalho que podemos considerar inclusivo; inclusão entendida como um processo de "empublicizar"[2], isto é, de dar poder aos outros, de tornar público, de devolver ao coletivo aquilo que lhe pertence, tornando vozes audíveis.

Empublicizando, os alunos puderam se apropriar das atividades que outrora apenas lhes eram oferecidas. Participavam do Circuito Cultural, porque alguém havia mandado, porque alguém havia "ditado", como disse um aluno ao responder o questionário. Indo porque mandados, não importava **para onde** iam, **por que** iam e **para que** iam, afinal, eram "subjugados", deveriam obedecer; deveriam apenas obedecer, deveriam aceitar o favor de estudar num cursinho gratuito e terem o privilégio de visitarem museus dentro da Universidade de São Paulo. Nosso trabalho, então, procurou produzir responsabilidades – sempre coletivas – diante das atividades oferecidas, que, desta maneira, deixaram de ser apenas oferecidas, para se tornarem uma construção coletiva. A qualidade das visitas, seu "sucesso" ou "fracasso", passou a depender também dos alunos do cursinho.

Responsáveis por elas, puderam se organizar e reclamar por horários mais viáveis para a atividade. Não seria possível que, para participar ativamente do Circuito Cultural, tivessem de reduzir o tempo de almoço e de descanso. Mas, para isso, o

---

[2] Termo tomado emprestado de Marisa Lopes Rocha. In: *Concepções críticas no campo da psicologia para pensar outros modos de formação e de intervenção nas políticas públicas*. Trabalho apresentado na mesa-redonda Psicologia, Direitos Humanos e Inclusão. VII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Curitiba, 2005.

aumento do tempo para uma atividade como esta, para uma turma que prestaria vestibular em breve, deveria ser justificado.

Nesta justificativa, talvez não bastasse dizer que o Circuito Cultural lhes proporcionava momentos de descanso, fundamentais para um rendimento maior nas aulas teóricas. Dizer que aquela atividade também era educativa seria fundamental. Educativa também na transmissão de conteúdos para o vestibular. Devemos nos lembrar que os alunos falaram que acertaram uma questão no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, cuja pontuação é contabilizada em diversos vestibulares – por terem ido ao Museu de Arqueologia e Etnografia, onde a monitora discutiu uma questão que teriam de responder dias depois.

A realização do acompanhamento do Circuito Cultural foi sempre atravessada pela idéia de que as escolhas das estratégias pedagógicas devem sempre levar em conta que tipo de sujeitos queremos produzir, que efeitos subjetivos estamos produzindo (MACHADO, 1994). Daí a preocupação de incluirmos os alunos na realização das atividades, avaliando-as, podendo conhecer de antemão as visitas seguintes e mesmo tentarem escolhê-las, em uma relação de cumplicidade e de confiança, o que traz efeitos muito positivos, como podemos observa na avaliação feita pelos alunos.

Nossas práticas revelam as concepções que temos sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a educação, sobre o trabalho, sobre a saúde... Subverter estas concepções muito diz respeito a nós, educadores, para que possamos estar mais atuantes na consolidação de políticas públicas transformadoras da realidade social em que vivemos. Trabalhamos não com o sujeito geral, mas com o sujeito singular, que experimenta concretamente. E na experiência concreta, devemos potencializar intervenções efetivas que produzam outras micro-políticas, outras sensibilidades e outros modos de estar no mundo.

Uma educação social, nessa perspectiva, funda-se em princípios que vêem as multideterminações e as possibilidades dos sujeitos, procurando levar em conta as diferentes experiências de vida dos educandos, o que nos exige, em decorrência, o desenvolvimento de saberes e práticas que sejam concernentes com nossos princípios.

Entendemos que nós, educadores, não apenas com formação em Psicologia, podemos e devemos assumir uma meta de “empublicizar”, através do desenvolvimento de uma postura que enfatize pontos fortes e potencialidades das pessoas e das comunidades, desenvolvendo ações que se contraponham a abordagens assistencialistas;

não nos limitando a eliminar as carências das comunidades com as quais trabalhamos, o que geraria uma relação de dependência clientelística.

Nem sempre é fácil perceber se o modo de organizar um trabalho está reproduzido ou não o tipo de relações de poder estabelecidos em nossa sociedade. Mas devemos sempre estar atento a isso. Este é o desafio que nos é colocado.

Referências

Chauí, Marilena. Direitos humanos e medo. In: Fester, A.C.R. *Direitos humanos e...* São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

Graciani, Maria Stela Santos. *Pedagogia Social de Rua.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

Machado, Adriana Marcondes. *Crianças da classe especial – efeitos do encontro da saúde com a Educação.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

Patto, Maria Helena Souza. Anotações de aula. Curso de Atualização *Contribuições da Psicanálise para o entendimento da relação entre o professor e o aluno: a indisciplina, o fracasso escolar e a inclusão*. Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP, 2005.

Saraiva, Luís Fernando de Oliveira; Romero, Nayara Magri; Oliveira, Beatriz Cristina Rocha de & Pimenta, Martha Delbuque. O Programa Avizinhar e a criação de estratégias de inclusões. In: *Revista Ciências da Educação.* Campinas: Unisal (no prelo).

ISSN 1981-2566

A 'NÃO-AULA' SOB A LUZ DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE.
- UM ESTUDO DE CASO -

Débora Chammas, USP
deborachammas@hotmail.com

PARTE I: ASPECTOS GERAIS DA PESQUISA.

Introdução:

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada como parte da formação em Licenciatura vinculada à disciplina de Metodologia do Ensino de Psicologia do Curso de Licenciatura em Psicologia da Universidade de São Paulo. Trata-se, desta maneira, de uma pesquisa que visou contribuir para a formação de um psicólogo que se licencia para poder atuar junto às instituições de Ensino Médio (E.M.).

A escolha do objeto de estudo deste trabalho, a não-aula, partiu de uma observação anterior do campo escolar e das aulas de psicologia em uma escola pública da cidade de São Paulo. Neste estágio inicial observou-se 40h de aulas de Psicologia para Ensino Médio, com turmas de segundos e terceiros anos, realizado no primeiro semestre de 2006. Diversos aspectos poderiam ser pinçados do campo observado para ser objeto de uma pesquisa, tais como, a relação professor-aluno, a relação professor-estagiário, a relação aluno-conhecimento, professor-conhecimento, entre outros. Escolheu-se um fenômeno ao qual denominamos aqui de Não-Aula.

Há um contraste no fenômeno observado e que cabe aqui ser esclarecido em decorrência do uso do termo não-aula, dentre outros desdobramentos. Há aula de psicologia e não há. Há aula, pois há um espaço destinado a ela, nos quais se encontram pessoas ocupando papéis sociais destinados ao acontecimento de uma aula (há alunos e professor), há material didático (apostila), há um tempo destinado e delimitado (os 45minutos), dentre outros objetos menos indispensáveis e que, no entanto se configuram em nossa sociedade como campo de aula, tais como, lousa, giz, carteiras, sala. Todos estes itens circundados pelo mais fundamental deles, pela própria instituição educacional, o lugar institucionalizado para que o ensino e a aprendizagem ocorram.

Cabe à Instituição de ensino proteger o direito à educação (bem como a outros órgãos da sociedade) além de se incumbir diretamente em realizá-la. Desta feita a Instituição minimamente tem a função, ou deveria ter, de se certificar do que acontece dentro das salas de aula. É através das listas de presença dos alunos, notas, diário do professor e reuniões de equipe que tradicionalmente este controle é feito internamente. Conforme os parâmetros descritos, há aula: há um professor, alunos, horário destinado ao curso de psicologia, freqüência da presença, notas, etc.

Por outro lado se um dos primordiais objetivos da aula é gerar, através do ensino, algum processo de aprendizagem, deste ponto de vista não havia aula, ela era falha, faltante, quase nula. No lugar de aulas o horário destinado à mesma era ocupado com conversas dos alunos, que também ouviam música ou jogavam jogos de tabuleiro. Por sua vez a professora deixava isto acontecer, raramente pedia silêncio e não ministrava aulas expositivas. Sua atividade docente consista basicamente em fazer a chamada, pedir aos alunos que resumissem capítulos da apostila, dar visto aos mesmos e passar as notas no diário. Nada que não pudesse se encaixar em uma escolha didática da professora e numa dinâmica de ensino particular. Entretanto evidenciou-se que os alunos não liam os textos, apenas copiavam algumas frases. A professora não lia os resumos, apenas os vistava. Tudo o que deveria ser ensino e aprendizagem se resumia a rituais de cumprimento de burocracias externas ao ensino, mas que aparentemente o comprovavam.

Ao fenômeno recortado denominamos, guardadas as ressalvas feitas acima, “não aula”. Trata de uma não-aula que ocorre silenciosamente, dentro de um enquadre de aula, o que gera uma série de conflitos, o principal deles o desrespeito ao direito de aula que os alunos têm no contexto educacional.

Com base nesta situação decidiu-se fazer o presente trabalho que se propôs a, com mais 40h de observação não interventiva, investigar como ocorria o fenômeno da ‘não aula’, ou seja, por quais vias didáticas ele se dava. O objetivo da pesquisa é a descrição do fenômeno a fim de possibilitar uma contribuição nas reflexões acerca do ensino hoje no contexto observado. Faremos uma análise crítica do material colhido sob a luz alguns conceitos discutidos por Paulo Freire em dois de seus livros: Educação e Mudança (livro que reúne textos do autor publicados em 1976, em espanhol, escritos durante seu exílio) e Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa (1996). Os textos propiciaram termos e conceitos a que se pôde recorrer para descrever e explicitar melhor o que ocorria na situação observada impulsionando-nos a uma

reflexão crítica. Entretanto, as causas deste fenômeno ainda são obscuras e exigiriam continuidade da pesquisa, com nova estratégia investigativa (como por exemplo, entrevistas e questionários ao docente e outros membros da equipe escolar) para que pudessem se evidenciar.

A pesquisa e seu contorno:

A pesquisa passou por cinco etapas fundamentais:

1) Idas de aculturação e ambientação no campo de interesse (aulas de psicologia no Ensino Médio). A princípio estas visitas se configuravam por um espaço aberto de observação.

2) Recorte do fenômeno e sua justificativa: o problema pesquisado foi a 'não-aula' de psicologia num estudo de caso. Esta pesquisa visa contribuir, a partir de um estudo de caso, para o conhecimento de um aspecto atual das aulas de psicologia no Ensino Médio (aspecto que muito provavelmente é estendido para além dos limites da aula de psicologia), num contexto educacional em que a Psicologia não é disciplina obrigatória à grade curricular das escolas.

3) Delimitação dos objetivos e da pergunta da pesquisa: Como o fenômeno constatado, a não-aula, se dava naquele contexto?

O objetivo geral foi estudar como vem sendo lecionada a disciplina de Psicologia no Ensino Médio, bem como contribuir para a formação do aluno na Licenciatura. Tendo-se em vista o fato de que a professora desta disciplina não dava aulas expositivas e que no geral os alunos passavam todo o período das aulas conversando, o objetivo específico dessa pesquisa foi observar e descrever o fenômeno da não-aula de forma mais ampla e detalhada: o que é, como ele se dava, quais eram as estratégias didáticas da professora que possibilitavam o quadro descrito e, por fim, quais eram as estratégias dos alunos para que pudessem não fazer as tarefas pedidas.

O projeto não se destina a explicar as causas do fenômeno, que exigiria um mergulho na relação educacional como um todo e neste professor em particular, material, portanto, para um outra pesquisa.

4) Definição da Metodologia: observação e descrição focadas (não aberta como no momento da aculturação). Optou-se pelo estudo de caso (n=1), pesquisa com valores qualitativos.

Descrição da amostra: Observou-se turmas de 2ªs e 3ªs séries do Ensino Médio nas aulas de psicologia, do período noturno, numa escola Estadual tradicional da cidade

de São Paulo, localizada na região central da cidade. Cada turma tinha duas aulas semanais de psicologia, para algumas aulas consecutivas e para outras distribuídas em dois dias semanais.

Procedimentos e instrumentos da coleta de dados: consistiu-se na observação não-participativa de 40 horas de aulas de psicologia durante o período de setembro a novembro de 2006. Observou-se dez dias de aulas, quatro horas em cada dia de observação, o que levou ao acompanhamento de variadas turmas do E.M.

Tratamento dos dados: Os dados observados serão analisados com base na leitura de alguns conceitos discutidos por Paulo Freire em dois de seus livros: *Educação e Mudança* (1979), livro que reúne alguns textos do autor publicados em 1976, em espanhol, escritos durante seu exílio; e *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa* (1996).

5) Análise crítica do material colhido, discussão final. Questionamento crítico do quadro constatado sob a luz dos conceitos de compromisso e esperança educacional desenvolvidos por Paulo Freire. O que podemos levantar de construção crítica com base no que foi observado? Quais significados podemos apreender do fato pesquisado?

PARTE II: DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DAS AULAS DE PSICOLOGIA:

Aspectos históricos da escola:

Escola Estadual inaugurada em 1846 (primeira Escola Normal de São Paulo), teve como principal sede uma construção hoje tombada como patrimônio histórico, no centro da cidade de São Paulo, de 1894 a 1976. Neste ano a instituição teve sua vida transformada com o perigo de destruição de seu prédio para dar lugar a uma estação do metrô. A atitude radical dos órgãos públicos provocou uma grande campanha e um processo judicial para impedir sua destruição. Vencida essa etapa, o prédio foi tombado pelo CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo, onde hoje funciona a sede da Secretaria Estadual da Educação. O prédio é um dos mais significativos monumentos republicanos do Estado de São Paulo. A escola foi então transferida para dois lugares distintos, nos bairros da Aclimação e Consolação e, apesar de ainda levarem o mesmo nome, tiveram suas administrações, gestões e diretorias separadas e funcionam como

escolas independentes uma da outra. A escola da Aclimação caracteriza-se por ter uma grande acervo de aparelhos científicos e didáticos pertencente à escola, com diversidade de registros históricos raramente encontrados. Abriga parte das peças do setor museológico, da biblioteca infantil, da hemeroteca (coleção de publicações periódicas), o arquivo de documentos e o acervo iconográfico e sonoro da antiga Escola Normal. Foram também transferidos para lá os laboratórios de Física, Química e Biologia, importados da Europa no século XIX, e dos equipamentos como projetores e fonógrafos. Além disto caracteriza-se por um programa de inclusão da deficiência e segundo dados de 2003, de 2300 alunos, 22 com deficiência visual. A escola tem estrutura de rampas, os alunos freqüentam salas comuns e têm uma sala de apoio para estudarem no período após as aulas, esta com recursos e material em braile, computadores adaptados, televisões adaptadas com tele-lupa (texto ampliado na tela da televisão), globo mundi em alto relevo.

Na escola do bairro Consolação, onde este estudo se deu, os recursos são reduzidos. Não há programa de inclusão estruturado, a sala de computadores é sub-utilizada (não é usada pelos alunos do período noturno), há pouco recurso áudio-visual, entre outros. Vejamos uma caracterização mais detalhada.

Aspectos físicos da escola:

O prédio da escola situado na região central da cidade de São Paulo retrata um típico colégio tradicional antigo com portas e portão altos, pé direito alto, salas amplas, muitas janelas, árvores na entrada, um pátio interno grande. As salas, no entanto, têm uma acústica pouco propícia a uma aula não privilegiando a voz do professor, que tinha que ter forte entonação para ser ouvido.

Do ponto de vista dos cuidados diários podemos descrever alguns aspectos. Por mais que exista uma preocupação e que haja cuidados diários com a limpeza, os banheiros apresentavam-se com as paredes rabiscadas, sem papel higiênico, papel toalha e sabão, e permaneciam constantemente com cheiro ruim. As paredes das salas são pintadas de bege, as carteiras e cadeiras velhas e sem cuidados.

A escola conta com uma sala de computação, aproximadamente dez computadores, que raramente é utilizada pelos alunos (do período noturno), exceto quando algum professor marca especialmente seu uso (baixa freqüência). Segundo relato dos alunos de algumas das turmas eles nunca haviam utilizado a sala. A escola tem televisão e vídeo cassete para aulas com vídeo. Não há retro-projetor ou qualquer outro recurso para projeções.

O professor de psicologia na escola

É uma professora (mulher) e está próxima de sua aposentadoria. Graduou-se em psicologia na PUC e segundo ela sua principal fonte de renda é o atendimento clínico em consultório particular.

Ministra suas aulas com base em uma apostila que ela preparou com base no conteúdo do livro 'Psicologias' de Ana M. Boch, Oldair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira. Disse que acrescentou outras coisas além do conteúdo do livro, mas não define para os alunos a bibliografia utilizada.

A relação do professor com os alunos:

Alguns alunos brincam com a professora em assuntos pessoais dela tais como o corte ou tintura do seu cabelo. Outros, por brincadeira, a abraçam. Muitos alunos ao longo do semestre se aproximam de sua mesa e pedem para ver o caderno de notas e presenças, com o intuito de verificar quantas atividades entregaram e quantas ainda precisam entregar. Todo este relacionamento parece estar contido no campo da pessoalidade e não no campo de uma relação professor-aluno. É difícil, no entanto, delimitarmos este segundo campo (que deveria ser o primordial no espaço de aula) visto haver escassez deste tipo de relação, na qual a professora se apropria do seu papel de educadora. O mais comum era vê-la pedindo silêncio e respeito à classe, quando esta se tornava muito barulhenta, pedindo que retornassem ao resumo e relembrando-os a data da entrega da tarefa ("vocês têm mais duas aulas para fazer este resumo").

Os alunos, suas característica e formas de relacionamentos:

Os alunos do período noturno da escola têm no geral renda baixa e a maioria trabalha durante o dia. São maiores de dezesseis anos e a maioria é jovem, apesar de ter alunos mais velhos que a média, com mais de trinta anos. A escola tem ensino supletivo e regular, sendo as aulas de psicologia destinadas ao segundo.

Relacionam-se bem entre si. Muitos usam o horário da aula como um momento de descontração do dia de trabalho, um momento para encontrar amigos, conversar e dar risada (divertimento, descontração).

O aluno na aula de psicologia:

Há um desinteresse visível por parte dos alunos. Estes passam a maior parte da aula conversando. Mesmo no momento de responder à chamada ou levar tarefas o caderno para visto há muita desordem.

Em alguns momentos arrastam cadeiras ou mesas fazendo ruídos muito altos e nestes casos a professora chama a atenção da turma.

Costumam, ao chegar à sala, organizarem-se em pequenas rodas de amigos. Dividem-se entre os que sentam na frente ou no fundo da sala e mesmo entre os que se sentam na frente é unânime conversarem na aula de psicologia.

Alguns alunos se concentram para aproveitar o espaço da aula para deixar pronto o resumo ou tarefa pedida pela professora, outros aproveitam o horário (quase livre) para fazerem lições de outras disciplinas. A maioria não faz nada relativo à aula. Alguns alunos preparam os resumos em casa e outros, no dia de entregar, copiam os resumos dos cadernos dos colegas.

A aula do professor de psicologia: Quais são os conteúdos passados? Qual é a dinâmica de aula e metodologia de ensino?

A professora de psicologia dá aula para segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Faz uso de uma mesma apostila e muda a ordem dos capítulos usados cada um dos anos.

Segundo o cronograma que a professora fez e emprestou à estagiária/pesquisadora para que pudesse ver o percurso que ela traçaria ao longo do ano temos:

Tabela 1. Quadro de conteúdo geral do curso de psicologia.

Bimestre	Conteúdo/capítulo da apostila	Habilidades e competências trabalhadas	Estratégias	Avaliação
1	1: Fases da violência 2: Psicanálise 3: Behaviorismo	Interpretação de texto	Leitura de textos Vídeos	Participação Individual com responsabilidade e disciplina
2	4: Inteligência 5: Personalidade 6: Análise Transacional	Habilidade de síntese Comunicação verbal e escrita	Pesquisas Peças teatrais	Interpretação de texto
3	7: Meios de comunicação ou mídia 8: A multi-determinação do humano 9: Psicologia Social	Raciocínio lógico Capacidade de interagir Auto-conhecimento e empatia	Música Dança	Seminário Pesquisas

4	10: A Adolescência 11: Sexualidade 12: Psicopatologia 13: Piaget	Introjetar: respeito e responsabilidade pelas suas ações sociais Compreender o ser humano como um ser bio-psico-social	Palestra Seminário	Recuperação contínua com provas objetivas

Apesar de críticas e discussões possíveis a respeito deste quadro pedagógico ele seria bastante produtivo caso fosse posto em prática. Entretanto não era isto o que ocorria nas aulas. Durante todo o tempo de observação na escola a professora utilizou-se em sua grande maioria de apenas uma estratégia de ensino citada, que consta parcialmente na quarta coluna da tabela acima, a saber: pedia para que os alunos lessem e resumissem um determinado capítulo da apostila. A estratégia didática mais usada de todas as descritas em seu quadro foi, portanto, a leitura de texto. Pedida a atividade de leitura e resumo ou de leitura e resposta de questionário, era como se ela autorizasse os alunos para o seu estado constante em sala de aula: momentos de conversas e descontrações. Analisaremos estas estratégias didáticas adiante.

Além de pedir para que sozinhos lessem e resumissem os capítulos, os prazos para cada uma destas atividades eram extremamente longos e frequentemente prorrogados. Deixava em média quatro a seis aulas de cada turma para o resumo de um mesmo capítulo - capítulos estes de poucas páginas – sem a discussão do mesmo. Os capítulos teriam muitos conteúdos a serem trabalhados efetivamente, o que justificaria o tempo de seis aulas destinado a eles, caso houvesse discussão real e aprofundada sobre o tema. Com esta conduta a professora compunha (mesmo que sem intenção ou consciência disto) uma configuração de aula que permitia aos alunos passassem muitas delas sem produzir. Alguns deixavam o resumo pronto nas duas primeiras aulas e depois usavam o tempo de outra maneira e não com o assunto da psicologia. Outros demoravam até o dia do prazo final da entrega do caderno ou dos resumos para o elaborarem (elaboração esta que, tal como citado, podia passar longe de uma elaboração reflexiva real). A lentidão dos alunos que não faziam balizava os parâmetros da professora com relação ao uso do tempo (lentidão usada como justificativa para a

prorrogação do prazo de entrega). Chegou a expressar verbalmente para a estagiária/pesquisadora: “tenho que dar mais tempo, olha, muitos ainda não têm nem a apostila. Eles não conseguem fazer em menos tempo”.

A estratégia de aula:

Para apreendermos sua estratégia de aula devemos partir de seus recursos didáticos. Três pontos foram observados.

O uso de uma apostila: A professora escolheu como material didático o uso de uma apostila com base no livro (Psicologias) de Anna Bock Ela selecionou alguns capítulos, acrescentou, segundo ela algumas colocações. No entanto ela não passa a referencia bibliográfica aos alunos e a única indicação escrita na capa da apostila é: Psicologia. Ela deixa o material no xérox próximo à escola e cada aluno responsabiliza por fazer a sua cópia. Muitos alunos chegaram ao final do semestre sem tê-la adquirido e muitos outros não a levavam às aulas.

O segundo deles e o predominante é o resumo de texto para ser feito pelos alunos. A professora seleciona um capitulo (ela tem um planejamento desde o início do ano da ordem dos capítulos que será dada para as classes, variando entre elas) e pede o resumo. No geral reserva para a entrega dos resumos uma média três a quatro aulas, todavia acaba estendendo o período da atividade para uma média de cinco aulas, tendo em vista a demora dos alunos para sua confecção.

O terceiro, o uso de questionário: a professora dita algumas perguntas sobre um determinado capítulo a serem respondidas pelos alunos. As respostas requeridas são praticamente a cópia da apostila e não há nenhum espaço crítico para o questionamento das bases do conhecimento proposto ali.

Duas observações são necessárias. Uma que além destes três recursos a professora utilizou um quarto (citado acima), no entanto de maneira pontual: um debate. Este foi realizado apenas em uma das turmas, durante duas aulas consecutivas (dobradinha), a pedido da própria turma. Os alunos manifestaram interesse pelo tema do amor e da paixão e a professora sugeriu um debate. Agendou uma data com os alunos e com as duas estagiárias. O debate foi realizado em roda, no dia agendado. Durou por volta de 50 minutos (pois apesar da aula ser dobradinha e, portanto, ter o tempo de 90 min.). O debate começou com atraso e a professora também liberou os alunos antes do sinal. O termo debate foi cunhado pela professora, termo este que, poderia ser substituído sem perdas por “roda”. Na roda a professora levantou questionamentos e abriu espaço para perguntas. Usou da teoria psicanalítica contida na apostila para uma

explicação o amor. Além disto, respondeu de forma bastante interessante uma dúvida sobre homossexualidade, desconstruindo preconceitos. Além dos aspectos positivos (iniciativa do debate e forma como respondeu sobre o homossexualismo) pudemos observar uma falta de maleabilidade na condução da discussão, possibilitando pouco a continuidade dos pensamentos dos alunos e a interlocução de um para com o outro (apesar de ter chamado atenção ao fato de que era para cada um falar de uma vez só) bem como, algumas vezes, em entender minúcia e diferenciações de perguntas dos alunos. Respondia de forma restrita (repetição do vocabulário da apostila) e pouco questionadora às perguntas dos alunos. Ao discutirem, superficialmente, o Complexo de Édipo um aluno questionou o fato do apaixonamento infantil pelas figuras parentais ("eu não vejo meninas se apaixonarem pelos pais e meninos pelas mães"), ao que a professora respondeu que psicanálise era uma questão dele acreditar e que ou ele acreditava que aquilo era verdade ou não. Não foi capaz de desenvolver e suscitar, a partir desta pergunta, um debate real, em que as bases de um conhecimento poderiam efetivamente ser levantadas e discutidas. Além desta, que podemos denominar de "explicação mágica", a professora também relatou neste 'debate', sem nenhuma perspectiva de questionamento crítico, que no consultório mistura abordagens psicológicas de acordo com a necessidade do caso ("se eu acho que precisa e uso o behaviorismo, ou a psicanálise"). Não concebe que as diferentes abordagens são fundamentadas em diferentes concepções de sujeito.

A segunda observação é a do não uso do recurso pedagógico mais predominante na pedagogia atual, a aula expositiva ou ainda, expositiva-dialógica. Não foi observada a utilização de nenhum outro recurso didático.

A estratégia de avaliação:

De acordo com uma colocação da própria professora, se ela desse prova aos alunos, eles não conseguiriam responder, porque "não estudam". Nesta espécie de construção o foco do não estudo está inteiramente na vontade e iniciativa do aluno (mérito pessoal). De fato o não estudar tem sido uma realidade destes alunos, nas aulas de psicologia, realidade claramente observada no período da coleta dos dados desta pesquisa. É importante, pois levantarmos uma discussão acerca de ser esta uma característica intrasubjetiva destes alunos e destas turmas especificamente, ou se é uma característica situacional.Três fatores observados permitem avaliar de forma clara e imediata variáveis situacionais do comportamento apreendido, o que distância da hipótese de ser incompetência, incapacidade ou preguiça dos alunos.

Consideramos em primeiro lugar, um fator amplo e genérico desta situação, o contexto sócio-econômico e cultural da sociedade classista brasileira, na qual estão imersos e com perspectivas pouco otimistas de saída (Inviabilidade de uma educação mais crítica, necessidade de trabalho desde tenra idade, restrições do acesso à cultura que não seja de massa, entre outros).

Explicitaremos uma especificidade conseqüente da situação exposta acima como o segundo fator. A maioria dos alunos do período noturno trabalham durante o dia e de fato chegam mais cansados às aulas. Além disto usam o momento de aula como uma das únicas possibilidades de estarem entre amigos o que facilita um uso lúdico do espaço da aula. O tempo de estudo é reduzido.

O terceiro fator, o mais específico deles é a relação direta com o modo de ensino da professora, que não extrai deles potencial para o estudo ou o interesse pelo conhecimento.

Temos, desta forma, que o não estudo é necessariamente contextualizado e inter-relacional.

Sem refletir, entretanto, sobre o 'não estudo' dos alunos (tal como fizemos acima), sem se questionar sobre sua interatividade com a presente situação ou sobre sua prática de ensino (não questiona que o 'não estudo' pode ser uma ação reativa e relacional com a sua prática de ensino), a professora dirige seu discurso a uma culpabilização dos alunos pelo não aprendizado. Não coloca o 'não-aprendizado' em relação ao 'não-ensino' ou a qualquer outra instancia social (apesar do aprendizado não depender exclusivamente do ensino, esta relação é fundamental). Não coloca sua própria práxis em pauta, muito menos a situação educacional geral.

Por aceitar a idéia de que os alunos não estudam o suficiente para responderem corretamente e com embasamento a uma prova, a professora escolhe uma outra estratégia avaliativa: Para que o aluno complete o bimestre e atinja sua média de aprovação ele deve entregar um número mínimo de tarefas. Estas tarefas são, como vimos, em sua maioria resumos e em alguma medida questionários. Se aluno entregar todas as tarefas pedidas ele receberá o conceito (nota) mais alto; se entregam um a menos passam com conceito menor e assim por diante (a média é de quatro tarefas por bimestre).

Com base neste seu critério de dar notas poderíamos levantar o questionamento sobre ser este um sistema avaliativo por quantidade e não por qualidade. Ao critério quantitativo a professora poderia somar outro, algum critério qualitativo, como por

exemplo, a leitura, correção e apontamentos daquilo que foi escrito pelos alunos. Apesar de parecer um critério banal não é isto o que acontece. A professora não recolhe os trabalhos a fim de corrigi-los em casa, no geral não os lê e apenas dá um visto no caderno pela apresentação geral do resumo (em média três a quatro parágrafos para o qual a professora disponibiliza de três a quatro aulas). É comum no dia final da entrega alunos copiarem, durante a aula e na presença da professora, resumos já feitos por um colega.

PARTE III: ANÁLISE E DISCUSSÕES:

Para analisar o que foi visto no período de observação faremos um resgate de alguns conceitos discutidos por Paulo Freire em dois de seus livros: *Educação e Mudança* (1979), livro que reúne alguns textos do autor publicados em 1976, em espanhol, escritos durante seu exílio; e *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa* (1996). Concomitantemente a um resgate das idéias do autor faremos uma análise dos dados colhidos.

1) O compromisso do profissional:

Paulo Freire (1979), ao abordar o compromisso d profissional com a sociedade, discute como um ato pode se constituir num compromisso e levanta a pergunta de quem pode comprometer-se. A importância do estudo do "quem se compromete", "quem" no sentido da "ontologia do ser sujeito do compromisso" (p.16), se dá, segundo o autor, em função de que, ao nos aproximarmos da natureza do ser que é capaz de se comprometer, aproximamo-nos também da essência do ato comprometido.

Ação e reflexão são as condições primordiais para um ser assumir um ato de compromisso. É preciso ter capacidade de saber-se no mundo, ou seja, saber que a forma de estar no mundo condiciona a consciência deste estar e, ainda, é preciso ter a consciência da consciência condicionada. Se esta possibilidade de reflexão sobre o estar no mundo, que necessariamente relaciona-se a como agir no mundo, não existe, o ser perde a capacidade de transpor os limites que o próprio mundo lhe impõe o que leva a um ser que não é capaz de compromisso (Freire, 1979).

Neste sentido, compromisso, para o autor, é um conceito que vai além de uma manutenção - não rompimento - de contratos, mas estende-se a uma esfera do comprometimento com as mudanças e a própria crítica aos limites impostos pelo mundo. O ser (homem) sem a capacidade reflexiva é um ser imerso no mundo, adaptado a ele, sem ter dele consciência. Vive o momento presente sem historicizá-lo, vive de forma a-histórica e a-temporal. Vive o presente sem compreendê-lo e não significa o passado. Disto decorre que o ser não se relaciona com o mundo e, portanto, não se compromete, apenas está em contato com ele, contato este que não o transforma. Nas palavras do autor,

> *Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de 'distanciar-se' dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.* (p.17).

De acordo com Paulo Freire ter esta consciência reflexiva da própria práxis é em si ter compromisso. Discute que o ser de ação e reflexão, constituintes inseparáveis da práxis (ação no mundo), é a maneira própria do existir humano, em seu sentido ontológico. Isto não significa, entretanto, que ação e reflexão ocorram de forma absoluta na realidade em que o homem está inserido, realidade esta muitas vezes determinada por outras variáveis - até mesmo a da alienação (ação e reflexão atrofiadas). Se há, no entanto, uma realidade impeditiva da práxis (agir e refletir), esta realidade é criada pelo próprio homem e não pode ser modificada se não por ele (Freire, 1976). Isto gera uma espécie de "beco sem saída", a saber, se a realidade criada pelos homens dificulta o seu pensar e atuar autêntico (reflexivo), como ter uma ação transformadora que gere uma realidade favorecedora do pensar e atuar verdadeiro? Os obstáculos para a ação reflexiva podem ou não ser visualizados num dado momento histórico. Sua visualização necessariamente está ligada, na concepção do autor, a uma ação intencionada, tendo ela se concretizado ou não. O próprio bloqueio de uma ação intencionada pode servir como luz que clareia a realidade. O impedimento à atuação de um ser comprometido leva tanto à percepção da realidade impeditiva, quanto à frustração daquele que age de forma compromissada. O obstáculo leva à conscientização.

Paulo Freire distingue três formas de comprometimento: autêntico, falso e impedido. O indivíduo impedido de se comprometer é aquele que faz parte de maioria manipulada, massa, que tem apenas a impressão de que pode comprometer-se.

Após estas considerações com foco mais existencial no homem (quem se compromete), que é em si um ser de compromisso, Paulo Freire desloca sua conceituação de compromisso para um âmbito social. Aponta que antes de ser profissional é homem, como homem insere-se num contexto social e "seu compromisso como profissional, alem de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional" (p.20). O compromisso implica uma responsabilidade histórica e só existe no engajamento com a realidade. O verdadeiro compromisso é engajado e é sempre solidário. Compromisso é encontro dinâmico de homens. Sendo assim, quanto mais o profissional se capacita, sistematiza suas experiências e se utiliza do patrimônio cultural, que é de todos, mais tem (eticamente) responsabilidade ou compromisso social. Compromisso é ação e reflexão sobre a realidade, inserção e conhecimento da mesma. É constante aperfeiçoamento e superação do especialismo. É ter visão crítica e ampla da sociedade e da sua totalidade.

De todo o material observado podemos selecionar três situações que mais se aproximam com atos comprometidos e discuti-las com base no texto acima revisado.

A primeira uma situação em que a turma de alunos demorou para entrar na sala de aula de psicologia em função do professor da aula anterior ter ultrapassado o horário de sua aula com os alunos. O sinal tocou, a turma saiu e a próxima turma não chegou à sala de aula. Os alunos foram chegando de pouco em pouco. Diante deste fato a professora fez uma crítica à posição do colega defendendo o espaço da aula de psicologia: "Agora é aula de Psicologia, o colega não deveria segurar os alunos. É hora da aula de Psicologia" e o repetiu algumas vezes.

Podemos ver neste fato um ato de simples reclamação e até de intriga com o professor colega. No entanto, este de alguma maneira ele rompeu com ciclo do descaso geralmente acometido já que a ação mais coerente com a lógica da não-aula seria a de a professora não ter ligado para o atraso. Não podemos dizer que foi um ato de comprometimento, mas talvez tenha sido um vislumbre do mesmo, pelo menos no que se concerne à um momento de apropriação, por parte da professora, de seu espaço de ação e construção em sala de aula. Não temos dados para o aprofundamento e real avaliação deste fato. Existe a possibilidade de o único objetivo da professora ter sido o de primar por uma organização vazia de sentido, valorizando a ordem e necessidade de cumprir o mais rápido possível seus 'deveres' burocráticos (a chamada da presença dos alunos). Tendo sido este o real sentido presente, então não podemos falar de compromisso, nem de vislumbre, exceto no sentido comum do termo (o sentido de

cumprir tarefas) e esse item ficaria, portanto, na descrição anterior da não-aula, da ausência de sentido e comprometimento. Restar-nos-ia questionar o que estaria causando o embotamento do ser comprometido que é o ser do homem em sua acepção potencial existencial.

O segundo ponto observado que pode ser caracterizado por uma prática mais engajada e comprometida foi na promoção de um debate (roda de discussão) por dois aspectos. Um deles pela própria formação do debate, que foi uma iniciativa da professora diante do pedido e conversa com os alunos. Ao longo das quarenta horas observadas a professora fez apenas um debate com apenas uma das turmas e o interesse da turma foi decisivo para isto. O outro por uma de suas falas, na qual ela apresentou um conteúdo crítico. Um aluno perguntou como a psicologia entendia o homossexualismo e como ele se desenvolvia - o tema do debate era o amor e o apaixonamento e abarcava o capítulo sobre Freud, Édipo e processos identificatórios sexuais. À questão a professora respondeu com um discurso bastante crítico e consciente, contra o preconceito, que o homossexualismo não podia ser considerado pelo psicólogo clínico como uma doença psicológica, mas uma escolha do sujeito. Houve diálogo e construção.

O terceiro momento observado foi quando, após uma reunião escolar, a professora passou a fazer um discurso crítico para a estagiária (e alguns alunos que estavam por perto) sobre as novas estratégias governamentais para a manutenção implícita no Ensino Médio de uma progressão continuada. Esta serviria, segundo seu entendimento, ao sucateamento do ensino ao ser retirado do professor sua estratégia de controle do ensino, seu instrumento de avaliação. Sua queixa era a de que apesar do ciclo do Ensino Médio não participar de um programa explícito de progressão continuada, a escola estaria recebendo mais bônus (dinheiro para ser distribuído aos professores e equipe) quanto menos notas baixas os alunos de a escola tivessem. A professora mostrou sua indignação com relação a esta política e a adesão de muitos professores a essa prática. Indignava-se com o fato de que quanto menos notas baixas um professor desse à sua turma mais bônus a escola receberia, e com o fato de os professores estarem aderindo a isso. Em seu ver, muitos professores estavam dando notas a alunos que não tinham condições de passar, ou que não tinham formado um aprendizado efetivo. A professora falava de manipulação do governo, da falta de pudor e vergonha, como estratégia para a elevação dos índices estatísticos de alunos formados no Ensino Médio (Observação: Nos sites governamentais oficiais, entretanto, nenhuma

lei de bônus e garantidas explicita como critério para o bônus, índices de notas dos alunos).

Por um lado, podemos encontrar neste discurso uma visão banhada de um olhar conservador à educação, que não prima pelo real aprendizado do aluno, mas que objetiva manter estratégias de controles (notas) que acabam se tornando vazias de um aprendizado efetivo. Por outro, podemos entender esse desabafo como um ato crítico e compromissado, por haver nele reflexão. Se não ato comprometido, pelo menos um protótipo dele. Esta reflexão não foi, por exemplo, compartilhada com os alunos, não gerando engajamento dos mesmos em algum discurso que os fizesse questionar, pensar e avaliar o seu mundo, a sua realidade.

Tendo sido ato de compromisso (ou de esboço do mesmo) da professora com o que vislumbra da educação, devemos atentar para o fato de que a possibilidade deste compromisso está bastante restrita (de alguma forma obstruída ou impedida) e configurada fora do campo de sua ação, fora do campo do compartilhamento.

Com base na concepção de compromisso podemos rever os recursos didáticos introduzir uma discussão acerca do termo escolhido e definido como objeto de estudo desta pesquisa, a não- aula. Devemos esclarecer que a escolha de determinados recursos didáticos não significam, por si só, a não-aula. Há experiências descritas em escolas alternativas que escolhem o recurso da 'pesquisa individual' pelo aluno em lugar da aula expositiva, ou seja, o aluno é quem lê, resume, pesquisa e forma o seu conhecimento[1]. No entanto, nestes casos, há uma preocupação real e um acompanhamento efetivo, por parte da escola e em especial dos professores, ao desenvolvimento de casa aluno. Ou seja, se o pedido de resumos e questionário fossem feitos de uma maneira cuidadosa, com uma exigência real à turmas do E.M., com explicações reais por parte da professora à dúvida dos alunos e preocupação efetiva e respeitosa com o ensino e sobretudo com a aprendizagem dos alunos, o recurso didático por si não seria fonte de displicência e descaso. E, apesar da seleção/escolha dos recursos não definir em si uma estratégia pouco eficiente de ensino, podemos entender que, na especificidade do caso aqui analisado, a escolha dos recursos acima descritos possibilita a não-aula.

Desta maneira, a estratégia de aula, somada à estratégia avaliativa estão sendo veículos de uma 'não-aula', estão sendo cumpridas de forma a não existir nenhum

[1] Como por exemplo a experiência da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, em São Paulo.

compromisso real do profissional com o aprendizado dos alunos. Não há compromisso, não há comprometimento e a preocupação mais premente (aparentemente) da professora é fechar as notas. Não lê os resumos feitos pelos alunos. Não vai às mesas questionando aos alunos o que estão lendo, compreendendo ou aprendendo, não dá aulas expositivas, enfim, não se disponibiliza a ser veículo de um pensamento crítico e de construção do conhecimento.

Se, ser um ser de compromisso é uma posição ontológica do homem, não ser compromissado necessariamente é não poder estar sendo, plenamente, homem, sujeito. É estar saindo em parte do mundo humano e do que lhe é próprio. O que lhe é próprio? De acordo com Saviani (1977) é a possibilidade de avaliar e valorar as situações. É, portanto, sofrimento (mesmo que não seja percebido imediatamente).

2) Esperança e Desesperança, impossibilidade do devir e da consciência crítica:

No texto 'A educação e o processo de mudança social', Paulo Freire (1979) defende que ao se entender filosófico-antropológicamente o homem como um ser inacabado, e inconcluso, pode-se entender a educação. O inacabamento ontológico é a raiz da educação, que é busca constante (se o eu do homem fosse completo não haveria busca). Acrescenta que o homem é o próprio sujeito dessa busca, o que implica em que cada um é sujeito do seu conhecimento Ressalta, entretanto, que esta busca não pode ser feita na exclusividade, individualmente, deve ser coletiva e compartilhada. Saviani (1977) aponta o campo de compartilhamento como o terceiro campo de valoração do humano, campo que confere ao homem a característica da busca pela verdade, pela troca, pelo pensar junto sobre algo; campo promotor da conscientização e análise das situações; campo que potencializa aquilo que o homem tem de mais peculiar, sua capacidade de valorar, avaliar.

Podemos questionar se na situação escolar observada houve compartilhamento. Pelo que foi apreendido se houve compartilhamento foi pouco e em poucos momentos. A busca dirigida e compartilhada ao conhecimento não ocorria. Algum processo de busca até ocorria, mas era uma busca individualizada e sem qualquer compartilhamento: alunos lendo a bíblia, fazendo tarefas de outras disciplinas, jogando jogos, ouvindo música com fone de ouvido, etc. Não havia ensino, nem aprendizagem efetiva (sujeito buscando conhecimento), nem troca.

Com base no inacabamento do ser e da própria educação, Paulo Freire (1979) discute esperança e desesperança. Entende que não há busca sem esperança. Sobre a busca, Saviani (1977) aponta:

> *Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser. Essa distância entre aquilo que é e aquilo que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem (p.41).*

Vemos na sala de aula citada que não há busca, não há esperança. Talvez haja a sensação de um colamento entre o ser e o dever ser, como se nada pudesse ser feito para a mudança do quadro educacional, na prática de uma aula. A professora espera que seus alunos não aprendam; espera que seus alunos não ultrapassem uma leitura superficial e sem compreensão das palavras. Não há busca ou esperança na educação, para um mais além daquilo que está dado, para uma transformação.

O homem por poder transcender a si próprio, por poder objetivar-se, distinguir eu e não-eu, interno e externo, e pensar sobre si e sobre os objetos, pode fazer de uma realidade seu objeto de seu conhecimento e se fazer sujeito cognoscente (Freire, 1979). Para isto,

> *A consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade. [...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias*" (p.30).

Se, como visto acima, não há ensino nem no sentido tradicional da passagem de conhecimento, menos há nesse sentido mais amplo, renovador (movimento da escola progressista), de uma consciência crítica da realidade em que tais alunos se encontram. À passagem de conhecimento (sentido educacional tradicional) Paulo Freire denomina "consciência bancária de educação", e sobre ela comenta:

> *O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depositário do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem que perde assim o seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça* (p. 38).

O ímpeto criador é, para Freire, ontológico (nasce da inconclusão do homem) e a educação é tanto mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto. Domesticar ou intencionar uma adaptação é em sua concepção negação da educação.

O autor desenvolve esta mesma concepção de maneira ainda mais acentuada e definida, anos depois, quando discute extensamente que ensinar não deve ser uma mera transferência de conhecimentos. Freire (1996) retoma a idéia do inacabamento do humano "o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital" (p.55). Discute a experiência e consciência do inacabamento como motor promotor de 'suportes', tais como linguagem e cultura, bem como enquanto fator que permite que o futuro não seja algo dado a priori e, por isto, pode ser reinventado. Além disto, recoloca que a inclonclusão, que gera procura, é a base da educação,

> É na inconclusão do ser, que e sabe como tal, que se funda a educação como processo permatente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (p. 64).

Esta mesma inconclusão e consciência dela é, para o autor, a raiz também do "respeito devido à autonomia do ser do educando" (p.65).

Outros aspectos trazidos no livro *Educação e Mudança,* já citados acima pela importância que têm na análise que estamos fazendo neste trabalho, também são reelaborados no livro *Pedagogia da Autotomia.* O autor chama atenção para fato de que ensinar exige convicção (termo ainda mais forte do que a esperança) de que a mudança seja possível "é o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo" (Freire, 1996, p. 85). E ensinar também exige apreensão da realidade "A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível de adestramento" (p. 76)

Talvez o traço mais marcante do caso observado seja a desesperança da professora com relação a qualquer mudança e ensino efetivo. Não leva em conta a busca do aluno (seres inacabados) e nem a sua própria busca: não busca o saber ou sua sistematizaçao, não busca a superação, não busca saber crítico e reflexivo e não busca incitá-los nos alunos. O que se vê é uma não-aula. Talvez uma descrença na importância da psicologia como disciplina escolar, no possível interesse que os alunos pudessem vir a ter nesta aula. Talvez uma descrença na própria educação.

O devir, que é próprio do homem e, portanto, próprio da educação, está estancado, paralisado. Este trabalho de pesquisa não foi interventivo e não pôde ir além em uma escuta atenta aos aspectos que estancam e na possibilidade de alguma mudança neste quadro. Foi um trabalho que se propôs apenas a descrever, a partir de um estudo

esmiuçado, o problema da não-aula. Entendemos que a não-aula gera sofrimento tanto para o aluno, quanto para a professora, além de ser uma perda para a escola, em sua identidade e objetivo educacional, e para qualquer possibilidade de mudança social.

Freire discute ainda a sociedade alienada, cujo pensar não é autentico, reverberando na educação. Discute a consciência ingênua em oposição à crítica. A ingênua tende a uma simplicidade e simplismo na interpretação dos problemas, é impermeável à investigações, satisfaz-se com a experiência imediatas; a explicação que dá aos eventos são de caráter mágico, imediatista, acientíficas e a concepção científica é vista como mero jogo de palavras, concebe a realidade estática e imutável.

Nas aulas observa-se que a professora de psicologia se mantém em um tipo de atividade ou consciência acrítica, atributo da 'Consciência Ingênua' conceitualizada pelo autor (ver, por exemplo, a explicação que deu ao aluno sobre o Complexo de Édipo). No entanto, novamente, esta constatação não explica os motivos pelos quais isto ocorre. Podemos entender que ela mesma, a professora, não tem, não teve, ou não está podendo ter e exercer uma postura crítica e reflexiva, tanto com relação à sua própria pratica, quanto com relação à produção de conhecimento. Aparece-nos como desesperançada ou mesmo cansada/desestimulada (como se o seu único motor fosse a busca pela aposentadoria, que se aproxima, em lugar do ensino, razão ideal pela qual estaria ali). Certamente não tem suporte necessário, seja da sociedade (contexto mais amplo de uma sociedade pouco crítica), seja das condições em que se encontra a educação no Brasil, seja por falhas na própria Instituição e no projeto pedagógico institucional (que muitas vezes abandona a prática de seus docentes, deixando-os sozinhos para a confecção de uma prática que se torna individualizada).

3) O Não ensino:

De acordo com Paulo Freire (1996) ensinar exige entre outros:

- Rigorosidade metódica: método que reforce a capacidade crítica dos alunos, sua curiosidade e insubmissão. O 'pensar certo', que é para o autor, pensar aberto e não 'certo das certezas' deve ser passado, e só o pode ser por quem pensa 'certo'.
- Pesquisa: curiosidade epistemológica. "Pesquiso para constatar, constatado intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para

conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (p. 32).

- Respeito aos saberes dos educandos: Respeito e estímulo à capacidade criadora do aluno, levando também em conta a realidade concreta em que se encontram e de onde podem partir para a construção de saberes.
- Criticidade: Rumar de uma 'curiosidade ingênua' à formas cada vez mais rigorosas de conhecimento ou 'curiosidade epistemológica' (A primeira, ingênua, tida pelo autor como raiz da segunda).
- Corporeificação das palavras pelo exemplo: "Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal" (p.38), palavras pouco valem sem exemplos (problema este visto na explicação mágica à concepção edípca).
- Reflexão crítica sobre a prática: "Movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 43) Uma prática espontânea corre o risco de cair numa 'consciência ingênua' caso não seja uma prática reflexiva.

Ao tomarmos a posição de que ensinar exige, entre outros, os itens citados acima, então mais uma vez é possível constatar que o que vimos nas aulas de psicologia mencionadas, não pode ser considerado ensino. É um caso de não-qualidade no ensino público. É um caso de rebaixamento do ensino e de descaso com aprendizagem. É um caso negligencia do ensino e do tempo e enquadre destinado a ele (não uso quando se deveria haver uso do tempo e do espaço para um determinado fim). Um caso de desrespeito ao aluno ao não lhe ser destinado o que lhe é de direito. Todas estas conclusões podem ser tomadas para este caso. Mas o que fazermos com isto? O que fazermos, como estudantes de licenciaturas, cursos de pedagogias, como professores e pensadores da educação com este quadro já tão sabido e descrito, do qual esta pesquisa apenas ratificou?

Diante disto podemos questionar, o que está acontecendo com a educação e o que podemos fazer com este quadro? Um começo, ligado à possibilidade concreta, pode ser repensarmos a forma como estão estruturados os estágios nas universidades formadoras de professores (seja nos cursos de pedagogia ou licenciatura), estágios estes com quantidades consideráveis de horas de observação. Talvez seja fundamental pensarmos estratégias de estágios que deixem de possibilitar como prioridade a

observação e a repetitiva constatação de quadros de sucateamento do ensino e que possam enveredar para uma participação ativa do estagiário, contribuindo tanto para o seu aprendizado, quanto para a potencialização da ação de professores e alunos no meio escolar.

Referências:

Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia.* São Paulo: Paz e Terra.

Saviani, D. (1977) Valores e Objetivos na Educação. Em: Revista Didata, n 6: 39- 44.

ISSN 1981-2566

A MÍDIA E AS EXPERIÊNCIAS DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Raquel Gonçalves Salgado
UFMT – Rondonópolis
Email: ramidan@terra.com.br
Financiamento: CAPES e CNPq

É visível o fato de que a escola e a família já não mais conservam a exclusividade no papel de educar as crianças de nosso tempo, uma vez que essa função hoje também é cumprida por outras instâncias sociais, como é o caso da mídia, produtora de narrativas que participam do enredo de fabulações e jogos ao oferecer às crianças referências simbólicas para compor suas experiências lúdicas e, mais amplamente, suas subjetividades, penetrando, cada vez mais, no processo educativo das novas gerações. Isso, sem dúvida alguma, tem gerado outras relações e contextos sociais, em que são forjadas novas formas de aprendizagem e desenvolvimento, outros valores e conhecimentos, outros modos de participar da vida social e, portanto, outras constituições subjetivas.

Estranhamento. Talvez esta seja a primeira sensação que temos quando pensamos no universo infantil no mundo atual. Estranhamento causado pelas incertezas que os paradigmas psicológicos e pedagógicos hoje indicam diante das transformações visíveis que a atual geração manifesta. Se antes a ciência psicológica, com todo o seu aparato conceitual e metodológico, pretendia analisar, descrever, categorizar e prever os fenômenos humanos – e aí incluímos a vida infantil –, atualmente, essa mesma ciência não pode ficar ilesa diante deste mundo de significativas mutações. Rever, questionar, refletir e construir outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura são exigências das ciências humanas e sociais de nosso tempo. Esse redimensionamento do conceito de infância no interior da psicologia do desenvolvimento, por exemplo, já se faz presente em trabalhos como o de Jobim e Souza (1996) e Castro (1999, 2001), que apontam para a necessidade de compreender a criança a partir das transformações que caracterizam a vida social e a cultura na contemporaneidade.

Admitir que a criança não é mais a mesma de décadas anteriores tem sido praticamente questão de consenso. O que se nos coloca, então, é: como ficamos nós, adultos, diante dessa constatação? Que alterações também temos sofrido ao

percebermos que nossos papéis e lugares sociais em relação à criança têm se transformado? Nossos valores e conhecimentos têm sido, de fato, alterados ou permanecido refratários a essas transformações? A estas questões soma-se o fato de que incitada a participar de uma rede multimídia de informação, a criança se depara com linguagens que, prontamente, precisa dominar para poder se apropriar de regras de conduta que definem o status de sua participação nessa rede. Ao longo dessa jornada, que começa logo nos primeiros anos de vida, a criança se vê diante de uma série de exigências vigentes no ato de brincar e na cultura lúdica da qual participa. A busca desenfreada pelo título de *expert* é uma das razões que orientam a decisão de cumprir essas exigências. Vale destacar que a busca dessa expertise se concretiza no domínio das informações que transitam pela rede, no consumo dos artefatos a estas associados ou no exercício de outras práticas que marcam distinções no interior de grupos sociais, como é o caso do grupo de crianças.

Pretende-se aqui discutir que sentidos as crianças têm construído em suas relações com a mídia; o que significa, para elas, ser criança em meio aos discursos que transitam no espaço midiático; e como as experiências infantis têm assumido novas configurações diante das referências simbólicas oferecidas pela mídia. No tocante a esse aspecto, tem-se como foco refletir sobre os modos como as crianças se apropriam das narrativas midiáticas, traduzindo-as em culturas lúdicas específicas.

Com o propósito de enriquecer as análises aqui propostas, traremos algumas situações de uma pesquisa com crianças, de 5 a 6 anos, de duas turmas de Educação Infantil, cujo principal objetivo foi compreender o processo de construção de valores e, sobretudo, da constituição da identidade da criança como herói em experiências lúdicas que são atravessadas por discursos da mídia, em especial, por aqueles advindos dos desenhos animados contemporâneos[1]. Nessa pesquisa, a análise de aspectos da cultura lúdica infantil na contemporaneidade permitiu visualizar como a busca por competências e expertise é realizada pela criança ao estar imersa em uma rede que

[1] Esta pesquisa foi desenvolvida em uma das unidades do Serviço Social e do Comércio (SESC), da cidade do Rio de Janeiro, com duas turmas de Educação Infantil em anos letivos distintos – a primeira turma participou da pesquisa no decorrer do ano letivo de 2002 e a segunda, apenas no primeiro semestre de 2003. Ambas as turmas contavam com 21 crianças, de 5 a 6 anos. Foram realizados encontros semanais, de aproximadamente três horas, com as crianças e as professoras responsáveis por cada uma das turmas. A metodologia da pesquisa consistiu na realização de oficinas de TV como espaços abertos ao diálogo entre crianças e adultos, desencadeado a partir do momento em que ambos assistiam a episódios de desenhos animados e os assumiam como objetos de discussão no grupo. Além disso, foram videogravadas diversas situações lúdicas das crianças, que, uma vez assistidas no contexto das oficinas, se constituíram, também, como objetos de reflexão por parte de crianças e adultos.

conecta suas experiências lúdicas com as esferas da mídia e do consumo (Salgado, 2005).

1. Novos mapeamentos da experiência da infância na cultura contemporânea

Diversas concepções de infância são tecidas nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas. Por isso, compreender a criança na história e na cultura significa recompor e compor essas práticas, os significados e as imagens construídas em torno da experiência infantil. O trabalho de Ariès (1981), por exemplo, se destaca por essa recomposição e composição das imagens da infância construídas socialmente ao apontar para os modos de representar a criança a partir da reconstituição de práticas sociais vigentes no contexto europeu, desde a cultura medieval até a modernidade, momento histórico que inaugura o sentimento da infância e, portanto, a representação da criança como sujeito a ser amparado, protegido e educado pelos adultos.

Erigidas na modernidade, as fronteiras entre a infância e a vida adulta, também, assumem novos contornos em culturas e momentos históricos diversos. Para Postman (1999), é o advento da tipografia o grande marco para a delineação dessas fronteiras e, por sua vez, para a consolidação da idéia moderna de infância. Com a prensa tipográfica, diz o autor, instaura-se o interesse crescente por práticas de leitura e escrita, fazendo da alfabetização uma prática social indispensável para o acesso às informações e conhecimentos divulgados por essa nova tecnologia de comunicação e, também, exigência, no caso da criança, para penetrar no mundo civilizado e adulto. A inevitabilidade da participação dos adultos na vida da criança é, pois, na visão de Postman, o principal sustentáculo do paradigma moderno de infância na civilização ocidental.

Debruçando-nos sobre o presente, no início do século XXI, em plena era da cibernética e da ampliação da rede dos meios de comunicação na produção cultural, uma diversidade de práticas sociais e culturais tem colocado desafios para os paradigmas que até então têm sustentado a compreensão da criança e de suas relações com o mundo adulto. Vivemos visíveis transformações nas relações humanas e nas formas de perceber, sentir e conhecer a realidade. Transformações estas que, sem dúvida, trazem impactos sobre os modos de se relacionar com as experiências subjetiva e alheia, forjando outras formas de aprender e se desenvolver. Dessas transformações, as relações entre as gerações também não saem ilesas. Fronteiras são diluídas e

demarcadas, papéis e lugares sociais são definidos e redefinidos, principalmente em se tratando da relação entre crianças e adultos.

É, também, Postman que, ao analisar a relação entre crianças e adultos no mundo contemporâneo, destaca a televisão, tecnologia emergente na segunda metade do século XX, como a principal responsável pela derrocada definitiva das fronteiras entre infância e idade adulta. Desaparece, assim, a idéia moderna de infância. Com a televisão, os segredos, antes preservados, agora são difundidos e deles compartilham crianças e adultos. Família e escola perdem seus papéis de regulação do desenvolvimento infantil e, assim, a autoridade adulta se esvai. Adultos e crianças, diz Postman, se transformam. Os adultos são infantilizados, enquanto as crianças se tornam precocemente adultas.

Por outro lado, tensões e contradições permeiam o debate sobre a infância contemporânea. Buckingham (2000) afirma que as fronteiras entre crianças e adultos são desenhadas e redesenhadas, ao passo que a arena simbólica em que estas se constituem também vai assumindo novas facetas. Definir categoricamente o que pertence ao mundo da infância e ao mundo adulto significa tratar as experiências e relações entre crianças e adultos como acontecimentos apartados das transformações que movimentam a vida social e cultural. A idéia do desaparecimento da infância na cultura contemporânea, defendida por Postman, carrega, por sua vez, conceitos de infância e vida adulta que se fixam às práticas culturais do tempo em que foram forjadas.

Poder, desafio ao medo e a sexualidade são temas que, aos olhos adultos, aparecem como heréticos porque desafiam concepções e crenças instituídas sobre a vida e o mundo infantil, sobretudo aquelas que atestam fragilidade, dependência e imaturidade. Como um espaço dialógico por excelência[2], a pesquisa com as crianças abre-se para as tensões entre os discursos instituídos sobre a infância, que partem da perspectiva adulta, e os discursos das crianças, que contestam a vulnerabilidade como condição típica da infância. Nesse diálogo entre crianças e adultos, as referências simbólicas da mídia atravessam os modos como cada sujeito configura suas experiências e ressignifica as experiências alheias. Essa relação alteritária entre a

[2] Refiro-me aqui ao conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin (1992, 1998), que se define como o princípio que norteia a vida discursiva e marca sua presença em todo e qualquer enunciado. Todavia, não se reduz à comunicação interpessoal, entre locutores e ouvintes, mas pressupõe também relações com enunciados anteriores, ditos por outros em épocas, gerações e contextos diversos.

criança e o adulto se revela como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro, tal como podemos observar no diálogo que se segue.

> Ao falar sobre seu programa de TV predileto, Daniel revela os sentidos que a violência tem para sua vida. Diante de suas palavras, minhas palavras não se calam, fazendo do diálogo um espaço que se abre ao confronto de pontos de vista, valores e experiências.
>
> Raquel: *Daniel, você disse que gostava de ver "Tela Quente"*[3]*. Qual é o filme do "Tela Quente" que você gosta de ver?*
> Daniel: *É, de guerra.*
> Raquel: *Filme de guerra?! Você gosta de ver filme de guerra, Daniel? Por quê?*
> Daniel: *Guerra é bom de ver. Eu vejo um filme, mas eu fico com sono, dormindo. Aí, eu fui lá pra casa e depois voltei. Aí, quando, toda hora os menino quer tudo de mim. Aí, eu... eu, tudo que eu compro eles quer.*
> Raquel: *Eu queria saber. Por que que guerra é bom de ver? Se guerra tem tanta morte, né? Tem gente ferida na guerra.*
> Daniel: *Porque guerra, eu gosto de espada, de arma.*
> Raquel: *Você gosta disso? Mas, você acha que a arma e a espada podem ferir, machucar uma pessoa?*
> Daniel: *Mas isso são as arma.*
> Raquel: *Então, as armas não machucam?*
> Daniel: *Não. As armas só mata.*
> Raquel: *Pior ainda, né?! A arma mata. Pior ainda. Você não acha que matar uma pessoa é uma coisa ruim?*
> Daniel: *Eu não.*
> Raquel: *Daniel, eu fico muito triste quando eu vejo essa guerra do Iraque e vejo um monte de criança ferida, sofrendo.*
> Daniel: *Mas, tem criança, mas tem criança que é pobre. É, não tem mãe, não tem pai. Tão perdida.*
> Raquel: *É verdade. Mas, você não acha que na guerra essas crianças não vão sofrer muito mais?*
> Daniel: *Não. Mas, elas pode, não sabe, pode ir pro meio da rua, aí pode ter uma guerra, daí os cara atropela, e os cara dá um tiro lá e o carro atropelar.*
> Raquel: *Então?! Aí é que tá, por isso é que eu acho que a arma, ela é ruim porque pode matar uma criança.*
> Daniel: *Eu, eu, eu quero uma espada e uma arma.*
> Raquel: *Mas, pra quê que você quer uma espada e uma arma, Daniel?*
> Daniel: *Porque uma arma é igual um fuzil. Eu prefiro fuzil.*
> Raquel: *Você prefere o fuzil? Mas pra quê que você vai querer isso?*
> Menino: *Pra ele lutar, pra ele salvar todo mundo.*
> Daniel: *Não! Não! Pra eu se defender, pra o tiro não pe, pra eu não morrer. Aí, se o tiro dá, dá, se pegar em mim, aí eu morro. Mas eu tenho que pegar a arma e "Pow!"*

Uma experiência da infância, que traz a marca do convívio com a violência, instaurada pela presença do tráfico de drogas e da polícia, é o que aparece na fala de Daniel, menino morador do Morro do Borel, uma das favelas da cidade do Rio de Janeiro. Sobreviver nesse mundo e buscar modos de lidar com a violência são as razões que Daniel encontra para defender a guerra e o uso de armas, ainda que acarretem mortes. Por outro lado, há os meus argumentos de que guerra e armas só causam

[3] Sessão de filme, veiculada à noite, às segundas-feiras, pela Rede Globo de Televisão.

tragédia e dor: crianças feridas, pessoas mortas e gente sofrendo. São discursos que se recusam a ver no mundo da infância a face da violência e, muito menos, admitem o fato de a criança lidar com ela, ao ponto de justificá-la como forma de se defender de atos violentos alheios.

Violência e infância são algumas das questões que atravessam esse diálogo mediado por elementos do universo midiático, como é o caso do filme de guerra, eleito pelo menino como seu programa televisivo preferido. O discurso da mídia aparece aqui como um suporte simbólico para a constituição de suas experiências em uma cultura de guerras e violências, da qual a criança também participa. Entre a vida e a ficção, os discursos midiáticos imitam e recriam a vida. Como produções semióticas e, portanto, culturais, não apenas representam a realidade, tornando-se seu fragmento, como também refletem e refratam uma outra realidade ao defini-la e dotá-la de sentido (Bakhtin, 1995). Nessa mediação, os discursos midiáticos se configuram como portais de informações e saberes que respaldam valores e práticas sociais.

Na arena social, instaurada por esse diálogo, tanto a criança quanto o adulto, partindo de posições sociais e etárias diversas, são afetados pelas palavras que vêm do outro. Daniel, com suas convicções, revela a existência de uma outra infância, cujas condições sociais obrigam a conviver com a morte, a guerra, as armas, a perseguição, a injustiça e o sofrimento e a se defender de tudo isso. Trata-se de uma infância que escapa da aura idílica e do sentido de inocência presentes na infância que tenho em mente ao longo do diálogo. É impossível, para mim, manter intactos meus conceitos e valores sobre a infância após ter sido afetada pelos argumentos de Daniel. Por outro lado, a violência tratada como acontecimento banal e corriqueiro, tão em voga na vida e no universo midiático, pode ter sido abalada, para o menino, quando confrontada com sua face atroz e cruel que minhas palavras insistem em acentuar.

Crianças que não mais se reconhecem como inocentes ou frágeis e desafiam a delimitação do tempo da infância para compartilhar os signos da cultura midiática que devastam as fronteiras etárias. Crianças que, com canções, danças, roupas e trejeitos, provam ter condições e requisitos para ingressar e participar dessa cultura, antes definida como exclusiva do mundo adulto, e, assim, vão compondo os sentidos da infância. Por outro lado, crianças e adultos, distantes e, ao mesmo tempo, próximos, confrontam-se com imagens da infância que há muito já não retratam suas relações e experiências cotidianas. Fronteiras rígidas que separam crianças e adultos vão se tornando instáveis, ao ponto de não mais se sustentarem. Diante disso, nos

perguntamos: o que significa ser criança no mundo contemporâneo? Como as experiências da infância são definidas e caracterizadas diante da cultura midiática? Sobre estas questões a cena seguinte convida-nos a pensar.

> Conversando sobre o vídeo de uma brincadeira, em que as meninas aparecem dançando ao som de *Assererrê*, do Grupo Rouge, e *Baba Baby*, de Kelly Key, as crianças definem o que é ser uma criança normal na cultura contemporânea.
>
> Raquel: *Como é que é aquela história: "Eu cresci, agora não sou mais uma menina..." Não tem uma coisa assim?*
> Raquel: *Essa música é pra criança ou é pra gente grande?*
> Menina: *Criança.*
> Menina: *Pros dois.*
> Raquel: *Pros dois? Por que que é pra criança também?*
> Alexia: *Oh, tia, sabia que eu vi um dia na "Eliana". Ele falava que essa história que eles estão cantando era só pra adolescente, para adultos. Mas as crianças gostaram da história, aí ficou pra todo mundo. Aí, ficou assim mesmo.*
> Bianca: *E a Kelly Key serve pra todo mundo.*
> Raquel: *É uma dúvida que eu tenho, é dúvida mesmo porque eu não sou mais criança. Na minha época, quando eu era criança, a gente só cantava: "Atirei o pau no gato, to, to...", não é Rita? Não é Suzana?* (As meninas começam a rir) *Eu quero saber por que que as crianças hoje gostam da Kelly Key e do Rouge?*
> Meninas: *As crianças gostam mais da dança, da música.*
> Raquel: *E "Atirei o Pau no Gato", "Ciranda, Cirandinha"? Qual é a música melhor?*
> Menina: *Essa aí é pra gente muito pequenininha.*
> Raquel: *Então, quer dizer que vocês hoje são meninas bem mais assim...*
> Menina: *Mais bonitas.*
> Raquel: *... Mais bonitas, avançadas e modernas porque gostam...*
> Meninas: *É. Eu sou.*
> Menina: *Eu sou normal.*
> Raquel: *É normal uma menina gostar da Kelly Key.*
> (As meninas começaram a discutir se era ou não normal gostar da Kelly Key).

Kelly Key representa a menina-mulher, um misto de sedução com ingenuidade, que, investida de poder, não se subordina ao poder masculino. Estamos diante de uma imagem da experiência feminina que vai de encontro aos movimentos de emancipação e redefinição de lugares e papéis sociais realizados por mulheres e meninas na cultura contemporânea. Em se tratando das meninas, essa imagem também se confronta com os valores da menina frágil e inocente, o que desperta nelas um certo fascínio mobilizado pela necessidade de romper com as redomas impostas por esses valores.

Essa representação midiática da menina experiente e precocemente sexualizada ameaça e desafia a concepção normativa de uma infância naturalmente ingênua e afastada do mundo adulto. Por outro lado, uma nova normatização se instaura com o aval do discurso midiático, que passa a ser o parâmetro para definir as competências e

experiências válidas para uma criança se engajar na cultura de seu tempo, já que, na declaração das meninas, *gostar de Kelly Key* é a expressão de uma infância normal.

2. Infância e cultura lúdica contemporânea: em busca de competências e poder

Para além das posturas radicais, buscamos compreender a cultura infantil tomando como pano de fundo as relações que crianças e adultos estabelecem entre si, suas negociações, as fronteiras que se delineiam e se desfazem nessas relações.

Nesta perspectiva, a cultura lúdica infantil se apresenta como um espaço social aberto à composição de narrativas, regras, práticas sociais e à constituição de modos de subjetivação, que se desdobram nos valores e conhecimentos que constroem a partir de constantes diálogos com a cultura mais ampla. Entendemos, tal como Brougère (1995, 1998), que os modos como as crianças retiram da vida social elementos simbólicos para compor práticas sociais, valores, representações e regras caracterizam uma cultura lúdica. Graças a essa dupla dimensão, a cultura lúdica, influenciada, de um lado, pelo universo simbólico mais amplo em que nasce e se realiza, e definida, de outro, pelos modos como os signos que compõem esse universo são transformados em referências lúdicas, jamais se apresenta como uma estrutura uniforme ou estática. Crianças de diferentes idades, gênero, classes sociais, culturas, credos e nações vão compor culturas lúdicas diversas. Além disso, toda cultura lúdica carrega as marcas impressas pelos adultos, deixadas pelos signos que produzem e são reveladores dos modos como compreendem e se relacionam com as crianças em uma dada época e contexto social.

A dimensão cada vez mais virtualizada do real percebido pelas crianças no mundo contemporâneo, e aí incluímos as imagens que representam a vida social, intensifica os dispositivos simbólicos que compõem uma cultura lúdica. Dentre essas imagens, temos aquelas veiculadas pela televisão, que, para Brougère (1995), se apresenta como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças na cultura contemporânea. É claro que hoje isso se estende para além da tela da TV, na medida em que outros meios, como o videogame, a Internet, os jogos de computador, fornecem textos que, uma vez conectados com os da televisão, ampliam as referências simbólicas que atravessam a cultura lúdica infantil. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que os textos midiáticos, seja os que provêm da televisão ou aqueles veiculados por qualquer outro tipo de mídia, se integrem aos referenciais simbólicos e à lógica que regem uma cultura lúdica específica. Brincar com as imagens televisivas jamais significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim compor, combinar,

relacionar essas imagens com o conjunto de representações que já constituem o universo simbólico de sua cultura lúdica.

A década de 80, salienta Brougère (2004), inaugura um modo de constituição do brinquedo jamais visto em épocas anteriores, que diz respeito à composição de uma rede complexa de objetos e narrativas, articulados entre si, com objetivos lúdicos. Dentre essas narrativas, os desenhos animados têm sido pioneiros, cuja produção, em 1985, já começa a estar atrelada ao consumo de brinquedos, de modo que para cada novo personagem, é preciso haver um brinquedo correspondente. Por essa razão, separar os brinquedos de outros suportes de mídia tem se tornado uma tarefa cada vez mais difícil. O brinquedo em si mesmo, isolado das narrativas que contam sua história, já não mais sobrevive na cultura lúdica infantil contemporânea. Manipulá-lo requer conhecer a história e o universo simbólico em que ganha sentido e vida. Como Brougère afirma, o brinquedo contemporâneo não é apenas alvo de ações, mas também veículo de imagens que circulam em outros suportes midiáticos. É, portanto, lugar de encontro entre ação e significação, sendo que esta última extrapola a dimensão do objeto, sua materialidade e presença, uma vez que é sustentada e enriquecida na rede composta por diversos suportes que canalizam narrativas indispensáveis para a experiência lúdica. O brinquedo, assim, configura-se como mídia, um suporte por onde transitam narrativas e no qual estão inscritos conteúdos culturais.

Em uma das turmas em que a pesquisa foi desenvolvida, chamou-nos a atenção o fenômeno *Yugioh*[4] e os modos como aquele grupo de crianças o transformou em uma cultura lúdica específica, de caráter multifacético, dadas as interfaces que são estabelecidas entre diferentes suportes de mídia, configurando, assim, uma rede transmídia. Observamos que, no caso *Yugioh*, as crianças, tendo o desenho animado como o manual de instruções do jogo de cartas e a principal referência para a construção de estratégias, práticas sociais e regras de conduta, definidoras de modos de se inserir no jogo, iniciam uma intensa trajetória nessa rede transmídia que delineia suas culturas lúdicas. Desenho animado e jogo de cartas se complementam mutuamente, de modo que compreender o desenho animado envolve o conhecimento do jogo de cartas, seu funcionamento e estratégias básicas, assim como conhecer o jogo de cartas requer um

[4] Desenho animado japonês (anime) que, tão logo é veiculado na televisão, se desdobra em um jogo de cartas com referências diretas ao jogo retratado no anime, cujo princípio básico é um duelo entre monstros virtuais que aparecem sob a forma de imagens holográficas ao serem invocadas pelos jogadores. No Brasil, o fenômeno *Yugioh* atingiu recordes de venda em 2003, consagrando-se como uma das "febres" da cultura infanto-juvenil em nosso País.

cabedal de informações que é oferecido por esse texto midiático. Ensinando a jogar e a tornar-se jogador, o desenho animado constitui-se como o manual de instruções do jogo de cartas. Ele é o passaporte necessário para que a criança ingresse no mundo imaginário de *Yugioh*, aprenda a jogar e a ser duelista, como podemos observar nesse diálogo das crianças antes de iniciar o jogo.

> Raquel: *Vocês disseram pra mim que pra poder jogar tinha que assistir o desenho. Tem que assistir mesmo?*
> João Vitor: *É. Tem que. Pra aprender a jogar a carta mágica.*
> Mateus: *É muito fácil. Na primeira vez que eu vi o desenho, aí eu já tinha aprendido.*
> Ana: *Sabe, que um dia eu bem, bem vi esse Yugioh, eu bem vi esse Yugioh pra aprender como é que é, eu aprendi.*

Fazer parte da cultura lúdica contemporânea, por sua vez, demanda certos requisitos. A criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir um know-how, expertise e competências para ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica específica. Buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais raros e difíceis de serem adquiridos, no intuito de superar o que já existe, são algumas das atividades que compõem o rol de requisitos necessários para o ingresso em uma cultura lúdica. Estar pronta para consumir e aprender – esta é a postura a ser assumida pela criança no momento de sua inserção na cultura lúdica em rede (Goldstein et al, 2004).

Após terem assistido ao filme de animação *Jimmy Neutron – O menino gênio*, cuja trama se dá em torno das aventuras das crianças ao resgatarem os pais capturados por seres de outro planeta, as crianças de uma das turmas polemizam a respeito do que fariam, caso seus pais também desaparecessem. Diante dessa polêmica, Gustavo tece os seguintes argumentos.

> Gustavo: *Oh, gente! Já pensou se existisse o Pânico com uma faca e ele, ele entrasse dentro da nossa casa escondido de noite e a gente sozinho em casa?*
> Raquel: *E aí?*
> Gustavo: *Eu ia fazer sabe o quê? Eu ia, eu ia lutar contra ele. Eu vou lutar pra me proteger, proteger, que eu sou forte. Eu vou me proteger pra caramba. Sabe o que que eu faço? Eu como muito e bebo muita água.*
> Raquel: *É mesmo? Só pra ficar forte desse jeito?*
> Gustavo: *E também eu vejo muita televisão, vejo muita televisão, e também faço sabe o quê? Eu fico brincando. E às vezes, agora que eu ganhei, que eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio.*
> Raquel: *Você acha que ver televisão faz você ficar poderoso?*
> Gustavo: *É claro! Ver televisão é como se fosse assim: você, é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava,*

> *você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda, pra lutar muito contra bandido, contra o Pânico e contra a polícia, se a polícia fosse mal. Eu ia fazer isso mesmo. Eu ia lutar pela minha justiça.*

Embora Gustavo faça menção à força para se proteger e defender, o poder, em sua fala, aparece como uma relação entre treino, exercício e aquisição de conhecimentos. Ter poder e ser poderoso remete a um processo de busca de competência a ser trabalhada e exercitada. Comer muito, beber muita água, ver muita televisão e brincar são atividades que, uma vez reunidas, participam desse processo. Vale destacar que tal como a comida e a água, elementos indispensáveis para a sobrevivência, a televisão e a brincadeira, ao estarem associadas a estas, são apontadas pelo menino como alimentos para sua imaginação e, portanto, como ingredientes necessários para que seja forte e poderoso. No entanto, não basta ter todos esses elementos reunidos, a conquista desse poder, que aqui claramente se associa à competência e expertise, envolve uma forma de manipulá-los para potencializá-los. É aí que aparece a função do treino e do exercício quando Gustavo refere-se à forma como brinca com a corda – *eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio* – e ao significado que atribui para o fato de ver televisão e ficar poderoso – *é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda*. Nesse último aspecto, o que se coloca em destaque é o modo como se obtém conhecimento na relação com a televisão, marcada por um tipo de treino e exercício, que aparecem sob a forma da repetição. Essa imagem do treino fica nítida quando Gustavo traz a ilustração do jogador de futebol que, ao fazer um gol, tem a bola de volta repetidas vezes, como forma de se tornar cada vez mais forte e poderoso.

Essa mesma imagem aparece no modo como as crianças se relacionam com o desenho animado para jogar as cartas de *Yugioh*. Na medida em que o desenho animado é o que fornece regras e estratégias para o jogo, assistir a seus episódios, um após o outro, envolve uma espécie de treinamento para adquirir conhecimentos sobre as cartas e, assim, poder jogar. Temos então, nessa experiência lúdica, o reflexo da imagem desenhada por Gustavo, que representa a tríade composta por treino, conhecimento e poder.

Por detrás dessa cultura lúdica, tecida nos elos de diferentes mídias, há um currículo implícito que precisa ser composto para dela participar (Goldstein et al, 2004). Currículo este que nunca é plenamente concluído, por estar aberto às novas demandas

que aparecem no mercado lúdico infantil. Podemos, ainda, agregar a esse currículo o cumprimento dos requisitos, antes mencionados, que definem a entrada e a participação em uma cultura lúdica específica. Mediante tais requisitos, práticas de segregação e exclusão também são criadas. Aqueles que não compartilham dessas regras estão fora das mais complexas ramificações da rede que faz a conexão entre a criança, o mundo dos brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e o jogo propriamente dito. São definitivamente discriminados no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede.

> Conforme o duelo se desenrola na TV[5], os meninos, em uma disputa acirrada, mostram as cartas de *Yugioh* que possuem. Gustavo é quem mais está preocupado em mostrar que possui todas as cartas que aparecem na tela e que conhece o jogo e os personagens como nenhum outro.
>
> Daniel disse não ter uma das cartas apontadas por um dos meninos. No entanto, talvez após perceber que, para se integrar ao grupo de "experts em *Yugioh*", é necessário possuir ou, ao menos, dizer ser possuidor das cartas, Daniel diz ter uma delas. Heitor, imediatamente, vira-se para ele e diz: *Você não tem baralho!* Daniel nada responde, afasta-se e aproxima-se de Roberta, uma das professoras, como se estivesse buscando apoio.

Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis na extensa rede de mídias, produtos e narrativas, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeças polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem-sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém, presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernálias tecnológicas, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos.

Por outro lado, ter um currículo que abarca todas as atividades, saberes e informações, necessários para participar dessa cultura lúdica e interpretar o emaranhado de conexões que a configura, não é para todos. A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos

[5] As crianças estavam assistindo a um episódio do desenho animado *Yugioh*.

e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os *links* que a compõem e, assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar. Como Sarlo (1997) aponta, o mesmo mercado global que se apresenta como ideal de liberdade a todos, mostra sua contraface excludente ao selecionar apenas aqueles que, em seu espaço, são capazes de fazer escolhas e nele transitar livremente. Assim como o mercado, a cultura lúdica global revela sua dupla face: de um lado, democrática, aberta e disponível a todos, de outro, hospitaleira e receptiva aos que, de dentro dela, podem fazer opções.

3. Reflexões sobre os dilemas da infância na contemporaneidade

A ausência de segredos e pudor na relação entre crianças e adultos, o convívio e o envolvimento das crianças com assuntos, como violência e sexo, ao mesmo tempo em que derrubam as fronteiras antes erguidas entre a infância e a vida adulta, apontam para outras configurações desses mundos. Diante das experiências e práticas sociais que hoje crianças e adultos compartilham, há muito mais a construção de outros sentidos e imagens sobre o mundo da infância do que sua derrocada. As relações estabelecidas entre crianças e adultos, em cada tempo e cultura, criam e são responsáveis por modos de definir, representar e demarcar fronteiras entre a infância e a vida adulta.

Protestos às imagens da infância frágil e inocente são visíveis nos discursos e nos modos como as crianças tecem narrativas, que dão vida aos seus jogos imaginários, e como selecionam os artefatos simbólicos que compõem suas mais diversas experiências lúdicas. Dentre estes artefatos, os discursos da mídia merecem destaque especial. Atravessando cada vez mais as culturas lúdicas infantis, esses signos redimensionam os valores, os saberes, os costumes, as práticas sociais e os modos como as crianças se organizam em grupos e participam da cultura mais ampla, criando elos entre os textos que nela circulam.

Ramificada em diversas conexões com narrativas de mídia que provêm de diferentes suportes, a cultura lúdica, que hoje assume proporções globais, apresenta-se e expande-se em uma vasta rede de produtos e narrativas que definem as brincadeiras, os

jogos e toda e qualquer experiência lúdica possível de ser construída a partir dos arranjos das informações disponibilizadas na rede transmídia. A cultura lúdica que se constitui em torno do fenômeno *Yugioh*, portanto, aponta para a composição de uma rede em que narrativas de diferentes suportes midiáticos definem modos de jogar e ser jogador.

Nessa rede, as crianças compõem um cabedal de informações e saberes que nunca se esgota. Ingressar nessa cultura lúdica em rede exige o cumprimento de regras básicas: consumir informações e objetos, se possível os mais raros; conhecer todos os *links* que conectam essas informações e objetos ao jogo; e ser capaz de compor outros arranjos, além dos já disponíveis na rede. Trata-se, pois, de adquirir competências necessárias para conquistar uma expertise relativa ao jogo e aos saberes e informações que ele demanda.

Delineia-se, assim, uma faceta empreendedora da infância contemporânea, rica em ambigüidades. Faceta esta que aparece, por um lado, como um acontecimento que devasta fronteiras etárias ao aproximar a criança de práticas sociais adultas e assume caráter emancipatório ao torná-la cada vez mais autônoma e exigente. Por outro, revela o aprisionamento da infância a uma rede simbólica, cujas narrativas e valores estão pautados no incremento da produção e circulação de capital e bens simbólicos indispensáveis para a sobrevivência da sociedade de consumo.

É, portanto, no universo lúdico que as crianças, ao criarem narrativas, vêem-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas e que participam de seus modos de subjetivação. Ao construir regras e estratégias, com base nas informações e nos objetos que consomem, as crianças estão demarcando territórios e definindo práticas sociais que remetem aos valores e modos de funcionamento da sociedade de consumo. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e crescem, das promessas e mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos em relação a elas, de nosso consolo e tragédia, de nossa presença e silêncio e, ao fazê-lo, sinalizam os lugares sociais que deixamos ou passamos a ocupar nas suas vidas.

4. Referências

Ariès, P. *História social da criança e da família.* 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

Bakhtin, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.* 4. ed. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 1998.

Brougère, G. *Brinquedo e cultura.* São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. (org.). *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

_____. *Brinquedos e companhia.* São Paulo: Cortez, 2004.

Buckingham, D. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media.* Cambridge: Polity Press, 2000.

Castro, L. C. (org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo.* Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. (org.). *Crianças e jovens na construção da cultura.* Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.

Goldstein, J.; Buckingham, D.; Brougère, G. Introduction: Toys, games and media. Em Goldstein, J.; Buckingham, D.; Brougère, G. (orgs.). *Toys, games and media.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-8.

Jobim E Souza, S. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em Kramer, S.; Leite, M. I. (orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa***.** Campinas: Papirus, 1996.

Postman, N. *O desaparecimento da infância.* Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

Salgado, R. G. *Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados.* Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

Sarlo, B. *Cenas da vida pós-moderna:* Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

A DINÂMICA DO PEDAGÓGICO – UM RETRATO DA RELAÇÃO/CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PAUTADO NA LUDICIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE EM SALA DE AULA

Profa Ms. Luciana Adário Brandão
lucianaadario@hotmail.com

Profa.Dra.Olga Ribeiro de Aquino - (UEL)
aquino@sercomtel.com.br

Resumo

Escolarizar cada vez mais cedo, alfabetizar como imperativo necessário às crianças de Educação Infantil e ter o professor como único responsável pela aprendizagem no processo educacional, são discursos “antigos”, mas ainda presentes no cotidiano de muitas escolas infantis. Mostrar que a brincadeira, a instrução acadêmica, a formação social e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento podem e devem fazer parte do universo escolar infantil é o motivo destas reflexões e pesquisa. Para proporcionar tal reflexão, articulamos a necessidade do olhar transdisciplinar à educação, discutindo a importância e a necessidade de uma educação escolar na qual o saber seja contextualizado, adquirindo sentido para a vida, incentivando o aprender infantil a redescobrir a todo momento como cidadãos coparticipativos, enfatizando, ainda, a solidariedade e a responsabilidade humana. Enfatizamos e registramos como uma das possibilidades para construir o conhecimento escolarizado, o trabalho por projetos de duas escolas de Educação Infantil da cidade de Londrina, por proporcionarem às crianças a oportunidade de se envolverem ativamente nos processos de descobertas que norteiem o conhecimento.

Palavras- chave: Educação infantil; saber contextualizado; projetos ludopedagógicos.

INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil; uma na região Sul de Londrina – Instituição Pública Municipal, e a outra na região central da mesma cidade – Instituição Particular.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de 4 a 6 anos e suas respectivas professoras.

Esse trabalho científico foi pautado na pesquisa qualitativa descritiva e a concretização da metodologia aconteceu através da observação direta (diário de campo) durante o fazer pedagógico dos projetos estudados; registros fotográficos de situações pertinentes às ações e acontecimentos do cotidiano escolar de cada instituição analisada e entrevista semi-estruturada com quatro professores de cada escola. Esse artigo, contempla a descrição das observações realizadas durante a execução dos projetos analisados no cotidiano pedagógico dessas escolas.

Observamos atentamente os trabalhos realizados dentro e fora da sala de aula dessas instituições e percebemos que o trabalho por projetos segue uma dinâmica muito peculiar. Cada projeto analisado pautou-se em um percurso único, mostrando como é possível descrever vários, mas um diferente do outro.

Vamos contar, primeiramente, a trajetória do projeto “Conhecendo as ormigas” que ocorreu ao longo do segundo semestre de 2005 com a turma do Infantil III, (cinco anos de idade), na escola particular.

Em Cena, o Projeto: “Conhecendo as Formigas”

O contato com o tema e o interesse do grupo de alunos e professoras pela elaboração do projeto

O projeto “Conhecendo as formigas” desenvolveu-se no segundo semestre de 2005, com alunos de cinco a seis anos de idade da turma de Infantil III, na Escola Particular (locus desta pesquisa).

O interesse e início do projeto surgiu a partir do contato dos alunos com o livro de literatura infantil "Farra do formigueiro". Após a leitura da história, eles manifestaram interesse em conhecer mais sobre a vida das formigas.

Nesse momento a escolha do tema a ser estudado estava definida e iniciava-se, então, a busca da organização de um projeto de trabalho.

> Não existem temas que não possam ser abordados através de projetos. Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.68).

Como a escolha do tema estava feita, as professoras queriam informações a respeito dos conhecimentos que o grupo já tinha sobre o assunto; a respeito do que gostariam de aprender e das estratégias que utilizariam para alcançar os objetivos.

A coleta de informações através do "quadro organizacional"

Para coletar tais dados, as educadoras organizaram com os alunos um quadro a que deram o nome de "quadro organizacional".

O que sabemos? Sabemos que:

- *"A formiga é um inseto";*
- *"Elas moram no formigueiro";*
- *"Elas trabalham muito";*
- *"Elas são organizadas".*

É muito vantajoso para o ensino que se faça um levantamento do que os alunos já sabem, mas:

> Não se trata (apenas) de organizar o que já sabem, pois deve ser levado em conta que, em geral, os alunos da Escola Infantil dizem querer saber aquilo que já conhecem, ou seja, parte-se de sua estrutura ou referência de conhecimentos procedente, mas também se trata de que reconheçam que se aprendem "coisas novas". (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.97).

O que então queremos saber? Queremos saber:

- *"Como elas se alimentam"?*
- *"Como fazem buracos no chão"?*
- *"O que gostam de comer"?*
- *"Como é o seu corpo"?*
- *"Como é a sua família"?*
- *"Como nascem"?*
- *"Se elas se machucam? Ou não"?*

O que faremos para saber?

- *"Pesquisaremos em livros e enciclopédias";*
- *"Pesquisaremos na internet";*
- *"Pesquisaremos com o papai e a mamãe";*
- *"Observaremos um formigueiro".*

Esses foram dados relatados pelos alunos e registrados pelas professoras. Nesse sentido, Hernàndez e Ventura nos dizem: "Com essa relação, fruto da síntese do "falado" em aula, a professora tem uma orientação sobre por quais caminhos enfocar os primeiros passos do desenvolvimento do Projeto". (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.97).

Após o levantamento das informações, as professoras planejaram as atividades que fariam parte do dia-a-dia desse projeto.

> Isso significa levar em conta que a professora estabelece seu trabalho em sala de aula em contraste e em relação com uma série de decisões prévias (o que se deve ensinar) que tem presente para organizar a atividade dos Projetos. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.101).

Atividades realizadas durante o projeto

A primeira proposta foi fazer, como atividade em casa, uma pesquisa: obter informações sobre as formigas. Essa proposta é muito válida porque, segundo Hernández e Ventura (1998), proporciona o envolvimento de outras pessoas na busca de informações, enfatizando que não se aprende só na escola e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessita das informações obtidas de outras pessoas.

Após a leitura e discussão das informações obtidas em casa foi o momento da aula itinerante. Com uma lupa na mão, os alunos foram até uma praça observar alguns formigueiros. Na volta, já em sala, desenharam as atividades realizadas durante o passeio e construíram uma tabela relacionando a quantidade e o tamanho dos formigueiros encontrados.

A aula itinerante despertou o interesse do grupo de alunos: nomear as partes que compõem o corpo da formiga.

Nesse momento, as professoras sugeriram uma visita ao Laboratório de Ciências da escola para tirar as dúvidas com a bióloga.

A bióloga orientou as crianças no uso da lupa para que observassem a formiga e reconhecessem as partes do corpo, cujos nomes ela lhes informava.

Muito entusiasmados com tal conhecimento, os alunos voltaram à sala de aula e foram representar o que aprenderam através de desenhos e tentativas de registro do que lhes foi ensinado e do que viram.

Todos esses momentos eram prazerosos, desafiadores e cheios de descobertas. As atividades interessavam aos alunos porque caracterizavam seus desejos e intenções. Havia o envolvimento do grupo.

Outras atividades aconteceram no decorrer do projeto:

- *musicalização, trabalho com ritmo e melodia da música " A formiguinha";*
- *contato com outra língua: escrita da palavra formiga em inglês;*
- *sessão cinema: assistiram a três filmes que trouxeram a discussão sobre a função de cada formiga em uma colônia;*
- *confecção de maquete: um formigueiro feito com argila e biscuit para demonstrar a vida no formigueiro.*

As atividades eram discutidas e delas os alunos extraíam novos conceitos, dúvidas e conhecimentos. O desenho, a tentativa de escrita, a expressão artística, a música e o brincar representavam as descobertas das crianças. Tudo era de alguma forma registrado por elas.

Essa diversidade de atividades e idéias é uma característica peculiar de um trabalho pautado em projetos. Hernández (1998, p.85) enfatiza que: "nos projetos leva-se em conta a

diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar nos déficits e nas limitações, convertem-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos especialistas".

A finalização do projeto

Para o encerramento do projeto (que durou aproximadamente dois meses) as crianças fizeram, durante a aula de culinária, a receita do "bolo formigueiro". Tiveram, então, oportunidade de analisar e interpretar um texto/receita, cozinhar e assar um bolo que depois de pronto experimentaram, numa confraternização entre os alunos e professoras.

Avaliação do projeto

O projeto contou com a avaliação dos alunos, constatando terem aprendido muitas coisas que não sabiam:

- *as formigas ficam nervosas quando são ameaçadas;*
- *as formigas vivem em colônia;*
- *as formigas não comem as folhas e sim os fungos;*
- *cada parte do corpo da formiga tem um nome;*
- *cada formiga tem a sua função na colônia.*

As professoras também realizaram, durante todo o percurso do projeto, diversas avaliações. Observaram através das manifestações ludo-pedagógicas dos alunos o esforço, as dificuldades e o crescimento de cada um, nos momentos de atividades que envolviam oralidade, registros escritos, desenhos, raciocínio lógico, brincadeiras, coordenação motora. Todas as atividades privilegiavam habilidades no desenvolvimento infantil e desencadeavam momentos desafiadores capazes de proporcionar aprendizagens.

Outro momento avaliativo ocorreu quando as professoras ao refletirem sobre todo o processo vivenciado durante o projeto, ressaltaram a importância do seu papel como mediadoras no processo educacional e a necessidade do seu envolvimento com o assunto escolhido pelo grupo, valorizaram também a participação do aluno, acreditando que eles

têm potencial para conduzir um projeto e sempre aliar, aos assuntos do projeto estudado, conhecimentos científicos pertinentes à ele.

Nesse processo observamos a natureza dinâmica de um trabalho pautado em projeto, dinâmica que refletia o cotidiano escolar da escola infantil pública analisada. Procuraremos retratar alguns momentos vividos no projeto: ”Somos todos Animais, porém com Algumas Diferenças”.

O Projeto “Somos Todos Animais, Porém com Algumas Diferenças” em Ação

A conversa inicial

O projeto surgiu com a discussão feita após o grupo de alunos ter assistido ao filme “Madagascar”.

O filme trouxe a oportunidade de reflexão sobre a liberdade dos animais que nasceram em cativeiro e deixa uma interrogação oportunizando divergências de opiniões. Suscitou também entre os alunos curiosidades referentes a vários animais.

A discussão feita em sala com os alunos mediada pela professora foi bastante interessante.

A educadora possibilitou que os alunos relatassem suas interpretações, suas opiniões, mas fazendo, ao mesmo tempo, alguns questionamentos para encaminhar a reflexão:

- *“O que os animais tinham no zoológico”?*
- *“Como era a vida deles”?*
- *“Quais as dificuldades que tinham”?*
- *“Os animais conheciam seu habitat natural”?*
- *“Qual foi a reação dos animais ao chegarem em Madagascar”?*
- *“Que dificuldades eles encontraram na natureza? Por quê”?*
- *“Vocês acham que essas dificuldades poderiam ser superadas”?*
- *“Um animal nascido e criado em cativeiro pode adaptar-se ao seu ambiente natural”?*
- *“Devemos tirar os bichos da natureza para criá-los em cativeiro”?*

Os questionamentos foram organizados como forma de ampliar a discussão e a visão dos alunos sobre o filme a que assistiram. Esse é o trabalho do professor mediador, desencadear dúvidas e reflexões para auxiliar na busca de novos conhecimentos.

Nogueira (2005, p.78) esclarece bem a função do papel do professor no trabalho por projetos:

> Diante desta descrição do possível papel do professor na dinâmica de trabalho com projetos, fica nítida sua função de mediador e facilitador, pois é ele quem "gerencia" o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante das novas descobertas e até mesmo "direcionando" (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento.

Além da discussão sobre a liberdade dos animais, as crianças se encantaram com os bichos apresentados no filme. Muitos alunos não conheciam alguns deles e quiseram saber seus nomes. Outros queriam saber mais a respeito de animais que já eram de seu conhecimento.

Surgiram perguntas e afirmações:

"Tia, por que o leão não come folha"?
"Por que aquele cavalo tem listra"? (referindo-se à zebra).
"Tia, o leão tem que viver preso, ele gosta, eu vi um no circo".

E assim foram vários os questionamentos.

Nesses questionamentos e falas dos alunos a professora conseguiu fazer uma avaliação inicial do que o grupo sabia sobre o assunto.

A proposta do projeto e a elaboração do índice inicial

A educadora percebeu o interesse do grupo pelos animais e as divergências de opinião sobre a liberdade deles.

Diante dessa curiosidade e problemas, a professora perguntou-lhes o que gostariam de saber. A resposta foi: conhecer os animais do filme (nome, características,

habitat) e descobrir qual a melhor forma de vida para eles. Nesse momento estavam presentes nas respostas opiniões e desejos diversos dos alunos que ali desenhavam tal cenário.

> A colocação em comum dos diferentes aspectos de cada índice configura o roteiro inicial da classe, o ponto de partida que irá organizar o planejamento e a aproximação à informação de cada estudante e dos diferentes grupos da classe. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.73).

Era o momento de organizar o índice, portanto sabíamos o que eles queriam aprender. Então a educadora perguntou:

"O que vamos fazer para conhecer esses animais"?

Alunos e professora organizaram algumas atividades que possibilitariam dar respostas às perguntas:

Construir os animais, brincar com eles, procurar figuras de animais, pesquisar suas características, conversar com os amigos e professores, produzir textos, perguntar em casa aos pais e irmãos.

Esse momento proporcionou aos alunos e à professora a construção das estratégias que usariam para responder a suas dúvidas e curiosidades. Percebemos que não foi um momento de decisão só da professora; houve a participação dos alunos, ficando visível a autonomia dos alunos durante o trabalho pautado em projeto.

> A pretensão é deixar claro que existe necessidade do professor dar autonomia aos seus alunos para que eles planejem suas ações desejadas e sonhadas; caso contrário, corremos o risco de ter professores planejando as ações e definindo o que os alunos devem fazer, mudando assim de concepção de projeto para tarefa. (NOGUEIRA, 2005, p.95).

As informações das atividades a serem feitas foram importantíssimas para a organização do planejamento da educadora. A tarefa de selecionar os objetivos e conteúdos que seriam trabalhados e o enriquecimento do processo são fundamentais para garantir aos alunos a ampliação de conhecimentos:

> Realizar uma primeira previsão dos conteúdos e as atividades, e tratar de encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto. [...] responder: o que pretendo que os diferentes

> componentes do grupo aprendam com o projeto. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.69), são tarefas pertinentes ao professor nesse processo.

Execução das atividades

A primeira atividade proposta sugeriu que cada grupo de alunos escolhesse dois animais do filme e que os construísse com sucatas.

Os alunos tiveram acesso a várias sucatas diferentes: rolos, papéis, carretéis de linha, bolas de isopor, potes de plástico, embalagens de papel, tampinhas, entre outros. O grupo escolheu o material que seria necessário, de acordo com a escolha dos animais a serem representados.

Figura 1– Aluno testando possibilidades com as sucatas para construir o animal.

Essa participação ativa do aluno é uma característica peculiar no trabalho por projetos. O aluno empenha-se em seus trabalhos de forma bastante ativa:

> A execução durante o projeto é uma fase de vital importância para o aluno, pois sua interação nos atos de criar, pintar, construir, cantar, entrevistar, representar, escrever, dançar, moldar, desenhar, etc.. (note que são verbos de AÇÃO) demonstra a possibilidade de que seus sonhos, vontades e necessidades podem ser realizados a partir de suas ações planejadas. A sua ruptura com a passividade coloca-o diante de vários problemas que, ao serem resolvidos, potencializarão, se não

> todo, pelo menos boa parte do seu espectro de competências. (NOGUEIRA, 2005, p.83).

Foi muito interessante ver como as crianças superaram as nossas expectativas (pesquisadoras e professora). Conseguiram ter idéias brilhantes com os materiais a que tiveram acesso.

Figura 2 – Criança pintando seu animal.

Construíram os animais com muita criatividade (girafa, leão, hipopótamo, zebra, jacaré, macaco, tartaruga, cobra), pintaram-nos, apresentaram-nos ao grupo, descreveram suas características, fizeram tentativas de escrita do nome desses animais e por fim deram espaço às brincadeiras.

Essas atividades citadas aconteceram durante vários dias. Durante esse período a professora solicitou aos alunos que pesquisassem em casa figuras de animais. O objetivo era envolver os familiares no trabalho e posteriormente confeccionar um livro como fonte de pesquisa aos alunos.

As crianças responderam ao pedido e trouxeram várias figuras de animais. Utilizando as figuras, a educadora organizou como recurso para as aulas um livro que disponibilizava informações sobre as características desses animais (classificação, habitat, alimentação, nome).

A intenção da professora era ampliar as informações que os alunos possuíam sobre esses animais e disponibilizar-lhes uma fonte de pesquisa. O livro ficou bem ilustrado e interessante. O objetivo da professora foi atingido; os alunos utilizaram-no para consulta e leitura. Com isso reforçaram as idéias pedagógicas de Nogueira (2005, p.69):

> Definido o tema e traçados os objetivos o projeto começa a entrar na fase de execução. O professor deve fazer um acompanhamento constante, auxiliando os alunos com os recursos humanos, materiais, com a orientação da parte procedimental e com a inclusão dos conteúdos conceituais.

A leitura do livro suscitou o interesse por outros animais (não só pelo do filme) e a reflexão sobre a importância de cada um para o meio ambiente.

Realimentação do Índice

Outro índice formava-se nesse momento: equilíbrio ecológico, cadeia alimentar e interferência do homem na natureza (fauna).

Nessa fase do trabalho, a professora estava atenta às novas dúvidas e perguntas: “O professor deve ‘apurar’ muito bem a sua percepção para notar o real cenário que existe naquele momento”. (NOGUEIRA, 2005, p.56).

Era o momento de realimentar o índice, acrescentar novas perguntas, verificar as necessidades da turma e inseri-las no processo.

Outras atividades fizeram parte do projeto: construção de um painel ilustrando a terra, ar e água. As crianças desenharam os animais que viviam em cada habitat, confeccionaram também o jogo “loteria”. Para isso cada criança recebeu uma cartela com doze quadrados. Na primeira fileira estava colada uma pena, um pelo e uma escama. A professora mostrava o nome de um animal e eles faziam à tentativa de leitura, e após descobrir de que animal se tratava colocavam-no no grupo pertencente (pena, pelo ou escama).

Figura 3 – Exposição do painel de animais e jogo “Loteria”.

Depois de descobrirem o animal, a professora continuou perguntando-lhes: “onde vive esse animal”? “Do que ele se alimenta”?

Esse jogo dialógico suscitou entre os alunos vários questionamentos: “A tartaruga é da terra ou água”? “E o sapo”? Essas dúvidas construíram caminhos para novas pesquisas e descobertas.

Durante o percurso de todas as atividades, as reflexões sobre a importância dos animais para o meio ambiente e o respeito à sua natureza estavam presentes em todos os momentos. Percebíamos que a consciência quanto ao respeito à natureza (fauna) desenvolvia-se mais e mais a cada dia.

Crianças que no início achavam que os animais gostavam de estar presos passaram a concluir: “Tia, se o bichinho ficar preso, ele fica longe dos amigos e fica triste”.

Dessas falas dos alunos, além de outras, nasceu à idéia de mostrar que ao invés de jaulas e cativeiro, o lugar do animal é onde ele nasceu.

Isso foi concretizado com a “Confecção da Trilha de Madagascar”, feita pelos alunos com a mediação da professora.

Foram várias etapas de atividades e pesquisa até o término da confecção dessa trilha.

Jogo ”Trilha de Madagascar”

Foi feito um levantamento (pesquisa) para saber como é uma trilha, um zoológico e uma floresta, quais elementos compõem cada um desses espaços e quais materiais seriam necessários para executar a construção. Diante das informações, a professora foi organizando, com os grupos, as etapas da confecção do zoológico - utilizaram palitos de sorvete, isopor e tinta guache; a trilha – confeccionaram com papelão, isopor e tinta guache; a floresta – construíram árvores, rio, peixe, animais, plantas com auxílio de papéis, palitos, caixas e tinta guache. Foi uma etapa de construção mútua, os grupos interagiam o tempo todo trocando materiais e sugestões. A professora "interferia" nos momentos que julgava oportuno.

A interferência do professor mediador segundo Nogueira (2005, p.83) é importante porque:

> Nessa etapa é fundamental a participação do professor (facilitador), pois ele pode auxiliar na disponibilização dos recursos, materiais e humanos, necessário no processo de execução do projeto, bem como neste momento deve exercer seu papel de membro ativo e participante do grupo, lembrando que o projeto não é dos alunos e sim dele também, portanto, além de auxiliar com os recursos, ele também investiga, descobre soluções para os problemas iniciais e com isso se desenvolve e aprende junto com seus alunos. (NOGUEIRA, 2005, p.83).

O jogo "Trilha de Madagascar" era composto de uma trilha com 15 casas cujo seu início era um zoológico e cujo final, a natureza; as peças eram os animais confeccionados que caminhavam no sentido zoológico – natureza; uma roleta com vinte diferentes animais; cartaz de pregas contendo fichas de cada animal cujo verso havia perguntas pertinentes ao animal – essas perguntas estavam relacionadas aos conteúdos elaborados e às pesquisas feitas pelo grupo de alunos e professora.

Todo material do jogo foi confeccionado pelos alunos com o auxílio da professora. Após concluída a confecção, as crianças manifestaram enorme satisfação em brincar e o faziam com muito entusiasmo:'

Figura 4– Alunos brincando com o jogo “Trilha de Madagascar”.

> O sistema de valores adotado pelos profissionais da educação enfatiza uma crença no valor do brincar como um veículo de aprendizagem poderoso, na importância da aprendizagem experencial, na educação da “criança inteira” dentro dos contextos familiar e escolar, na importância dos aspectos físicos, no papel vital do letramento e da habilidade aritmética como instrumentos de aprendizagem e na importância do divertimento e do prazer como fontes de motivação. (ANNING, 2006, p.85).

Ao brincar com a trilha, os alunos tinham que se concentrar para seguir as normas: movimentavam a roleta, nomeavam o animal, respondiam a perguntas, contavam as casas. Tudo isso envolvia pensar, somar, solicitar ajuda quando necessário. Era muito prazeroso quando uma criança contava para ver quantas casas faltavam para ele chegar à floresta.

Eram desafios fáceis e difíceis, ”repletos de aprendizagem”.

O jogo iniciava-se com três crianças. Estas escolhiam qual animal seria sua peça. Os animais eram colocados na jaula, no zoológico. A primeira criança girava a roleta e observava sobre que animal e cor a flecha se posiciona.

A professora co-participa perguntando:

“Que animal é este”?
“Que cor é esta, onde ele está”?
“Quanto vale esta cor”?

Figura 5 – Professora interagindo com os alunos durante o jogo.

Nesse momento, a criança retirava do cartaz de pregas a ficha do animal e entregava à professora. Ela escolhia uma das cinco perguntas que compunham a ficha desse animal e interrogava o aluno. Se este respondesse corretamente, ele avançava com seu animal o número de casas correspondente à cor. Se errasse, voltava ao número de casas correspondente.

Era vencedor o participante que chegasse primeiro com seu animal na floresta (lugar onde todos os animais selvagens deveriam estar).

Independente do vencedor, todos continuavam jogando até que conduzissem seu animal à floresta.

Através da trilha, vários conteúdos curriculares foram desenvolvidos, não de maneira oficial: tudo ocorria de forma lúdica e transdisciplinar. Os alunos iam do faz-de-conta à Matemática e Ciências sem perceber o quanto estavam aprendendo.

Ao refletir e discutir sobre a importância do brincar, Anning (2006) ressalta que as crianças devem fazer parte do núcleo do currículo da Educação Infantil e que o brincar proporciona oportunidades transdisciplinares de aprendizagens.

As atividades e brincadeiras realizadas proporcionaram aos alunos contato com experiências diversificadas. Fizeram leitura e escreveram, produziram textos, interpretaram, expressaram-se oralmente, reelaboraram novas formas de raciocínio através de situações matemáticas valorizando operações numéricas, situações-problemas, tamanho, volume, cor,

classificação, noção de espaço, informações da natureza e sociedade como características da fauna mundial, respeito e consciência ambiental, movimento, artes plásticas, interações com os grupos, contato com familiares e construção de regras.

Esses acontecimentos durante o projeto reforçam a idéia de Hernández (1998) segundo a qual as atividades e conteúdos que surgem durante um projeto são diferentes, aparecem durante o processo sem a necessidade de buscá-las. Uma atividade de expressão artística gera o contato com um conteúdo de matemática, que, por sua vez, gera o envolvimento com a história; assim cria-se um ciclo no qual as disciplinas e conteúdos acontecem sem imposição. Isso reforça a idéia de que o trabalho por projetos é transdisciplinar, não impõe barreiras entre os conhecimentos e alia-se a contextos significativos à vida dos aprendentes.

Essas informações entrelaçavam-se no caminhar das tarefas realizadas.

Outros momentos ludo-pedagógicos fizeram parte desse cenário.

Os alunos desenharam animais no seu habitat ideal. Cantaram músicas relacionadas aos animais, imitaram-nos e estruturaram textos coletivos do que aprenderam.

Avaliação do projeto pelos alunos e professores

Chegou o momento de retomar os índices e avaliar.

Os alunos fizeram a avaliação do projeto: o que aprenderam além dos conhecimentos iniciais, o que ficou sem resposta, do que gostaram e como utilizam hoje os conhecimentos adquiridos.

> Devemos solicitar que cada aluno avalie seu projeto e faça suas críticas, tentando responder o que faria para melhorar a qualidade dos seus resultados. Posteriormente, solicitamos que eles façam auto-avaliação e autocrítica de sua posição no processo, o quanto participaram, quais foram as suas interferências, o que poderiam ter feito para colaborar mais, etc. (NOGUEIRA, 2005, p.90).

Durante a avaliação o professor interage como mediador, questiona sobre o processo e sobre as aquisições dos alunos.

A educadora também avaliou, fazendo confrontos entre os objetivos iniciais e o resultado. Organizou quadros, citando os conteúdos trabalhados de cada eixo e registrou os avanços e dificuldades de cada criança.

É muito importante que o professor não deixe de apreciar e registrar o conjunto do projeto. Isso lhe garante uma visão ampla de todo o processo previsto, conforme os objetivos traçados.

"Posteriormente avalia o projeto como um todo (por meio dos objetivos) e as aquisições dos alunos". (NOGUEIRA, 2005, p.97).

> Mesmo que durante o projeto o professor tenha feito suas interferências, é sempre bom que ao final ele "alinhe e costure" tudo, ou seja, que faça um fechamento, lembrando qual era o problema inicial, quais eram as dúvidas, os interesses, as propostas de ações, os resultados obtidos e a finalização das conclusões. (NOGUEIRA, 2005, p.70).

O projeto em pauta propiciou aos alunos estabelecer relações entre as diferentes formas de vida dos seres vivos. Foi além dos conteúdos curriculares propostos à faixa etária, abordou questões sociais, como a importância de cada ser vivo no planeta, a função que cada um tem na natureza e o dever da humanidade respeitar tudo que a natureza nos oferece, vindo ao encontro do pensamento de Nogueira: "[...] um projeto poderia ser mais útil se tentasse trabalhar com questões mais abrangentes, ou seja, com algo que colocasse em discussão a cidadania dos alunos". (NOGUEIRA, 2005, p.59).

Isso nos mostra que os conteúdos curriculares previstos foram trabalhados dentro de um contexto social muito importante. O que ficou desse projeto não foi apenas o conhecimento acumulado e necessário da Matemática, Natureza e Sociedade, Língua Portuguesa, mas a consciência político-pedagógica de como viver e contribuir, buscando a harmonia do meio ambiente.

Esse momento mágico que permeia os projetos indica-nos que a aprendizagem acontece atrelada à vida e para a vida. Esse é o encantamento que motiva os professores e acende, nos alunos, a chama do desejo de aprender cada vez mais.

Momento da exposição do projeto

O término do projeto aconteceu com a "Culminância", ou seja, o momento em que os alunos apresentaram aos pais e à comunidade os trabalhos realizados durante o caminhar do processo. "A fase de apresentação servirá para coroar o "término" do projeto, o qual dará oportunidade à equipe de expor suas descobertas, hipóteses, criações e conclusões". (NOGUEIRA, 2005, p.88).

Esse momento didático-pedagógico valoriza o aprendiz, pois mostra que sua produção acadêmica é muito valiosa e importante:

> Como expositores, os membros da equipe terão a grande oportunidade de comunicar-se com os demais alunos, e como sabemos, a comunicação é extremamente complexa de ensinar, mas neste caso fácil de propiciar, favorecendo, sem dúvida alguma, as áreas lingüísticas e inter-pessoal. (NOGUEIRA, 2005, p.88).

Ao término do projeto, a educadora constatou que os alunos tinham novas curiosidades e interesses. Começava assim, um novo projeto: formulação de índice, programação de atividades, pesquisas, confecção de trabalhos, textos coletivos, avaliação, exposição. Esse movimento reforça a seguinte idéia:

> O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num "porque gostamos", e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.68).

O fio condutor estava traçado permitindo que novos problemas, questionamentos e temas surgissem para novos projetos.

Percebemos nas duas escolas infantis observadas como o envolvimento dos alunos, o desejo, a motivação para aprender e conhecer estavam presentes durante os projetos trabalhados, demonstrando, assim, como é possível proporcionar aos alunos um caminho para a aprendizagem, mais dinâmico e essencialmente mais significativo.

Referências

Anning, Ângela. O brincar e o currículo oficial: de volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, Janet Ruth. et al. *A excelência do brincar.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p.83-93.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Hernàndez, Fernando. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Hernàndez, Fernando; Ventura, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nogueira, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos:* etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

ISSN 1981-2566

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PARA O USO DO (A) COMPUTADOR/INTERNET NO AMBIENTE ESCOLAR

Andreia Alvim Bellotti – UFJF
andreiabellotti@yahoo.com.br

Este artigo se organizou a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica que se fundamenta na teoria da construção social do conhecimento, de Vygotsky, e na teoria enunciativa da linguagem, de Bakhtin. Constam aqui reflexões sobre a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação[1] na escola, a relação do professor e do aluno com o (a) computador/Internet e sobre o processo formativo do docente para o uso desses instrumentos. Assim como as modificações pelas quais passa a sociedade com a presença das TICs.

A referida pesquisa teve como objetivo refletir com os professores egressos de um curso de Formação Continuada para o uso de TICs sobre o uso do (a) computador/Internet na escola, procurando levá-los a uma reflexão que possibilitasse uma transformação da prática pedagógica.

Nesse sentido, delimitou-se como questão principal **compreender através dos discursos de professores da Rede Municipal de Juiz de Fora, egressos de cursos de Informática na Educação, oferecidos pelo Centro de Formação de Professores[2], os sentidos que estão construindo para o uso do (a) computador/Internet na prática pedagógica com implicações em sua formação continuada**. Somando-se a esta questão central, algumas questões norteadoras se fizeram presentes: Quais as contribuições que os cursos de Formação Continuada para o uso do (a) computador/Internet oferecem para os professores no que se refere à prática pedagógica? Os docentes são usuários do (a) computador/Internet? Com quais finalidades o (a) utilizam? Isso reflete em sua prática pedagógica? Como? Qual a importância atribuída pelos professores ao uso do (a) computador/ Internet na escola? O uso do computador/Internet está contribuindo para uma prática pedagógica mais interativa?

[1] Usarei a sigla TICs para referir às Tecnologias da Informação e Comunicação.
[2] A sigla CFP será usada a partir desse momento ao referir-me ao Centro de Formação do Professor.

Com esse objetivo e questões iniciei os encontros com os docentes utilizando como estratégia metodológica o Grupo Focal *Reflexivo*, que possibilitou ir além da coleta de dados proporcionada pelo Grupo Focal, conforme explicito posteriormente. Os encontros com os professores aconteceram no CFP por ser este espaço familiar a eles e de fácil acesso para os mesmos.

1 - A pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica

De acordo com esta abordagem, pesquisador e pesquisado são sujeitos ativos, assumindo uma postura interativa no processo de investigação.

O que o pesquisador pretende é compreender o sujeito inserido em seu meio e, assim, ter a compreensão do próprio contexto. Para isso, é realizada a descrição dos fatos, buscando também sua explicação, o que oferece a possibilidade de extrapolar a superficialidade dos fatos e atingir um aprofundamento. Portanto, compreender em profundidade o fenômeno observado é relacionar os fatos com o seu contexto, buscando a relação do individual com o social. (FREITAS, 2002, 2003). Nessa perspectiva a produção e a significação dos enunciados são fonte inesgotável de informações ao pesquisador em sua busca pela compreensão, descrição e explicação do fenômeno estudado.

Segundo Freitas (2003a, p. 31), o pesquisador "está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados". Portanto, assume um papel ativo que traz implicações para o processo de pesquisa, bem como nessa interação, uma postura de não neutralidade.

Para empreender a pesquisa com tais características, organizei a metodologia do trabalho com as seguintes ações: a) projeto-piloto, objetivando entrar em contato com o campo de pesquisa e conhecer como os profissionais do CFP desenvolvem os cursos de formação de professores para o uso das TICs; b) o trabalho reflexivo nos grupos focais com professores egressos dos referidos cursos.

O projeto-piloto aconteceu durante o curso "O uso da Internet na Escola", ministrado no CFP para professores, coordenadores, diretores e vice da Rede Municipal de Juiz de Fora. Com o objetivo de compreender esse processo formativo, além das observações durante todo o desenvolvimento do curso, apliquei um questionário e realizei uma entrevista coletiva com os docentes participantes.

O campo de pesquisa também foi realizado no CFP utilizando como estratégia metodológica o Grupo Focal *Reflexivo*.

Escolhi essa estratégia metodológica por acreditar que, com as funções e características que apresenta, é coerente com a pesquisa qualitativa com abordagem Sócio-histórica, possibilitando dar voz aos sujeitos, estabelecer interações entre os mesmos e, subsidiada por suas falas, compreender os sentidos que atribuem ao curso de Informática na Educação oferecido pelo CFP com suas implicações para sua formação continuada.

Tal escolha constitui, também, uma oportunidade de trabalhar com o Grupo Focal, objetivando ver sua funcionalidade dentro da Pesquisa Qualitativa com abordagem Sócio-histórica. Com esse intuito, utilizei essa técnica ampliando-a para atender ao enfoque teórico-metodológico adotado e à realidade desta pesquisa que faz parte de uma pesquisa maior realizada pelo grupo de pesquisa Linguagem Interação e Conhecimento[6]. Essas modificações abrangeram o número de grupos, de participantes por grupo - devido desistência de três professoras - e de encontros realizados. De acordo com a literatura consultada sobre o Grupo Focal, a recomendação é que se trabalhe com três a quatro até dez a 12 grupos durante uma ou duas sessões. Como o objetivo desta pesquisa não se restringe apenas à descrição da realidade, mas em sua explicação e a realização de reflexões com os sujeitos envolvidos na busca por intervir na realidade estudada, optei por trabalhar somente com dois grupos durante um período maior que o sugerido.

Sendo assim, realizei sete encontros com cada grupo para que fosse possível, através de uma relação dialógica, compreender os sentidos que os professores estão construindo para os cursos de Informática na Educação oferecidos pelo CFP e suas implicações para sua prática pedagógica. E, somando-se a isso, busquei possibilidades de intervenção junto a esses sujeitos através da constante interação entre pesquisador e pesquisado. Evidencia-se, então, que o papel ativo dos envolvidos na pesquisa teve fundamental importância para o seu desenvolvimento e concretização.

Percebi que os encontros se caracterizaram como espaços de formação continuada, de reflexão da própria prática com subsídios para sua reconstrução e ainda como momentos de aprendizagem colaborativa. Dessa forma, foi possível criar um

[6] Este grupo será denominado a partir de agora por LIC. O grupo LIC desenvolve atualmente a pesquisa *"Letramento Digital e Aprendizagem na Era da Internet: um desafio para a formação de professores"*, financiada pelo CNPq e FAPEMIG. Como membro do LIC, meu trabalho se faz presente como mais um elo na corrente de estudos desse grupo, apresentando-se como um afluente desse grande rio.

espaço maior de reflexão, compreensão e intervenção na realidade estudada a partir da introdução e discussão de textos sobre o uso do (a) computador/Internet na escola e também dos aspectos apontados pelos pesquisados e/ou pesquisador que eram colocados em discussão, constituindo-se em focos de reflexão durante os encontros. Dessa forma, atendendo aos objetivos dessa pesquisa, foi desenvolvido o Grupo Focal *Reflexivo,* assim renomeado devido as especificidades apontadas anteriormente.

Nos grupos contei com a participação de dez professoras da Rede Municipal de Juiz de Fora que já concluíram pelo menos um curso de Informática na Educação oferecido pelo CFP. Seis docentes faziam parte do grupo da tarde e quatro do noturno. Os encontros aconteceram no CFP, uma vez por semana com cada grupo. Havia ainda uma bolsista de iniciação científica, em cada grupo, responsável pelas videogravações e por produzir notas de campo.

A idéia inicial era tratar sobre os cursos de Informática na Educação oferecidos no CFP. No entanto, no primeiro dia percebi que não seria possível abordar somente esse aspecto, pois as falas das professoras apontavam diretamente para os desafios encontrados para colocar em funcionamento o laboratório de informática das escolas. Sendo assim, decidi desenvolver os encontros a partir de focos presentes em suas falas mesclando-os a outros que sentia necessidade de abordar. Eles não funcionaram como cerceadores das falas, mas sim como norteadores. Dessa forma foi possível organizar melhor os encontros e, conseqüentemente as discussões.

Os cursos de Informática na Educação oferecidos pelo CFP; laboratório de informática da escola fechado; falta de assistência técnica; resistência dos professores; profissional específico para o laboratório de informática; trabalho em conjunto com os professores no laboratório de informática; o professor diante das dificuldades relatadas; o computador no processo de ensino-aprendizagem; a Internet na escola; uso do computador/Internet pelo aluno foram focos das discussões de ambos os grupos.

Assim, a partir dos dados que emergiram do campo foi possível chegar às categorias de análise. Após algumas considerações quanto as mudanças pelas quais passa a sociedade atualmente, apresento as reflexões realizadas a partir dos encontros com as docentes em cada Grupo Focal *Reflexivo*.

2 - A sociedade em transformação

A presença das TICs e seu constante aperfeiçoamento influenciam diretamente as relações estabelecidas entre as pessoas, empresas e instituições de grande ou pequeno porte, visto que a comunicação se faz presente seja via telefone, fax, Internet ou outros meios. Este fato não somente aproxima as pessoas, mas altera as relações estabelecidas entre elas, vencendo os obstáculos espaço-temporais anteriormente enfrentados e modificando o próprio entendimento do que sejam espaço e tempo. Como afirma Arruda (2004, p. 77), "o tempo passa a ser instantâneo entre as ações compreendidas, e o espaço passa a não ter mais importância, uma vez que não é necessário para a transmissão ou recepção de informações e conhecimento".

Diante da tela do computador e das possibilidades oferecidas pelo ambiente *Windows* é possível, pelas "janelas abertas", manter contatos diversos. Levy (1999) observa que, com a Internet, não há mais dificuldade em compartilhar o mesmo contexto, pois, "virtualmente, todas as mensagens encontram-se mergulhadas em um banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual o ciberespaço surge, progressivamente, como o coração" (LÉVY, 1999, p. 118).

Salvat (2000, p. 21) ressalta que:

> La tecnología de la información y de la comunicación está transformando la sociedad no sólo a un nivel económico y político, sino también en una dimensión más personal, individual. Se están transformando las formas de acceso al conocimiento, las formas de aprendizaje, de comunicación, de relaciones personales, la propia identidad.

Consciente desse processo de penetrabilidade das TICs em todas as esferas da atividade humana, volto o meu olhar para o espaço escolar na busca por compreender como este processo está acontecendo em seu contexto.

3 - A presença das TICs na escola

A presença das TICs na escola não aconteceu repentinamente, é fruto de um processo lento de aquisição de equipamentos e apropriação por parte dos profissionais da educação de conhecimentos para sua utilização.

Equipar as escolas, se comparada com as demais mudanças que a presença das TICs pressupõe, torna-se o aspecto de mais fácil realização. No entanto, o que mais interessa e justifica a presença das TICs no espaço escolar é uma mudança na relação com o saber. Esta alteração pressupõe a substituição da lógica da distribuição do conhecimento em massa. Visando à efetivação desta realidade, um dos aspectos que

merece atenção é a formação docente para a incorporação das TICs à prática pedagógica.

A preparação do professor para lidar com essa nova realidade que se configura torna-se de grande importância para não sucumbirmos à crença de que a inclusão na cibercultura esteja acontecendo apenas por estar a escola equipada com um laboratório de informática, utilizado para realizar atividades com os alunos em outro suporte: o computador. Diante de tais considerações, indago: Quais as mudanças que a presença do (a) computador/Internet na escola supõe?

Subsidiada pela leitura de Silva (2002), compreendo que o digital trabalha com uma "nova modalidade comunicacional", a qual ainda não foi apropriada pelos educadores para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem na escola. Ressalto que, ao falar em "nova modalidade comunicacional", estou me referindo à comunicação interativa. Dessa forma, aprender com essa nova modalidade, de acordo com Silva (2002, p. 69), "é aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza mediante a sua participação".

Portanto, nesse novo contexto, os educadores têm como desafio estabelecer a interatividade durante o processo ensino-aprendizagem com a consciência de que isso muda esse processo e a própria relação com o saber.

Entretanto, isso não ocorre repentinamente e dissociado de constantes reflexões sobre os objetivos da prática pedagógica. Nesse processo, o uso do (a) computador/Internet se justifica pela possibilidade de, através deles, o professor tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno pelas possibilidades de interação e acesso a informações diversas que oferece e ainda propiciar uma mudança na relação com o saber e com a escola. O uso efetivo desse instrumento em sala de aula se constrói a partir das necessidades da própria escola, e não de programas vindos de fora.

Assim, torna-se fundamental trabalhar com os professores durante sua formação para a utilização do (a) computador/Internet na prática pedagógica, a idéia de que o uso da tecnologia pela tecnologia não é objetivo da escola. De acordo com Salvat (2000, p. 127), "no hay que dirigir la mirada a la máquina sino al aula, al docente, al centro, al contexto". O que nos permite refletir sobre a importância dos objetivos que pretendemos alcançar, para, posteriormente, identificar as tecnologias que permitirão potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se dessa forma a importância do (a) computador/Internet no contexto escolar como mais um recurso a favor da interatividade, não se constituindo, no entanto, como prioridade para sua efetivação. Porém, sua relevância nesse espaço não pode ser relegada a segundo plano, visto que esse instrumento propicia uma nova forma de lidar com o conhecimento, configurando-se como um mediador diferenciado no processo de ensino-aprendizagem.

4 - A Formação Continuada oferecida pelo Centro de Formação do Professor

Assim como a sociedade, a escola também se encontra em processo de informatização. No entanto, isso se apresenta como algo novo para muitos profissionais da educação que, para atender às exigências dessa nova realidade que se contorna, se vêem impulsionados a buscar aprender sobre computador/Internet e inseri-los em sua prática pedagógica. Nesse processo, são fundamentais espaços de formação continuada que levem o professor a se confrontar com esse meio informatizado para ressignificar sua atuação em sala de aula.

Durante as discussões estabelecidas nos encontros do Grupo Focal *Reflexivo*, as professoras disseram que os cursos ministrados no CFP colaboraram para que vencessem parte do medo que tinham do (a) computador/Internet. Além de aprenderem a usar esses instrumentos, as docentes informaram que a participação em tal processo formativo despertou o desejo de se aperfeiçoarem através de outros cursos de Informática na Educação e possibilitou a troca de conhecimentos entre os cursistas mais experientes com os menos entendidos do assunto. No entanto, também foi mencionada certa insatisfação com o curso. Algumas docentes relataram que sentem falta de um momento, após o curso, para a troca de experiências e esclarecimentos de dúvidas, junto aos profissionais do CFP, sobre os trabalhos desenvolvidos na escola com o uso do (a) computador/Internet.

As professoras ressaltaram a metodologia utilizada como um aspecto positivo e disseram que as atividades desenvolvidas naqueles espaços de formação também podem ser realizadas em sala de aula com seus alunos. Comentaram que a técnica é ensinada a partir de assuntos e/ou situações relacionados à Educação. No entanto, pelas discussões estabelecidas enfatizando o uso do laboratório de informática das escolas, ficou evidente que a conclusão desses cursos não é suficiente para que as professoras se sintam à vontade para levar seus alunos ao laboratório de informática sem o acompanhamento de

um professor específico para essas atividades e lá desenvolver sua aula. Conforme pude observar durante a realização do projeto piloto, o computador é pouco explorado em seu inovador potencial como um recurso de aprendizagem e, conseqüentemente, as docentes têm dificuldade em compreendê-lo como tal. Acredito que há uma subutilização do (a) computador/Internet pelas professoras que necessita ser superada para a construção de uma prática pedagógica diferenciada, que realmente insira esses instrumentos no dia-a-dia da escola com consciência dos ganhos que possibilitam.

É importante buscar compreender a importância da utilização do (a) computador/Internet na Educação não somente porque esta é uma demanda da sociedade atual, mas principalmente por serem úteis como meios de ensino-aprendizagem.

Por tudo que foi colocado pelas professoras nos encontros dos grupos focais e pelas observações e entrevista coletiva realizada durante o projeto-piloto, percebo que os cursos oferecidos pelo CFP tornam-se um espaço para o acesso do docente aos usos educacionais possíveis do (a) computador/Internet, oportunidade de despertar sua atenção para as possibilidades de aplicação das TICs no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao apontarem os usos desses instrumentos demonstram que são realizadas as mesmas atividades que anteriormente eram feitas no caderno, no livro didático entre outros. Desvela-se que, na maioria dos casos, o trabalho permanece o mesmo com a utilização do computador como mais uma ferramenta e não como algo que pode influenciar significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ressalto a necessidade de compreensão por parte das docentes da forma como se processa a aprendizagem na concepção de Vygotsky, pois, através desse entendimento, fica mais clara a importância desse mediador para a aprendizagem do aluno, assim como as mudanças desencadeadas na aprendizagem a partir de sua introdução como *meio* no processo educativo. Sem esse entendimento, é realmente complicado para as professoras darem um "salto qualitativo" no uso do (a) computador/Internet para além da ferramenta. Acredito que uma formação continuada bem-elaborada, que alie teoria e prática a partir daquilo que já realizam, levando-as a fazerem e refletirem para que possam acrescentar novos elementos em sua prática, seja um fator que colabore para a superação das dificuldades apontadas, se não em sua totalidade, pelo menos com uma parcela significativa delas.

5 - A relação do professor como o computador/Internet

Em contato com as docentes durante os encontros do Grupo Focal *Reflexivo* percebi certa heterogeneidade, em ambos grupos, no que se refere a relação que as professoras estabelecem com o (a) computador/Internet, tanto no espaço escolar quanto fora dele. Ao buscar compreender tal situação, observei a existência de dois grupos de professores: um grupo mais experiente na utilização do (a) computador/Internet e outro, formado por profissionais ainda iniciantes nesse uso.

A partir do relato das docentes denominadas "iniciantes", no referido uso, percebi que, ao acessarem o (a) computador/Internet, as atividades por elas desenvolvidas parecem se restringir ao preparo de algumas tarefas ***para*** os alunos, como provas, por exemplo. Assim, o computador substitui a máquina de escrever com vantagens significativas sobre ela. E, especialmente no que diz respeito ao uso da Internet, essas professoras sentem-se bastante inseguras e apresentam dificuldades para atingir os objetivos pretendidos. Essa insegurança muitas vezes tem como conseqüência e/ou é também acompanhada por resistência em utilizar a Internet tanto em casa para atividades relacionadas ou não ao seu trabalho, como em sala de aula. Assim, foi possível observar que a falta ou dificuldade de uso do (a) computador/Internet em casa para atividades pessoais interfere no uso que dele é feito para o exercício profissional, seja em casa ou na escola.

Somando-se a isso, o fato de os alunos, em muitos casos, serem mais experientes no uso do (a) computador/Internet que seus professores é outro ponto que costuma deixar as docentes inseguras.

Percebo que o medo que as professoras têm de não conseguir trabalhar com a Internet parece se relacionar à presença ainda marcante da concepção do "professor sabe-tudo", que não pode errar diante do aluno. O erro não é visto como oportunidade de crescimento, o que gera dificuldade em aceitar que ele seja algo natural também quando ocorre com o professor.

Percebi, durante nossas discussões, que as dificuldades apresentadas incomodam as professoras "iniciantes", o que as impulsionam a questionar as demais participantes do grupo quanto àquilo que precisam fazer para conseguir solucionar os problemas encontrados e superá-los. A troca de experiências tornou-se uma situação constante tanto durante como após os encontros dos grupos.

Um outro fator que destaco na relação das professoras com o (a) computador/Internet se refere à percepção de uma certa admiração e indignação com a

facilidade com que crianças e jovens lidam com esse instrumento. Isso parece evidenciar para elas o seu distanciamento em relação ao (à) computador/Internet, conforme é possível observar através do fragmento seguinte:

Amanda – [...]Eles [os filhos] sabem muito mais do que eu. Todo dia eles fazem uma descoberta. Por quê? Eles têm tempo. Tem mais tempo do que nós, eu tenho pouco tempo. Então, cada dia eles vão sabendo mais do que nós.
Rosa – Não, não acho que é tempo não. Eles têm mais acesso.
Amanda – Eu acho que o tempo influi muito. Porque eu, se eu tivesse muito tempo, eu estaria igual a eles. Estaria sentada ali, mas como a gente não tem... [...] ainda vai chegar a minha hora, de assentar [diante do computador], vou ficar o dia inteiro.
Rosa – Não é tempo, é acesso.
Amanda – Acesso.
Rosa – É a evolução dela [da filha].
Amanda - É, mas eu acho, Rosa, que, se ela já chegou a esse ponto, porque na certa ela assenta 1, 2, 3, 4, 5, 6 horas [...].
Rosa – Mas você não é da geração (riso).
Amanda – Que isso, meu amor!!!!! (exclama muito)
[...]
(7º encontro grupo N, p. 12-13)

Tendo em vista os relatos das professoras mais experientes no uso do (a) computador/Internet, ficou claro que os utilizam para atividades variadas em seu dia-a-dia: preparar atividades para os alunos, realizar pesquisas diversas via Internet – de preços, horários de ônibus, números de telefone, tema de sua aula - comunicar com parentes e amigos, preparar aulas, entre outros.

Em virtude dessa apropriação, a maioria das professoras desse grupo não apresenta medo ou mesmo resistência em utilizar o (a) computador/Internet em sua prática pedagógica. Apenas uma professora que, apesar de estar bastante familiarizada com esse instrumento, se recusa a inseri-lo em sua prática pedagógica por considerar essa situação mais um encargo que o professor está sendo obrigado a assumir. Ao contrário dela, outras docentes costumam permanecer na escola além de seu horário de trabalho para auxiliar aqueles colegas que ainda não conseguem fazer, sozinhos, uso do (a) computador/Internet. Dedicam-se ao planejamento de projetos para o laboratório de informática, incluindo não somente atividades para os alunos, mas também palestras para os professores em uma busca por auxiliá-los na compreensão da inserção do (a) computador/Internet na prática pedagógica. Essas atitudes demonstram que tais professoras atribuem importância à utilização desse instrumento no processo de ensino-aprendizagem, apesar de ainda desenvolverem atividades semelhantes àquelas que são realizadas através de outros recursos pedagógicos.

Consciente dessa realidade enfatizo a importância do professor buscar, constantemente, conhecimentos acerca da informática na escola para a construção de um processo de ensino-aprendizagem voltado para as necessidades atuais dos discentes, tendo em vista as possibilidades de trabalho diferenciadas que se apresentam a partir do uso do (a) computador/Internet.

6 - O computador/Internet na escola

Através do discurso das professoras compreendi que o uso do (a) computador/Internet na escola representa o enfrentamento dos mais diversos desafios: assistência técnica precária, carência de espaço adequado para o laboratório, insegurança em lidar com o novo, dificuldade em realizar trabalho em conjunto com outros professores, falta de professor específico, entre outros.

As falas das docentes evidenciaram que, apesar de a escola apresentar um projeto solicitando o laboratório de informática e este ser aprovado pela SE/JF[7], muitas vezes este recurso se torna um fator complicador para a escola devido à dificuldade de integrá-lo efetivamente naquele contexto. Percebi que o laboratório de informática tem mais funcionalidade quando há um professor específico para as aulas ali ministradas e/ou quando utilizado para projetos como "JF nos trilhos da paz"[8].

Durante os encontros, o que pude observar é que há um esforço dos profissionais para utilizarem o laboratório de informática de sua escola, mesmo que seja para trabalhar atividades elementares, aquelas que já são realizadas através de outros meios, ou mesmo para lidar com dificuldades apresentadas pelos alunos[9]. Considero importante refletir se esse esforço se relaciona ao entendimento de que o (a) computador/Internet é um instrumento que pode colaborar para uma mudança significativa no processo ensino-aprendizagem ou pela necessidade de colocar em funcionamento um recurso que receberam da SE/JF. Acredito que esses dois aspectos se inter-relacionam, visto que, para receber o laboratório, a escola precisou elaborar um

[7] Usarei a sigla SE/JF para referir-me à Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

[8] Este projeto tem como princípios orientadores: protagonismo juvenil, resgate das múltiplas identidades e da diversidade cultural, fortalecimento da relação dialógica entre os membros da comunidade escolar e o incentivo da cultura da paz e não-violência nas escolas. È desenvolvido na escola, mas não se destina somente aos alunos,mas a toda comunidade.

[9] Foi citado pelas docentes que, algumas vezes, as aulas no laboratório de informática das escolas são usadas como recurso para atrair a atenção daqueles alunos com dificuldade de concentração e também para trabalhar com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, como uma tentativa de alcançar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

projeto, demonstrando não somente interesse em dispor os recursos da informática como também condições e necessidade de utilizá-los. Somando-se a isso, é possível perceber que reconhecem um diferencial do (a) computador/Internet para o processo educativo. Ainda que estejam em uma fase inicial de uso dos recursos que tal instrumento disponibiliza, insistem em usá-lo mesmo diante das dificuldades mencionadas.

Sendo assim, é fundamental que as ações empreendidas com o objetivo de constituir uma outra cultura escolar que implique o uso do (a) computador/Internet não sejam isoladas. É preciso que a escola receba o apoio dos órgãos gestores e que as ações empreendidas visem à qualidade da educação oferecida aos alunos para a sua emancipação como cidadãos de uma sociedade em constante processo de informatização.

Durante os encontros do Grupo Focal *Reflexivo*, a presença de um professor específico para o laboratório de informática foi um dos aspectos mais apontados pelas professoras como fundamental para a realização de um trabalho significativo nesse espaço. Então, uma questão se fez presente e subsidiou nossas discussões sobre esse foco: Por que aquelas profissionais que haviam se preparado para trabalhar com seus alunos no laboratório de informática insistiam na necessidade de um professor específico para as aulas naquele espaço?

Percebi que o problema se relaciona, entre outros fatores, às lacunas deixadas tanto na formação inicial como na continuada. Além disso, também é possível considerar que as docentes se sentem inseguras diante do novo, dos problemas que precisam administrar naquele espaço e ainda desenvolver atividades usando um instrumento que pouco conhecem. O número elevado de alunos para aquele espaço e o insuficiente domínio técnico são outros fatores que foram citados como comprometedores.

De acordo com as docentes, o professor específico seria aquele profissional que as auxiliaria no trabalho com o (a) computador/Internet, um dinamizador do processo educativo, encarregado de dar funcionalidade ao laboratório de informática trabalhando junto com o professor. Enfatizaram a importância de ser ele um educador com conhecimento de informática para transitar entre essas duas esferas de atuação e trabalhar junto com o professor no planejamento e execução dos conteúdos de sua aula.

Nesse sentido, a presença do referido profissional se justifica pela possibilidade de atuar junto com o professor ainda inseguro durante o processo de ensino-

aprendizagem, além da própria atuação desse profissional na zona de desenvolvimento proximal do professor, que, paulatinamente, adquire condições de trabalhar com seus alunos no laboratório de informática sem a sua mediação. Desenvolve-se, dessa forma, não uma relação de dependência entre esses profissionais, mas um trabalho em conjunto a partir da troca de experiências e saberes.

Outro aspecto apontado como comprometedor para o funcionamento dos laboratórios de informática das escolas refere-se a assistência técnica disponibilizada pela SE/JF. As professoras informaram que esse serviço é constantemente solicitado, mas é comum ocorrer demora em prestar o atendimento, seja devido à burocracia excessiva e/ou a dificuldade para transporte do equipamento com defeito. Por isso, como alternativa, algumas escolas têm contratado uma empresa para prestar o serviço de assistência técnica. Considero, entretanto, que não basta, simplesmente optar pela iniciativa privada, mas também cobrar daqueles que são encarregados desse atendimento uma melhoria naquilo que é de sua responsabilidade realizar.

Ao considerar a inserção do(a) computador/Internet nas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, observei que esse processo, apesar de ter se iniciado alguns anos atrás, ainda se encontra em fase inicial. É possível que isso se deva às dificuldades enfrentadas pelos docentes para integrarem esse instrumento à sua prática pedagógica, realizarem reflexões sobre seu uso e ressignificarem a prática pedagógica. A criação de novas formas de aprender e de pensar possibilitada por esse instrumento, e conseqüentemente, de ver e se relacionar com o mundo ainda não faz parte do cotidiano das docentes. Dessa forma, com a permanência do mesmo olhar para o(a) computador/Internet, sua introdução na escola não provoca nos educadores nenhum tipo de indagação quanto ao seu papel nessa nova realidade que se constitui (ARRUDA, 2004). No entanto, considero que, ao se sentirem instigadas a usar esse instrumento na escola e se proporem a participar desta pesquisa, realizam um movimento de busca pela integração do (a) computador/Internet no ambiente escolar de forma mais eficaz.

Compreendo que essa lentidão na incorporação do(a) computador/Internet na escola também se relaciona com a própria história da mesma, que segundo Lévy (1993, p. 8-9) "é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão". Sendo assim, a real integração do computador/Internet no ambiente escolar necessita de uma verdadeira transformação de práticas enraizadas há milênios (LÉVY, 1993). Entretanto, segundo Salvat (2000), podemos considerar que, com as TICs, atualmente a

escola deixa de estar isolada e pode estar conectada a outros centros, instituições, fontes de informações que extrapolam as paredes de suas salas de aula e os limites das produções ali realizadas. É, portanto, uma oportunidade de mudar a cultura escolar..

Na busca por essa reinvenção da escola, ressalto a participação fundamental dos atores educacionais. São eles, e não as TICs, que se encontram no centro desse processo, visto que sem a ação consciente e determinada dos mesmos, é impossível atingir esse objetivo. Para dar consistência a esse processo e construir uma política efetiva de incorporação do (a) computador/Internet na escola, foi possível perceber, durante os encontros do Grupo Focal *Reflexivo*, a necessidade da existência de uma articulação entre academia, escola e SE/JF. Em Bonilla (2005), Toschi e Rodrigues (2003), encontrei considerações semelhantes a esse respeito, o que vem confirmar a importância de tal conexão para o avanço das ações desenvolvidas até o momento.

Reafirmo que seria interessante a escola repensar a importância atribuída ao laboratório de informática, de forma que fossem consideradas as possibilidades de uso do mesmo para o processo de ensino-aprendizagem. Ressalto, entretanto, que este processo precisa ser pensado de forma a tornar-se não somente mais interessante e atrativo para o aluno, mas também mais significativo e interativo a partir das mediações que o(a) computador/Internet é capaz de proporcionar.

7 - A relação dos alunos com o computador/Internet através da compreensão das professoras

A partir do desvelamento da realidade dos alunos em relação ao uso do (a) computador/Internet, acreditava que seria possível ter melhores condições de discutir com as professoras as possibilidades de trabalho com esse instrumento na escola. Por isso propus que as docentes realizassem junto a seus alunos um levantamento buscando evidenciar se os alunos usam o (a) computador/Internet, quais usos fazem, onde e para que os realizam. Os resultados foram um impacto para as professoras, pois elas demonstraram não conhecer as experiências dos alunos com esse instrumento.

Ficou evidente que a maioria dos alunos pesquisados já usou o computador (88%) em locais bastante diversos. No entanto, a maior parte deles (90%) não tem computador em casa. Freqüentam cursos, vão à casa de parentes e amigos e outros lugares quando não dispõem desse instrumento em casa ou mesmo na escola, mas não

dispensam o acesso a ele. Não se restringem a usá-lo para o lazer, pois também mencionaram que realizam atividades voltadas ao cumprimento de trabalhos escolares.

Em relação à Internet, a maioria dos alunos (90%) não dispõe de acesso em casa. No entanto, se compararmos esse percentual de alunos que não possuem Internet em casa com o percentual daqueles que já a utilizaram (52%), observamos que este é bastante significativo. Mais uma vez concluímos que os alunos buscam o acesso não somente ao computador, mas também à Internet. Assim como acontece quando pretendem usar o computador, também se deslocam para diversos lugares quando o objetivo é conectar-se a Internet. Os locais mais procurados são, respectivamente, a casa de parentes e/ou amigos, os cursos que freqüentam e a própria casa. A escola está entre os lugares citados, mas não aparece em posição de destaque. Acredito que este seja mais um fator que aponta o estágio ainda inicial em que se encontram as escolas no que tange ao uso da Internet. A finalidade dos usos que os alunos fazem da Internet também foi abordada, sendo bastante diversificada: bate-papo, pesquisas, fazer trabalhos, criar e-mail, participar de enquetes, buscar receitas culinárias entre outros.

A partir desses resultados percebemos que os discentes parecem ser usuários mais freqüentes e, com certeza, para finalidades bem mais diversas que a maioria dos docentes.

As professoras sentiram dificuldades em repensarem sua prática pedagógica a partir da compreensão de que seus alunos são usuários do (a) computador/Internet. Isso se apresentou como uma situação desafiadora para elas, pois implica repensar não somente o que se pode fazer no cotidiano escolar através do(a) computador/Internet, mas, principalmente, a conseqüência desse uso tanto para as práticas instituídas pela escola como para as relações estabelecidas nesse ambiente.

Toschi (2003, p. 117) afirma que "Os jovens têm manifestado uma grande familiaridade com estes meios tecnológicos e isso tem incomodado os professores que ainda não conseguiram descentrar-se no processo educativo." Observa-se, assim, que ainda se encontra presente na escola a lógica da transmissão/recepção do conhecimento, pela qual o professor ocupa posição central no processo de ensino-aprendizagem, o que demonstra a necessidade de refletir sobre o papel do professor diante dessa outra realidade que se apresenta.

É possível observar também uma inversão das relações no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o sujeito mais experiente, que conhece melhor as TICs, especialmente o(a) computador/Internet, nem sempre é o adulto, mas

sim o jovem. É ele que, muitas vezes, inclui, ensina, aproxima o adulto desse instrumento.

Dessa forma, a compreensão de que, estando em um momento de transição entre antigos e novos modos de se relacionar com o mundo e construir conhecimento, a busca pelo entendimento dessa nova lógica configura-se na atitude mais promissora para um sentimento de pertença a esse contexto. O que fica mais difícil de ser alcançado quando a postura é de resistência às transformações.

Nesse sentido, é importante que o professor busque formação para que tenha condições de criar ambientes de aprendizagem que propiciem a troca de conhecimentos e experiências com o outro, seja presencialmente ou a distância, extrapolando assim as paredes da sala de aula e os próprios muros da escola. Dessa forma, é possível diminuir um pouco o distanciamento entre as gerações daqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Algumas considerações

Considerando que vivemos em uma sociedade em constante processo de informatização, e estando a escola inserida nesse contexto, não podemos simplesmente ignorar as mudanças que se fazem presentes e continuar desenvolvendo nosso trabalho de educadores no interior da escola da mesma forma que isso era feito anos atrás. Os próprios alunos solicitam um profissional que ofereça possibilidades de diálogo, discussão, atividades diferenciadas em sala de aula e fora dela. Em relação à informática, pudemos verificar que mesmo não dispondo dessa tecnologia em casa, os discentes investigados a utilizam freqüentemente para as mais variadas finalidades. Não seria esse mais um apelo para que nós, professores, busquemos compreender como o (a) computador/Internet pode ser um instrumento propiciador de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e interativo para os alunos? Talvez seja possível modificar a relação que hoje os professores estabelecem com o (a) computador/Internet através da busca por conhecê-lo melhor, da abertura aos alunos de possibilidades de uso desse instrumento na escola para a realização das atividades propostas, assim como para a troca de conhecimentos entre os alunos e seus professores.

Considerando que a escolha pelo Grupo Focal como estratégia metodológica para a realização desse trabalho também objetivava ver sua funcionalidade dentro da Pesquisa Qualitativa com abordagem Sócio-histórica, ressalto que sua utilização

enquanto Grupo Focal *Reflexivo* permitiu não somente a coleta de dados, mas também a construção de idéias através do diálogo constante entre pesquisadora e professoras. Propiciou uma reflexão conjunta sobre o processo de inserção do (a) computador/Internet na escola a partir das experiências das professoras, aliada à leitura de textos que foram discutidos com o objetivo de encontrar subsídios teóricos para a compreensão do referido processo, colaborar para a reflexão sobre algumas dificuldades apontadas pelas professoras e assim gerar discussões buscando uma possibilidade de transformação.

Um processo intenso através do qual professoras e pesquisadora se ressignificaram. Portanto, a pesquisa constituiu-se também como um espaço de Formação Continuada de Professores, tornando-se, nesse sentido, especialmente significativa.

A realização deste trabalho contribuiu para evidenciar, ainda mais, que vivemos um momento ainda inicial no contato com as TICs, mesmo que cronologicamente consideremos não ser tão inicial assim. Assim, pretendo que este trabalho constitua-se como mais um *link* na rede da comunicação e não um fim em si mesmo.

Referências

Arruda, Eucídio Pimenta. *Ciberprofessor – novas tecnologias, ensino e trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

Bonilla, Maria Helena. *Escola aprendente: para além da Sociedade da Informação.* Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

Freitas, Maria Teresa A. *Uma teoria social da aprendizagem e do desenvolvimento.* 2002. Palestra Encontro de Engenharia.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Maria Teresa de Assunção; Jobim e Souza, Solange; Kramer, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin.* São Paulo: Cortez, 2003

Lévy, Pierre. *As tecnologias da inteligência.* Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. *Cibercultura.* Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

Salvat, Begoña Gros. *El ordenador invisible – hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza.* Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

Silva, Marco. *Sala de aula interativa.* Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

Toschi, Mirza Seabra. O professor e a comunicação: que professor é este? In: Porto, Tânia Maria Esperon (org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.* 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 111-119.

Toschi, Mirza Seabra; Rodrigues, Maria Emília de Castro. Infovias e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 313-326, jul/dez. 2003.

ISSN 1981-2566

A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: A LEGITIMAÇÃO DO COMBATE À DIFERENÇA?

Cristina Monteiro Barbosa

1- Os imperativos sociais de exclusão da diferença como esteio da escola na formação de subjetividades alienadas

A modernidade imprimiu mudanças no estilo de vida do homem propiciando o emergir de uma nova formação social. O capitalismo fez vigorar uma nova ordem econômica, com uma lógica interna de produção e consumo, tal como descrita por Marx, centrada no modo de produção do homem. As transformações sociais, que vem sendo produzidas por esse sistema, apontam para os imperativos sociais que incidem no sujeito produzindo a universalização dos valores morais e a eliminação da singularidade, por interferências diretas dos espaços socialmente instituídos na formação de subjetividades alienadas e serializadas.

Os imperativos da sociedade capitalista sobre os sujeitos proclamam a universalização dos valores sociais, a serialização e a individualização ao invés da liberdade de ação e criação como respostas singularizadas. Em decorrência do aniquilamento da singularidade o sujeito se submete e se torna dependente do processo de escravização pelo consumo, que rege a prática do capital. A ordem passa a ser produzir e consumir, e o mercado como grande produtor nos oferece mercadorias diversas para serem consumidas.

O homem moderno está submetido a esse sistema, que massifica e exclui a diferença, tornando-se alienado, frente às ofertas de produtos de consumo que nivelam e igualam os sujeitos, gerando valores voláteis, efêmeros, fragmentários, e dependente dos princípios de mecanização do mundo. A moda e a cirurgia plástica são exemplos dessa máquina produtora de enquadramento dos corpos, escravizando, modificando e aniquilando, com suas linhas, tendências e cortes, a extrema diferenciação os corpos. A singularidade do sujeito é abolida a partir da absorção num discurso homogeneizador que captura os sujeitos e sustenta a universalidade do social excluindo a diferença.

Essa nova ordem econômica que legitima a produção em massa e o consumo excessivo como bens necessários à humanidade também produz uma divisão na

formação social. O advento da ciência e da técnica, como fruto do paradigma iluminista, se desenvolve avassaladoramente criando expectativas e promessas de um mundo melhor a partir da luz que é lançada em suas produções cada vez mais aceleradas, trazendo como conseqüência mudanças nas relações sociais a partir de uma nova ideologia que passa a fazer parte da cultura contemporânea no que tange à produção de subjetividades.

Na contemporaneidade o quadro que se apresenta em tela aponta para as interferências diretas dos Aparelhos Ideológicos do Estado na produção de subjetividades individualizadas e serializadas que se acoplam ao modelo imposto pela lógica do capital.

Althusser[1] nos mostra que o Aparelho Ideológico de Estado tem a função de assegurar *"a reprodução das relações de produção"*[2], ou seja, assegura as relações capitalistas de exploração a partir da ideologia da classe dominante na "*transformação material das condições econômicas de produção, que podem ser determinadas com a precisão da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, estéticas ou filosóficas – em suma, as formas ideológicas..."*[3]

Há um número grande, segundo Althusser, de Aparelhos Ideológicos de Estado nas formações sociais capitalistas contemporâneas: o aparelho escolar, o religioso, o familiar, o cultural, o político etc. Entre todos, o aparelho educacional é considerado o dominante: a escola é obrigatória a todos tendo em vista que é legitimado pelo Estado o direito a escolaridade. Nenhum outro Aparelho Ideológico do Estado tem essa abrangência em termos de totalização maciça para produzir os efeitos da ideologia burguesa dominante na formação social capitalista.

Assim, o aparelho educacional passa a gerir a tarefa de inserir o saber instituído pela ideologia dominante, durante anos a fio, no universo infantil, até que este se transforme, ou seja, esteja pronto para ser ejetado no mercado de produção exercendo o papel que lhe compete na sociedade de classes, seja como explorado, ou assumindo o lugar de agente da exploração, ou representando a repressão, ou, ainda, exercendo o trabalho de profissional da ideologia. Desta forma, a massa ejetada se ajusta na prática à ocupação que faz jus a ideologia de sua própria formação e existência na sociedade de classes.

---

[1] ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
[2] Idem, p.117.
[3] Idem, p. 141.

Percebe-se, assim, que a escola, na contemporaneidade, tende a reproduzir a ideologia, modelando e adaptando os aprendentes às relações de poder dominante a partir do enquadramento produzido pelas informações escolares com o objetivo de inseri-los num sistema instituído. Ao empreender esta tarefa, são excluídos todos os aqueles, que pela via do desejo, faça a diferença existir, ou seja, a diferença é excluída. Desse modo, é esperado que todos os sujeitos sejam enquadrados num princípio de normatização social no qual a disciplinarização é uma exigência de controle, restando a todos aqueles que não se adaptarem as normas à marginalização.

Contudo, a função da instituição escolar é transformar pelo educar e não excluir. E essa prática impõe o enfrentamento de questões de difíceis soluções. Ariés[4] nos informa que a escola, desde a modernidade mantém um sistema de exclusão daqueles que não respondem aos objetivos institucionais em termos de um rendimento esperado ou daqueles que em seus atos, distanciam-se daquilo que é estabelecido como condição ideal. O que se configura no âmbito escolar é uma atitude de estarrecimento diante da diferença: quando um aprendente apresenta uma conduta que não se encontra circunscrita nas normas de funcionamento adequadas à instituição o preço a ser pago por este desvio é a exclusão.

Cabe, então, indagar a razão pela qual a escola adota essa atitude, pois, muitas vezes, ao combater o comportamento de natureza perversa dos aprendentes, a escola acaba se posicionando, também, em nome de uma prática perversa. Mannoni em sua obra "Educação Impossível" descreveu que este procedimento da escola pode ser analisado por duas vertentes: a) pelo lado do aprendente e de sua inserção na escola e b) pelo lado da escola enquanto inscrita no contexto das práticas sociais. Ou seja, cabe analisar qual discurso teórico sustenta tal prática, uma vez que se sabe que a violência "*é sempre construída em função de necessidades, paixões sonhos e de loucuras assassinas de governantes. Ou seja, a violência é adquirida pela educação*"[5].

Desde a sua origem, a escola, possivelmente, não pôde ignorar essa realidade cruel, pois foi necessário perceber que o processo de educar pressupõe um olhar para a dinâmica das pulsões visando tornar possível à formação dos laços sociais, necessários à união entre os sujeito. Freud nos mostrou que a criança possui condutas que nem sempre se ajustam às normas sociais, cabendo as instituições que compõem o social a tarefa de intervir no desejo para assegurar o processo de integração com o outro.

---

[4] ARIÉS, P. **Historia social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
[5] HERITIER, F. **De la violencce.** Paris: Odile Jacob, 1996, p. 14.

Acerca da intervenção das práticas institucionais, sobre condutas perversas, sabemos a partir da história que houveram inúmeras, posto que o sujeito em sua subjetivação nem sempre segue a via que é esperada pelo social. A religião, a prisão, a escola e a família são instituições que se encarregam de conter a natureza selvagem do homem. Conforme evidenciado por Freud, se o homem tivesse uma natureza boa não haveria a necessidade de leis para coibir seus desejos. Ora! Se nossos desejos pudessem ser realizados sairíamos matando, estuprando, roubando... Retomando a frase de Goethe "o homem é o lobo do homem". Essa forma destrutiva de agir própria dos humanos revela a fragilidade do elo que existe entre nós e nossos semelhantes.

As diferentes modalidades de subjetivação dizem respeito às diversas formas de agir dos sujeitos no âmbito social. Sendo assim, é possível que as variadas manifestações das nuanças do processo de subjetivação do homem encontre expressão, a priori, na família, se expandindo à escola. Estas se encarregam da formação do sujeito e sua inserção no social. Trata-se de uma tarefa difícil de empreender uma vez que há um conflito que marca a relação do homem com o social: o homem não quer abrir mão de seus desejos e a sociedade restringe o agir humano para manter a união entre os mesmos.

É preciso salientar, entretanto, que em relação ao desejo não há harmonia, razão pela qual uma certa adequação do sujeito aos dispositivos normativos nem sempre é possível. No entanto, parece que a escola desconhece essa indicação freudiana e espera uma formalização do desejo, desconhecendo também que é o desejo a mola fundamental que justifica o aprender. Considerar o aprender no seu vínculo ao desejo implica em se dar conta de que este ato tem uma significação para o sujeito, assim como há algo nas situações em que o aprendente não responde conforme o que é esperado pela escola.

A impossibilidade de adequação, tão esperada no homem, deve-se ao fato de que há uma exigência pulsional constante além de ter que se defrontar em seu precário estado de defesas com forças as quais não consegue dominar. Isso nos leva a pensar que o homem vive constantemente sob uma espécie de perigo, uma forma de *"uma ameaça que não vem das máquinas e equipamentos técnicos, cuja ação poder ser mortífera. A ameaça, propriamente dita, já atingiu a essência do homem*"[6].

[6] HEIDEGGER, M. **Ensaios e conferências.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001, p. 30.

A tentativa de apagar o ato delituoso no contexto da prática educativa faz ressoar a exigência de que esse ato tem uma significação. E é sobre a significação desse ato bem como sobre o modo como a escola o considera que envereda-se, nesta investigação, por uma via para que seja possível

Avaliar como a escola procede frente à determinadas manifestações que são consideradas pelo discurso social como inadequadas é o nó górdio que toda instituição dificilmente consegue desatar, pois "*se por um lado a escola pretende tratar o sujeito na sua totalidade, não pode e nem deve deixar de ter um posicionamento político-técnico*"[7].

Ao analisarmos a história da constituição das práticas educativas, enfatizando especialmente a obra pioneira de D. G. M. Schreber, não podemos deixar de mencionar o ideal de correção, que foi imputado às práticas educativas. Daí a concepção deste educador sobre a natura infantil: "*a criança seria má de nascença, razão pela qual seria necessário separá-la de sua natureza e submetê-la a um adestramento moral e físico*".[8] Este ponto de vista revela que havia uma aposta, pelo educador, na renúncia pulsional. Contaminado por esse posicionamento teórico, emerge um equivoco que culmina na surdez do educador diante das solicitações reivindicadas pelos aprendentes. Não há mais um lugar para as manifestações relacionadas à dinâmica desejante, ou seja, em função da ideologia assumida pela escola e posta em prática pelo educador, os aprendentes não tem a quem endereçar a expressão de seu desejo. Sendo assim, o ato educacional teria uma finalidade outra quando o que se tem em mente é a formação do sujeito como cidadão.

Segue-se, dessas considerações, que tanto a escola quanto o educador acreditam na possibilidade de que a criança possa executar suas ações de modo a responder por ideais que fazem parte do universo dela. Essa concepção é uma adulação astuciosa, tendo em vista que a liberdade oferecida à criança, no contexto da prática educativa, não é real, sendo esta a causa que impele a escola a recorrer a dispositivos de controle que se distanciam da filosofia do educar. Como aponta Mannoni[9], "*a pedagogia oscila entre ideais de liberdade herdados do século XIX e os princípios de disciplina saídos da tradição religiosa. A criança na sua família e na escola encontra-se apanhada entre a sedução e o castigo como método educativo*".

---

[7] FARIAS, F. R. Ato delituoso, passagem ao ato e ato pedagógico. In: FARIAS, F. R. e DUPRET, L. (orgs). **A pesquisa nas ciências do sujeito.** Rio de Janeiro: Revinter, 1998, p. 68.
[8] MANNONI, M. **Educação impossível.** Lisboa: Moraes, 1976, p. 38.
[9] MANNONI, M. op. cit. p. 38.

Quando a escola advoga pela disciplina em defesa de uma formalização do sujeito, esperando como resultado uma produção em série, esta deixa de lado a liberdade de expressão do aprendente. Esse modo de conceber a educação produz conseqüências, graves e indesejadas, visto que deixam à margem os que se recusam a manter-se nesse jogo. Os educadores que partilham esse princípio descartam as idéias de Montaigne, sobre a interpretação das formas de expressão da existência humana, que certamente não se aproximam de um modelo preconizado.

A instituição escolar ao excluir o aprendente deixa de investir em seu processo de transformação pelo saber. Desvela-se que ao empreender essa atitude fica evidenciado uma falha no sistema educacional, além do educador mostrar sua dificuldade em escutar o educando e produzir uma leitura do que subjaz a essa questão. Certamente, o modo de agir do aprendente, ao ir de encontro às normas da escola, revela algum motivo que deve ser levado em conta. Fazer a leitura do que está em jogo só se torna possível pela sensibilidade do educador em poder escutar, o que se revela nas entrelinhas do desejo do aprendente: que o agir é uma das vias para existir. È importante destacar que a subjetividade não pode ser silenciada por que se corre o risco de apagar a existência do sujeito.

O que é manifestado nas atitudes dos aprendentes, ao romperem com o instituído, são expressões do agir humano colocando em xeque os valores da sociedade, valores estes sustentados por uma ideologia que não considera a singularidade como modo de expressão. Desse modo, o aprendente ao não se comportar em conformidade com aquilo que é esperado na escola, está fazendo uma denúncia e também uma espécie de contestação sobre a dogmatização que se impõe ao seu modo de ser no mundo. Melhor dizendo: essa ideologia que, na escola, coloca-se em prática, numa postura de exclusão daqueles chamados “desviantes”, não deixa espaço para a singularidade do sujeito.

2- Desvelando as demandas que inviabilizam a produção de subjetividades singularizadas

Na atualidade, o sistema educativo, como produtor de subjetividades, encontra-se, muitas vezes, submetido ao capitalismo, fazendo vigorar a perversão ao legitimar um modelo excludente, a partir da produção de idéias, que deixa poucas vias de escape

àqueles que são aprisionados pelo discurso dominante. A escola, neste sentido pode ser vista como produtora de uma ideologia que legitima a violência, isto é, ao invés de valorizar a diferença entre os sujeitos, institucionaliza um modelo perverso indo ao encontro do ideal gerado pelo sistema capitalista que preconiza a alienação para fazer vigorar a sociedade de classes.

Verifica-se que na matriz dos processos educacionais a violência diz respeito ao não cumprimento da função de produzir subjetividades singularizadas, autônomas e criativas. Ao invés de valorizar o homem como cidadão, a liberdade de escolha, a escola está preparando o aluno para submetê-lo às exigências do mercado capitalista, no sentido de propiciar uma formação para inseri-lo no universo do trabalho tendo como meta principal um ajustamento às normas de produção.

Quando a escola falha, ao não ser capaz de gerar nos alunos uma ação crítica e reflexiva sobre a sociedade, oferece aos mesmos um lugar de alienação e massificação. Neste sentido, nos interrogamos sobre o lugar que o professor ocupa no processo educacional: não estaria o professor propagando a violência ao se colocar a serviço do capitalismo, legitimando o combate à diferença?

Se a função da escola tem sido a de submeter os alunos à ordem e à disciplina visando à produção de subjetividades que possam se integrar ao mercado capitalista, o que se evidencia é o engendramento da exploração do homem pelo homem como forma de reprodução da violência consumida e produzida por um sistema educativo que visa: a) excluir aqueles que se diferenciam do ideal esperado e b) assegurar a ordem capitalista por meio da produção de idéias massificadoras.

Quando o educador assume, frente às demandas do sistema escolar, o papel de impor aos aprendentes o cumprimento da disciplina submetendo-os às normas, à ordem e ao controle, sem lhes permitir um espaço para o diálogo e a reflexão sobre o que está sendo veiculado, ele promove a alienação ao assumir como seu o lugar de agente da forma disciplinar da escola. Esse lugar assegurado ao educador é o de autoridade, cabendo-lhe impor a lei e restando ao aprendente apenas a submissão e a alienação como resposta ao que lhe é exigido. Portanto, a relação entre professor e aluno, no âmbito escolar, não estaria marcada pelo apagamento da singularidade própria do lugar que é oferecido a ambos?

Destacamos então que a relação professor-aluno tem em sua base um eixo inviabilizante que se configura através de posições éticas diferenciadas, entre o educador e o aprendente, nas quais o ideal do processo educativo fica comprometido

frente às exigências impostas pelo sistema. Resta saber como enfrentar os problemas de uma ordem social que impõe a normatização como ideal a ser sustentado pelo campo educacional. Haveria uma possibilidade inovadora para esgarçar os contornos tornando inconsistente a tarefa imposta ao professor de zelar pela disciplina impondo a ordem? E ao aluno haveria outra possibilidade além da tarefa de obedecer e abrir mão dos ideais que fazem parte de seu desejo tornando-se passivo e submisso?

O ponto de partida desta reflexão, sobre o processo educacional e o que se edifica na posição assumida tanto pelo educador quanto pelo aprendente, nos remete a reprodução de um modelo imposto por uma ordem social que fabrica subjetividades não críticas, não pensantes, ou seja, massificadas. Essa violência imposta ao aluno pelo professor, quando este assegura que as normas disciplinares não podem deixar de serem cumpridas, implica em conseqüências trágicas como punições que vigoram no espaço escolar: não responder ao ideal de bom comportamento indica que o aprendente assumiu uma posição marginal “merecedora” de castigo e exclusão por refletir uma conduta inaceitável ao sistema.

A violência imposta por este sistema, verticalizado e hierarquizado, apresenta como resposta o silenciamento do aluno ou, muitas vezes, a sua exclusão em decorrência da inviabilização de um espaço para lidar com a diferença. A escola se transformou numa fabrica de subjetividades alienadas e produtora de desejos esvaziados.

Certamente não é este o modelo ideal que deve prevalecer no processo educacional. Precisa-se resgatar o verdadeiro sentido da educação como agenciadora de reflexão ao invés de ser promotora de massificação e exclusão. Assim, lançamos como ponto de indagação as seguintes questões: a violência que tem sido evidenciada no comportamento dos aprendentes em relação aos educadores e colegas de turma (que se tornou um problema no âmbito escolar) não seria, também, uma resposta à massificação produzida pelas exigências da ordem capitalista imposta ao sistema escolar? Estariam os educadores se reconhecendo no lugar de mestre frente às exigências que lhe são impostas, e diante da agressividade que os aprendentes, na atualidade, lhes dirigem? E a família o que pensa a respeito da educação de seus filhos?

A agressividade presenciada no comportamento dos aprendentes no âmbito escolar pode ser pensada como um posicionamento de recusa frente ao sistema vigente: a violência pensada como resposta à violência institucionalizada. Neste sentido a única via de escape do aprendente frente a disciplinarização imposta é se colocar fora da lei.

Não responder ao ideal de bom comportamento esperado seria uma resposta que geraria a exclusão dos diferentes, ou seja, daqueles que não se submetem a normatização. Assim, vigora no sistema escolar uma seleção que investe numa subjetividade moldada.

A escola ao assumir essa posição põe em ação uma prática ideológica, executada pelo educador, que legitima os dispositivos de controle em relação à posição desejante do aprendente. Em resposta a esta prática aniquiladora do sujeito, a violência é realizada como um apelo daquele que a pratica: o aprendente a partir do seu ato de transgredir busca encontrar algo que lhe assegure a condição de sujeito do desejo. Desta forma, pela via de uma falha em criar laços sociais, o desejo se desvela e a relação do sujeito com seu desejo não é nada tranqüila.

Contudo, fechar a discussão reduzida a uma perspectiva única é deixar de considerar uma posição ética como nos aponta Foucault[10]. Outras leituras poderão conduzir a novos horizontes_esboçando questões que certamente propiciará novas travessias, como um dado enfoque em termos do rendimento e aproveitamento do aprendente, além de levar em conta a sua estrutura subjetiva. Donde a necessidade para diferenciar quando um ato delituoso é fruto de, apenas, uma situação circunstancial, ou quando se trata de aspectos referentes à estrutura psíquica.

Cabe ressaltar que, o ato delituoso, quando se encontra relacionado à instituição escolar, deve ser considerado numa perspectiva que não deve deixar de interrogar a função da escola, por um lado, e a responsabilidade do aprendente, por outro. Assim, o importante é verificar qual "*a noção de responsabilidade que detém o transgressor na objetivação de seu ato*"[11]. Podemos levantar a hipótese de que seu ato é indicativo de uma ruptura no funcionamento e nos laços de relacionamento necessários à permanência e circulação desse sujeito no contexto social.

Tomar esses interrogantes como objeto de estudo, tendo como propósito o entendimento do que seja o sujeito que comete um ato delituoso na escola, bem como a maneira como a escola se posiciona em relação a esse ato é uma tarefa que exige, em razão das dificuldades no que concerne ao tratamento dessa questão e uma avaliação adequada, seguir as indicações de Lacan[12] e considerar o discurso do sujeito sobre o ato praticado enquanto tal. Esse modo de proceder, todavia, nos remete a orientação de

---

[10] FOUCAULT, M. **História da sexualidade.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.
[11] LACAN, J. Introction theorique aux fonctions de la psychanalyse en criminologie. **Écrits.** Paris: Séuil, 1966, p. 127.
[12] LACAN, J. Proposition du 9 9ctobre sur le psychanalyste de l'école. **Scilicet.** 1, 14-30, 1968.

Freud[13] que indica que a causa das ações do sujeito devem ser buscada na esfera psíquica, descartando assim as interpretações equivocadas que buscam sustentação no campo da biologia em referência as causas orgânicas.

Assim, o que está em pauta é definir o aprendente que comete um ato delituoso levando em conta que ele apresenta uma subjetivação sustentada por um conjunto de idéias e ideais vinculados a um tipo de realização singular. Assinalamos que as implicações desse ato nos remetem ao conceito de cidadania, especialmente quando as intenções do praticante apontam para sua pretensão de confrontar-se com a instituição escolar ou com suas normas, já que a escola é um dos dispositivos de inscrição do sujeito no social como nos informa Althusser[14] tem-se a ação de um aparelho de estado que:

> ... é neste ponto, um aparelho ideológico de estado que desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos a música da escola, a tal ponto ela é silenciosa. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o maternal lhes inculca, durante anos, precisamente, durante aqueles em que a criança é muito mais vulnerável, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante, ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, e filosofia).

Sabemos que a escola não desconhece esse seu papel. Mas por que estranhar as manifestações da subjetividade do educando quando estas não se ajustam à aplicação desses princípios? A agir dessa forma se propicia um espaço para indagar o que ocorre quando a escola, no ato de educar, não leva em conta as questões que remetem à singularidade do aprendente. Somente podemos pensar que, ao agir desta maneira, estaria reproduzindo um *modus pensandi* que prima pela disciplina e pela correção, como se ao sujeito fosse possível um total distanciamento daquilo que concerne à dinâmica pulsional. Certamente somos levados a pensar que não é de correção que a escola deve se ocupar, pois sua empreitada maior diz respeito a transformação do sujeito pelo acesso ao saber. A forma parcial de tratar o sujeito ignorando a dinâmica relativa ao seu desejo faz a escola se encaixar nos instrumentos de reprodução das relações de produção. Contudo há uma outra linha de pensamento quando o ato delituoso do

---

[13] FREUD, S. **Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos.** Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. III.
[14] ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 79.

aprendente é considerado em termos de sua repercussão no contexto da escola e no processo de transformação pelo aprender, visto que:

> ... sendo a escola um lugar institucional de transmissão de saberes e apoiando-se na atividade intelectual do aluno, temos de interrogar sobre o que fundamenta o desejo de saber do aluno, o funcionamento e o destino das pulsões da libido ligada a esse desejo e a maneira pela qual se opera a sublimação[15].

Essa questão espinhosa salienta que o ato transgressor tem uma peculiaridade que deve ser interpretado como um apelo daquele que o pratica. O aprendente ao cometer um ato delituoso alimenta-se da esperança de poder encontrar um suporte que lhe garanta a condição de sujeito. No entanto esse apelo é compreendido por outro prisma pelos educadores, ao revelarem sentimentos que indicam sua própria fragilidade em ocupar o lugar de mestre, quando se deparam com situações que escapam ao seu controle disciplinar, tais como: o comportamento inadequado dos aprendentes, as ameaças e reivindicações desrespeitosas que lhes são dirigidas, assim como as agressões aos colegas de turma. Esses comportamentos certamente indicam, também, a queda do lugar de autoridade ocupada pelo educador. Este não se reconhece mais no "lugar de mestre": o saber já não lhe é atribuído como em outrora. E, diante da dificuldade de assumir o lugar de Sujeito Suposto Saber (em função do saber não se encontrar encarnado na figura do professor) como possibilitar no aprendente a emergência do desejo de saber? Além disso, como ocupar o "lugar de mestre" diante da fragilidade de sua função na atualidade?

Tais questões ressonam na incidência da violência no campo social apontando para a impotência das autoridades e o enfraquecimento das instituições na contemporaneidade. Isso se deve ao fato da função paterna encontrar-se frágil na atualidade gerando dificuldades em diversos campos. Essa falha da função paterna indica um laço social frouxo, responsável pela passagem ao ato do aprendente na escola,[16] ou seja pela produção da violência.

A posição que o educador vem ocupando, atualmente, no processo educacional é a posição de queixa e impotência diante de sua fragilidade frente a espera de um aprendente ideal enquadrado nas normas disciplinares. Em razão desse reducionismo,

---

[15] FILLOUX, J-C. Psicanálise e educação, pontos de referência. **Estilos da clínica.** II, (2), 1987, p. 14.

[16] FARIAS, F. R. Ato delituoso, passagem ao ato e ato pedagógico. In: FARIAS, F. R. e DUPRET, L. **A pesquisa nas ciências do sujeito**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998, p.

no lugar de buscar o agenciamento de soluções para os atos agressivos evidenciados no comportamento dos aprendentes no âmbito da própria escola, surgem impasses nos quais a saída encontrada pelas instituições escolares é diagnosticar as dificuldades encontradas como anormalidade, desvio, doença e falta de educação recebida na família. Nunca tivemos tantas crianças, como na atualidade, encaminhadas aos postos de saúde em decorrência de um comportamento não disciplinado ou por dificuldades de aprendizagem que não cessam frente a investimentos pedagógicos.

Se a escola atribui a responsabilidade à família, esta, por sua vez, muitas vezes, assume a mesma posição: encarrega à escola a educação das crianças. Mesmo sabendo que a pulsão deve ser domada, cabendo à escola e à família a participação ativa neste processo possibilitador da educação, não se pode fechar os olhos para o gerenciamento deste lugar que o professor também ocupa ao buscar promover a renúncia pulsional através da correção das condições selvagens.

Se tanto o professor quanto a família possuem um papel fundamental no processo de educar, ambos não podem ficar reduzidos à posição de queixa. Faz-se necessário à participação mais efetiva da família frente às implicações que lhes diz respeito e, ao professor, por sua vez, um questionamento sobre o lugar que ocupa no processo educacional. Pois, se, na atualidade, os professores enfrentam com dificuldade a tarefa de assumir o lugar de Suposto Saber, isso ocorre em função dos ideais que os impossibilitam de sustentar o exercício de sua própria função.

Assim, o movimento que o professor deverá empreender é o de voltar a ocupar o lugar de suporte de um ideal para os aprendentes, no sentido de lhes causar desejo de saber, ao invés de se fixar num lugar legitimador da exclusão, se tornando um representante dos ideais dominantes, voltado para a lógica do capitalismo vigente. Com isso podemos pensar a diferença, como ato e resposta à prática discursiva, instituída em nome de uma universalização de valores, que promove a exclusão a partir do enaltecimento do ideal de perfeição narcísica, implementada por valores ideológicos massificadores que não deveriam ser legitimados pela instituição escolar.

Vale destacar que, como ato, a posição assumida pelo aprendente ao responder de um lugar singularizado faz emergir a diferença, pois aponta para o confronto com as normas escolares preconizadas. Esse movimento também pode ser visto como tentativa de inscrição num lugar social que viabilize reparos às possíveis falhas na educação circunscrita pelo contexto familiar. Nesse sentido o ato de romper com as normas

instituídas poderá evidenciar um apelo do sujeito na tentativa de buscar um olhar diferenciado e um tratamento que não seja a exclusão.

3- Avaliando possibilidades de rompimento com o discurso capitalista

A escola, como máquina de produção da subjetividade, deve romper com este discurso hegemônico que cultua a sujeição subjetiva reproduzindo modelos serializados para legitimar os interesses dominantes da lógica do sistema da atualidade.

A ênfase na mudança educacional, tendo como meta a produção de subjetividades singularizadas, pode encontrar suporte na criação. Podemos confirmar isso se refletirmos sobre como o ato de criar envolve um modo de produção de subjetividade próprio, na qual a singularização é despertada, a medida em que o sujeito faz uso de sua autonomia, elemento próprio de sua criatividade, como "*um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística*"[17], criando possibilidades de responder de modo diferenciado à lógica dominante produzida em série.

A criatividade envolve a utilização de um potencial inerente ao homem e a realização desta potencialidade tem seu aporte num campo de singularização. Destaca-se, assim, que a criação como um processo importante envolve a singularidade do criador na produção de algo que será endereçado ao social e despertará nos sujeitos "*um processo de percepção e de sensibilidade inteiramente novos*"[18] e diferenciados.

Essa concepção nos remete ao campo das criações artísticas uma vez que as obras de arte são vistas como área privilegiada do fazer humano, no qual o sujeito evidencia sua liberdade de ação numa atividade socialmente aceita. Evidenciamos, contudo, que o processo criativo não se encontra restrito ao campo das artes, engloba uma gama de expressões, ou seja, por encontra-se vinculado a esfera da vida humana envolve qualquer atividade inovadora realizada pelo sujeito.

Concebendo, então, a criatividade como um agir integrado no viver ressaltamos que cada sujeito se expressa de modo único, seja na ação de desenhar, pintar, falar, brincar, entre outras atividades. Assim, em decorrência da criação revelar uma produção que aponta para uma peculiaridade que diz respeito a algo próprio do sujeito faz-se necessário destacar a existência de dois pólos que fundamenta esse ato: a) a criatividade

---

[17] Guattari, F. ; Rolnik, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 2005, p.47.
[18] Idem.

como representante das potencialidades de um ser único e b) a criação como realização dessas potencialidades inseridas em uma determinada cultura e produzindo efeitos.

A exteriorização desencadeada pelo processo criativo aponta para um movimento que pode possibilitar o rompimento com o controle exercido pelo capital a partir da viabilização de meios singulares, produzidos e despertados pelo processo criativo. Isso nos conduz a uma investigação, mais atenta e cuidadosa, sobre o possível tangenciamento de transformações sociais, a partir da ênfase e investimento em atividades que propiciem o despertar da criatividade, através de um movimento de valorização da singularidade a ser desenvolvido no sistema educacional como proposta de trabalho.

Acrescentamos que esta prática envolve o desejo do sujeito, caso contrário, cometeríamos o erro de promover, ao invés da criação, um automatismo empreendedor de reproduções que vai ao encontro da mecanização e enquadramento produzido pelo sistema dominante. De nada adianta colocar papel e tinta diante de um aprendente sem que este seja causado por uma centelha de desejo despertando suas potencialidades interiores. Sem dúvidas, há uma gama de atividades que o educador poderá lançar mão no intuito de expandir a criatividade de seus aprendentes, sendo que a principal delas é causar o sujeito e isso diz mais a respeito de sua posição assumida como educador frente aos aprendentes do que na imposição de uma técnica. Desse modo nos aproximamos a um ponto importante em relação a prática educativa, mesmo estando presa as malhas construídas pelo capitalismo, o aprendente pode produzir em duas direções: a) escolher manter-se no estado de alienação no sentido de atender ao *status cor* vigente, e, com isso, sua produção se enquadra nos parâmetros das exigências universais o que culmina no anonimato, indiferença e apatia freqüentemente encontradas nas produções em série ou b) poder encarregar-se, de forma ousada, em criar, num movimento que se opõe às exigências de massificação, com o propósito de rastrear elementos de singularização.

Assim, acreditamos que, na segunda dessas possibilidades, a prática educativa tem um papel relevante se a instituição escolar conseguir se desvincular, minimamente que seja, das relações econômicas de produção de bens ditadas pelo capitalismo.

Por fim, aventamos, ser possível que, considerando a educação no âmbito de uma prática formativa, revista-se no oferecimento de condições para minimizar os extratos de densidade do véu de alienação que aprisiona o homem contemporâneo. E nisso, a ênfase num trabalho que valorize a produção criativa seria um caminho bastante

frutífero, visto que, mesmo pressionado pelas exigências universais, o homem, pela via da criação, tem ao seu alcance a possibilidade de encontrar a liberdade para se singularizar.

Referências

Althusser, L. *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Ariés, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

Clauvreul, J. Interview sur la perversion. Apertura. *Colecion de recherche psychanalitique*. Perversion. Paris: Spring Verlag, v. 5 , 1991.

Farias, F. de. A pesquisa em psicanálise; do cogito cartesiano ao inconsciente freudiano. In: Faveret, B.; Leal, C. E.; Bohadana, E.; Farias, F. R.; Oliveira, G. F. T. e Sklar, S. *Freud: o interesse científico de uma filosofia inquieta.* Rio de Janeiro: Revinter, 1966.

FArIAS, F. R. Ato delituoso, passagem ao ato e ato pedagógico. In: Farias, F. R. e Dupret, L. (orgs). *A pesquisa nas ciências do sujeito.* Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

Filho, J. B. M. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado na transmissão. In: Lopes, E. M. T. (org). *A psicanálise escuta a educação.* Belo Horizonte: Autêntica,1998.

Filloux, J-C. Psicanálise e educação, pontos de referência. *Estilos da clínica.* II, (2), 1987.

Foucault, M. *História da sexualidade.* Rio de Janeiro: Graal 1986.

Foucault, M. *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

Foucault, M. *Os anormais.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Freud, S. *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos.* Rio de Janeiro: Imago, 1987, v. III.

Freud, S. *Tipos libidinais.* Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XXI.

Guiraud, P. Os assassinatos imotivados. *Opção lacaniana.* 9 jan/mar, 1994.

Heidegger, M. *Ensaios e conferências.* Rio de Janeiro: Vozes, 2001

Heritier, F. *De la violence.* Paris: Odile Jacob, 1996.

Lacan J. Kant avec Sade. In: Lacan, J. *Écrits.* Paris: Séuil, 1966.

Lacan, J. Introduction theorique aux fonctions de la psychanalyse en criminologie. *Écrits.* Paris: Séuil, 1966.

Lacan, J. Proposition du 9 octobre 1967 sur le psychanalyste de l'école. *Scilicet.* 1, 14,-30, 1968.

Mannoni, M. *Educação impossível.* Lisboa: Moraes, 1976.

Mannoni, O. *Chaves para o imaginário.* Rio de Janeiro: Vozes, 1993

Nancy,J.L. Entretien sur le mal. Apertura. *Collection de recherche psychanalitique. Perversion*. Spring Verlag, v.5, 1991.

Une étude: la remarquable famille Schreber. *Scilicet.* 4 287-322, 1973.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE TEORIA DA MENTE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Anegreice Valério - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Sara Del Prete Panciera - Universidade de São Paulo e Universidade de Rennes II.
Simone Ferreira da Silva Domingues - Universidade de Guarulhos e Universidade Cruzeiro do Sul.
Maria Regina Maluf-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade de São Paulo.

Introdução

Tem sido denominado por *teoria da mente* o conjunto de trabalhos que buscam compreender como e quando as crianças elaboram seu entendimento a respeito da mente, isto é, a respeito das emoções, desejos, intenções, pensamentos e crenças das pessoas com quem convivem. A importância de tais estudos justifica-se particularmente pela sua forte incidência na integração social e escolar de crianças e adolescentes.

A literatura internacional aponta que, nos últimos 30 anos, houve grande avanço nos conhecimentos a respeito do desenvolvimento da compreensão dos estados mentais pelas crianças, sendo Wimmer e Perner (1983) os autores responsáveis por um estudo seminal no qual propõem a tarefa de *falsa crença*[1], que acaba se tornando um paradigma no âmbito da tradição experimental. No Brasil, os primeiros artigos datam da primeira metade da década de 90 e as dissertações e teses na área só surgem a partir de 1996. O número de trabalhos aumenta consideravelmente na década atual. Particularmente freqüentes são as pesquisas sobre a habilidade de atribuir uma falsa crença ao outro, por meio da aplicação de tarefas de *falsa crença*. Trata-se, portanto, de

[1] As tarefas de falsa-crença, (do inglês *false belief tasks*) têm por objetivo avaliar a capacidade das crianças em atribuir a outra pessoa uma crença, mesmo que diferente da sua própria e/ou de uma situação facilmente comprovada por observação. Por exemplo, apresenta-se à criança uma história onde algo acontece na ausência de um dos personagens e espera-se que a criança preveja a ação desse personagem considerando seu desconhecimento dos fatos.

uma área de pesquisa em franca expansão, o que justifica a importância de conhecermos a produção brasileira na área da teoria da mente.

A seguir, apresentar-se-á o conjunto das pesquisas brasileiras, com a identificação de alguns aspectos metodológicos e resultados mais representativos. Porém, nesta revisão, consideramos adequado incluir, ainda na introdução, uma breve referência aos estudos precursores das pesquisas sobre a teoria da mente no Brasil (que compõem um total de seis trabalhos, sendo uma dissertação, uma tese e quatro artigos) a fim de apresentar o quadro mais geral onde se inseriu o início dos trabalhos na área.

Oriundos de cursos de pós-graduação são a dissertação de mestrado de Leal (1985) e a tese de doutorado de Alves (1993), ambas orientadas por Engelmann e produzidos na Universidade de São Paulo. Leal (1985) estuda o momento em que aparece na criança a capacidade de atribuir estados mentais, ou seja, de compreender afetos e intenções das outras pessoas, relacionando-a com algumas variáveis relacionadas à linguagem. Alves (1993) apresenta razões para estudar o desenvolvimento da fala sobre volição, afeto e cognição e procura esclarecer sua natureza, funções e desenvolvimento.

Os dois estudos ocuparam-se dos estados subjetivos observados por meio de relatos verbais das crianças participantes. Evidenciou-se que a freqüência de uso de nomes de estados subjetivos aumenta com a idade (Leal, 1985) e que os verbos que se referem à cognição, afeto e obrigações morais são menos freqüentes que os perceptuais, fisiológicos e volitivos na fala das crianças (Alves, 1993). São de Alves (1993) as primeiras referências brasileiras aos estudos internacionais, que começavam a elaborar, nos anos 80, o quadro teórico que se consolidaria sob a denominação de teoria da mente.

Datam da mesma época estudos (Dias, 1992a; 1992b; Dias & Harris, 1988; 1990) cujo delineamento metodológico envolvia aplicação de tarefas para verificar a influência da idade e de outras variáveis no aparecimento de habilidades subjacentes à teoria da mente, como a experiência das brincadeiras de faz-de-conta, a habilidade de fingir e o uso da imaginação nas atividades lúdicas. Os resultados apontaram para a influência do contexto no desenvolvimento dessas habilidades e permitiram aos autores questionar a universalidade quanto à época de aparecimento dessa habilidade, uma vez que houve efeito das experiências de cada grupo social. Dias (1992b) conclui que esses resultados contrariam argumentos inatistas.

As questões apontadas nesse conjunto de trabalhos, além dos resultados obtidos em estudos internacionais, suscitaram o interesse de pesquisadores brasileiros pela teoria da mente.

Objetivos e Método

Conhecer a produção brasileira na área da teoria da mente contribui para o entendimento sobre como tem se desenvolvido os trabalhos e permite situar mais adequadamente futuras pesquisas, promovendo um avanço do conjunto desse quadro de estudos no Brasil. Conseqüentemente, pretende-se contribuir para a criação de estratégias favorecedoras da compreensão dos estados mentais, em suas diferentes manifestações, pelas crianças.

O presente estudo teve por objetivo verificar qual a produção brasileira na área da teoria da mente até o ano de 2006. Para tanto, foram consultadas as bases:

- portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, www.capes.gov.br acessado em março de 2007), no qual constam teses e dissertações aprovadas nos cursos brasileiros de pós-graduação a partir de 1987;
- portal da Biblioteca Virtual de Psicologia (www.bvs-psi.org.br), onde se tem acesso aos periódicos referenciados nas seguintes bases:
  - LILACS [Literatura Latino-Americana e do Caribe em ciências da Saúde];
  - SCIELO [Scientific Electronic Library Online]
  - PEPsic – Periódicos Eletrônicos em Psicologia.

Para a padronização e organização da busca foram utilizadas as seguintes palavras/expressões-chave:

- *teoria da mente;*
- *verbos mentais;*
- *compreensão conversacional;*
- *habilidades sociocognitivas;*
- *falsa crença.*

Após a identificação do material bibliográfico, fez-se a análise dos textos completos dos periódicos e, no caso das teses e dissertações, analisou-se o resumo apresentado no portal da CAPES. Excluíram-se aqueles que não sugeriam vinculação entre as palavras/expressões-chave utilizadas e os conceitos estudados pela teoria da

mente, uma vez que foram encontrados trabalhos das áreas da Filosofia, Lingüística e Medicina que não se reportavam a essa problemática de estudos.

Resultados

Encontrou-se um total de 32 trabalhos voltados para o estudo da compreensão dos estados mentais pelas crianças até o ano de 2006. O resultado da análise desses trabalhos será apresentado em dois grandes blocos: os artigos publicados nos periódicos brasileiros com seletiva política editorial, e as dissertações e teses. Os artigos, por sua vez, serão separados em dois subgrupos: empíricos e teóricos.

Foram encontrados 17 artigos de periódicos - sendo 6 análises teóricas e 11 pesquisas de base empírica - e 15 trabalhos produzidos nos cursos de pós-graduação credenciados - sendo 11 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado.

Artigos em periódicos

Na Tabela 1 é possível observar a distribuição dos artigos em relação aos periódicos. Nota-se uma acentuada concentração dos textos na revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Tabela 1. Freqüência dos artigos sobre teoria da mente por periódico.

Periódico	nº de artigos publicados
Psicologia: Reflexão e Crítica	7
Psicologia: Teoria e Pesquisa	3
Temas sobre Desenvolvimento	2
Temas em Psicologia	1
Paidéia	1
Distúrbios de Comunicação	1
Revista Brasileira de Psiquiatria	1
Arquivos de Neuro-Psiquiatria	1
Total	17

Estudos empíricos

Ao observar o conjunto de trabalhos empíricos (n=11), nota-se maior incidência de pesquisas (n=8) envolvendo participantes que apresentam desenvolvimento típico, entre 3 e 7 anos. O procedimento metodológico apóia-se, em grande parte (n=9), na aplicação de tarefas e o número de sujeitos varia de 30 a 90 crianças. Desse conjunto, apenas os estudos de Scheuer (1996) e de Sperb e Conti (1998) relatam a observação e análise de relatos verbais dos participantes como procedimento metodológico.

Foram encontradas três pesquisas realizadas com participantes que não apresentam desenvolvimento típico: dois estudos com participantes entre 6 e 16 anos (Mendes & Fernandes, 2002; Scheur, 1996) e um estudo realizado com adultos (Igliori & Damasceno, 2006). Utilizou-se a aplicação de tarefas em dois trabalhos, sendo que a pesquisa com participantes adultos utilizou também exames de neuro-imagem. Fez-se a observação de expressões verbais em um trabalho.

Para responder à questão de saber quais aspectos da teoria da mente estão sendo mais estudados, foram analisadas as habilidades avaliadas pelos autores dos artigos. Em pouco mais da metade dos trabalhos (n=7), avaliou-se a habilidade das crianças para predizer ações baseadas em crenças e desejos de outras pessoas (Dias, 1993; Dias Soares & Sá, 1994; Igliori & Damasceno, 2006; Jou & Sperb, 2004; Mendes & Fernandes, 2002; Roazzi & Santana, 1999; Santana & Roazzi, 2006). Dois trabalhos avaliaram a habilidade de uso e compreensão de verbos mentais pelas crianças (Arcoverde & Roazzi, 1996; Roazzi & Arcoverde, 1997); um trabalho ocupou-se das relações entre habilidades metarrepresentativas e uso de termos mentais (Sperb & Conti, 1998) e, finalmente, um trabalho avaliou a relação entre o discurso e a compreensão dos estados mentais e emocionais alheios (Scheur, 1996).

Os resultados concordam em muitos aspectos em relação ao desenvolvimento de uma teoria da mente pelas crianças: há influência da idade e do contexto sócio-cultural; a partir dos 4 anos começa-se a observar o domínio de verbos mentais, sendo que aos 7 anos esse entendimento parece estar consolidado; a habilidade de atribuir uma crença falsa a outra pessoa parece surgir ao longo do quarto ano de vida e se consolida entre 6 e 7 anos; o referencial teórico da "teoria da mente" é relevante para a compreensão do

desenvolvimento atípico; há necessidade de diversificação metodológica e da observação de outras habilidades ligadas à teoria da mente.

Estudos teóricos

Seis publicações ocuparam-se de estudos teóricos sobre teoria da mente, enfocando diferentes aspectos da área.

Araújo (1998) é responsável pela primeira revisão teórica brasileira da área. Apresenta a teoria da mente como capacidade de distinguir entre aparência e realidade e de fazer predições fundamentadas em crenças falsas. Seu objetivo é estudar as possibilidades de estruturação da mente no autismo. Para tanto, busca relacionar parte das dificuldades sociais das crianças autistas a um déficit na sua teoria da mente, considerando que o autista apresenta uma reação peculiar aos 'significados' das expressões emocionais das pessoas e prejuízos na noção de crença, no estabelecimento da distinção entre aparência e realidade e na compreensão da orientação subjetiva em relação às pessoas, objetos e situações. Discute, com apoio na literatura internacional, diferentes hipóteses explicativas para a dificuldade de compreender os estados mentais alheios.

O trabalho de Jou e Sperb (1999) faz uma análise a respeito das abordagens da teoria da mente, relacionando diferentes enfoques teóricos acerca da sua natureza, gênese e desenvolvimento e referindo achados empíricos e metodologias empregadas. As autoras definem teoria da mente como a habilidade das crianças de compreenderem seus próprios estados mentais e dos outros predizendo, assim, ações e comportamentos. Apresentam trabalhos da literatura internacional que foram considerados precursores e as tendências nas pesquisas sobre teoria da mente nas décadas de 80 e 90. Discutem as principais divergências entre os pesquisadores sobre as teorias explicativas da natureza da teoria da mente; sobre o uso do termo *teoria*; sobre o dilema entre o inato e o adquirido. Apresentam as posições inatista, desenvolvimentista, cognitivista, neuropsicologica, evolucionista e culturalista. Concluem apontando que falta a essa área de pesquisa uma especificação clara e detalhada do nível explicativo dos diferentes pontos de vista e a formulação de uma teoria unificadora, que englobe os diferentes níveis de compreensão e interpretação da mente, a partir das teorias existentes.

Bosa e Callias (2000) fizeram uma revisão das diferentes abordagens no estudo do autismo, entendendo-o como uma síndrome comportamental, na qual o processo de

desenvolvimento infantil encontra-se profundamente distorcido. Entre essas abordagens destaca-se a teoria da mente. Em trabalho posterior, Bosa (2001) retoma a discussão sobre as relações entre autismo, comportamento social e função executiva. Focaliza o papel do lobo frontal nos comportamentos que caracterizam a síndrome do autismo e focaliza as relações entre função executiva, teoria da mente e habilidade de atenção compartilhada.

Ambos os estudos corroboram com Jou e Sperb (1999), apontando a necessidade de integração dos resultados obtidos pelas diferentes matrizes teóricas. Apontam ainda para emergência de novas investigações sobre as relações entre teoria da mente e o quadro autístico a fim de que, considerando-se os aspectos psicossociais como mediadores das funções cerebrais, seja possível compreender melhor o autismo.

A revisão teórica de Caixeta e Nitrini (2002) discute a incorporação de teses da teoria da mente pela psicologia médica. Apresenta uma revisão geral do tema e as dificuldades metodológicas características dos estudos empíricos sobre teoria da mente, argumentando sobre as dificuldades de sua incorporação às ciências médicas. Caixeta e Nitrini (2002) apontam que a teoria da mente pode trazer uma importante contribuição no entendimento da psicopatologia associada a doenças como o autismo infantil, a esquizofrenia, transtornos paranóides, erotomania, entre outros.

A contribuição de Zilbovicius, Meresse e Boddaert (2006) reside no estabelecimento de relações entre estudos funcionais e trabalhos recentes que utilizam métodos de imagem cerebral. Por um lado, com os métodos de imagem cerebral, investigam-se os circuitos neurais envolvidos nos transtornos autísticos e, por outro, com os estudos funcionais, demonstra-se a hipoativação das áreas envolvidas na percepção social (percepção de faces e vozes) e cognição social (teoria da mente). Segundo os autores, pode-se supor um funcionamento anormal da rede de pensamentos do cérebro social no autismo. Concluem apontando que a compreensão das alterações nesse importante mecanismo pode estimular a elaboração de novas e mais adequadas estratégias sociais de reeducação para pacientes autistas.

Esses resultados permitem afirmar que o interesse por essa área de estudos teve significativo aumento, sobretudo nos últimos anos. Todos os artigos teóricos concordam sobre a importância dos estudos que envolvem a teoria da mente para a compreensão do desenvolvimento de crianças portadoras de transtornos autísticos, entre outros, e defendem sua incorporação pela psicologia médica.

Quadro geral sobre os artigos publicados

Encerra-se esse item com um quadro geral a respeito dos artigos, empíricos e teóricos, já publicados. A Tabela 2 apresenta os autores e ano de publicação dos artigos e uma síntese das características já expostas acima, organizadas por trabalho.

Tabela 2 – Artigos publicados, com indicação do tipo de trabalho.

Autores (ano) (n=17)	Tipo de Trabalho				
	Empírico (n=11)				Teórico (n=6)
	Perfil dos participantes			procedi-mentos	
	nº	idade	desenvol-vimento		
Dias (1993)	90	4/6 a	típico	tarefas	
Dias, Soares & Sá (1994)	30	4/6 a	típico	tarefas	
Arcoverde & Roazzi (1996)	80	3/7 a	típico	tarefas	
Scheuer (1996)	12	6/16 a	atípico	observ.	
Roazzi & Arcoverde (1997)	53	3/7 a	típico	tarefas	
Sperb & Conti (1998)	42	5 a	típico	observ.	
Araújo (1998)					**X**
Jou & Sperb (1999)					**X**
Roazzi & Santana (1999)	72	4/5 a	típico	tarefas	
Bosa & Callias (2000)					**X**
Bosa (2001)					**X**
Caixeta & Nitrini (2002)					**X**
Mendes & Fernandes (2002)	9	8/15 a	atípico	tarefas	
Jou & Sperb (2004)	58	3/5 a	típico	tarefas	
Igliori & Damasceno (2006)	20	adultos	atípico	tarefas imagem	
Zilbovicius, Meresse & Boddaert (2006)					**X**
Santana & Roazzi (2006)	44	3/5	típico	tarefas	

Considera-se relevante observar que a distribuição das pesquisas, em relação ao ano de publicação, demonstra a manutenção do interesse dos pesquisadores brasileiros

pelo tema, uma vez que entre 1993 e 1999, isto é, nos sete primeiros anos, foi encontrado um total de nove publicações e nos sete anos subseqüentes, entre 2000 e 2006, encontrou-se oito publicações. Em resumo, foram publicados 17 trabalhos num período de catorze anos, sendo que o primeiro trabalho teórico só aparece em 1998.

Dissertações e Teses

Para analisar a produção relativa às dissertações e teses, foram utilizados os resumos publicados no banco de teses da CAPES.

Tabela 3 – Dissertações e teses sobre teoria da mente por instituição.

Instituição	Dissertações	Teses	Total
UFRGS	4	0	4
UFPE	3	0	3
PUCSP	2	1	3
UFSC	1	0	1
UFRJ	1	0	1
FMUSP	0	1	1
PUCCAMP	0	1	1
FEUSP	0	1	1
Total	11	4	15

A Tabela 3 mostra que a distribuição de trabalhos abrange apenas 9 instituições, com uma discreta concentração da produção em três universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP). Não foram encontrados estudos teóricos.

Quanto ao perfil dos sujeitos, encontrou-se que dez estudos contaram com participantes que apresentam desenvolvimento típico e, os demais, envolveram participantes com surdez (n=1), autismo (n=2), Alzheimer e demência frontotemporal (n=1), lesão cerebral no hemisfério direito (n=1). A Tabela 4 mostra que o número de participantes demonstra variabilidade em função da faixa etária, do procedimento metodológico e do tipo de desenvolvimento do sujeito (desenvolvimento típico ou não).

A Tabela 4 também mostra que, em relação aos procedimentos metodológicos, verifica-se o predomínio da aplicação de tarefas (n=12), principalmente das tarefas de falsa crença. Em um trabalho, além das tarefas, foram utilizados exames de neuro-imagem. Três pesquisas fizeram análise das expressões verbais das crianças e, apenas uma pesquisa, utilizou entrevistas com docentes de pré-escolares.

Tabela 4 – Autores das dissertações e teses em ordem cronológica, com indicações sobre os participantes e os procedimentos.

Autores (ano) (n=15)	Participantes			Procedimentos
	nº	Idade	desenvolvimento	
Jou (1996)	58	3/5ª	típico	Tarefas
Mattos (1996)	*(1)	*(1)	típico	*(1)
Mainieri (2000)	4	Adultos	atípico	tarefas e termos mentais
Caixeta (2001)	42	Adultos	atípico	tarefas e exames
Cabral (2001)	106	3/6 a	típico	Tarefas
Lyra (2002)	40	3/4 a	típico	tarefas e observação
Santana (2002)	100	4/5 a	típico	Tarefas
Panciera (2002)	60	4/6 a	típico	Tarefas
Carraro (2003)	7	6 a	típico	tarefas e observação
Alves (2003)	24	2/5 a	típico	Observação
Valério (2003)	60	4/6 a	típico	Tarefas
Rodrigues (2004)	40	adultos*(2)	típico*(2)	Entrevista
Raimundo (2004)	12	*(1)	atípico	Tarefas
Mecca (2005)	34	5/12 a	atípico	Tarefas
Domingues (2006)	44	3/5 a	típico	Tarefas

*(1) – não foram encontradas informações no resumo
*(2) – os adultos participantes dessa pesquisa são docentes pré-escolares.

A distribuição das pesquisas em relação ao ano de referência aponta que só há duas dissertações na década de 90 (ambas de 1996). Os demais estudos (n=13) concentram-se entre os anos de 2000 e 2006, sendo quatro teses de doutorado e nove dissertações de mestrado.

Para responder à questão de saber quais aspectos da teoria da mente estão sendo mais estudados, foram observados os objetivos de cada tese e dissertação, apresentados pelos autores nos resumos. Em dois trabalhos avaliou-se a relação entre afeto e a constituição da teoria de mente (Lyra, 2002; Mattos, 1996). A habilidade das crianças para predizer ações baseadas em crenças e desejos de outras pessoas, ou em fazer distinção entre aparência e realidade, é avaliada em quatro trabalhos (Cabral, 2001; Domingues, 2006; Jou, 1996; Santana, 2002). Caixeta (2001) avaliou a relação entre insight e teoria da mente e Rodrigues (2004) analisou as concepções relacionadas à teoria da mente de docentes pré-escolares. Os estudos voltados para a avaliação das relações entre a linguagem e a constituição da teoria da mente são os mais freqüentes (n=7): Mainieri (2000) estudou a relação entre atribuição de crença e uso de termos mentais em adultos autistas; Alves (2003) avaliou o uso e compreensão de termos mentais; Panciera (2002) e Valério (2003) avaliaram a compreensão de aspectos da pragmática do discurso e sua relação com atribuição de crença; Mecca (2005) observou a correlação entre as funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e desempenho escolar de alunos surdos; Raimundo (2004) se ocupou das relações entre performance de compreensão de leitura e atribuição de estados mentais. Além de focalizar a linguagem (uso de termos mentais) e a atribuição de crença, Carraro (2003) observou habilidades metarrepresentativas, relacionando os três aspectos.

Esses achados permitem afirmar que diferentes aspectos ligados à teoria da mente estão sendo estudados em suas relações com o desenvolvimento sociocognitivo, mas aquele sobre o qual foram produzidas maiores evidências é, sem dúvida, a atribuição de crença e predição de uma ação em função dessa crença.

As conclusões apresentadas pelas dissertações e teses estão em consonância com os obtidos pelos artigos publicados, mas incluem outros aspectos. Os resultados também indicaram haver diferenças significativas em função da idade e do tipo de tarefa apresentada. Aos 3 anos, as crianças ainda não apresentam a habilidade de atribuir uma falsa crença ao outro e inferir seu comportamento em função dessa crença mas, aos 6 anos, já apresentam essa habilidade. Há uma hierarquização em relação à dificuldade nos diferentes tipos de tarefas: a tarefa de falsa crença seria mais difícil, seguida pela tarefa de aparência-realidade e, finalmente, a tarefa de crença seria a mais fácil. A capacidade de entender a causa de duas emoções básicas (felicidade e tristeza) apresenta-se deficitária nos autistas em relação a crianças com desenvolvimento típico e deficientes mentais, emparelhados por idade mental. Entre autistas, problemas

relacionados à linguagem pragmática, em situações lingüísticas específicas, ainda persistem mesmo com o sucesso na tarefa de falsa crença e a utilização de termos mentais. Alguns resultados sugerem a existência de uma associação positiva entre a compreensão de regras implícitas no discurso e atribuição de falsa crença, confirmando resultados anteriores relatados na literatura internacional da área.

As pesquisas que se dedicaram a avaliar a compreensão e utilização de regras implícitas no domínio do discurso sugerem que essa habilidade está em pleno desenvolvimento dos 4 aos 6 anos: os estudos apontam diferenças significativas com a idade e que há influência do contexto sociocultural. Porém, os resultados mostram que há uma aproximação entre os desempenhos dos dois diferentes grupos sociais com o passar do tempo. Conforme as crianças vão crescendo mais seus desempenhos se aproximam em relação a essa competência. Assim, retoma-se a defesa da importância de questionamento da universalidade quanto à época em que se encontram desenvolvidas essas habilidades.

Na mesma direção do que foi observado em relação aos artigos, esses resultados permitem afirmar que a produção nos cursos de pós-graduação, em relação a essa área de estudos, vem se consolidando paulatinamente nos últimos anos. Pode-se entender que a perspectiva da teoria da mente, na explicação sobre o desenvolvimento de algumas habilidades sociocognitivas, vem ocupando espaço crescente nas investigações dos estudiosos dessa temática.

Conclusões e Considerações finais

Uma primeira questão respondida é a que diz respeito à freqüência de pesquisas feitas no Brasil, que abordam a teoria da mente, no período estudado. Houve um aumento no conjunto da produção, com ampliação do número de dissertações/teses nos últimos seis anos e manutenção da média de artigos publicados, o que pode ser visto como manifestação do interesse da comunidade acadêmica pela questão.

As teses/dissertações apresentam-se apenas pouco menos numerosas (n=15) do que os artigos publicados em periódicos (n=17). Grande parte das pesquisas resultantes de dissertações e teses não chega a ser suficientemente divulgadas, uma vez que permanecem como estudo não-publicado nas bibliotecas das instituições ou cursos onde foram aprovadas. A publicação das pesquisas em periódicos, preferencialmente

naqueles reconhecidos e com rigorosa política editorial, ainda parece ser a melhor forma de divulgação.

Foi possível identificar dois grandes tipos de pesquisa empírica: as que utilizaram procedimentos de coleta de dados, como aplicação de tarefas, testes ou exames (n=21) e as que tomaram a forma de observações das expressões verbais dos participantes em situações controladas, estas bem menos numerosas (n=6), sendo que, desse total identificou-se trabalhos que utilizaram os dois procedimentos para contrastar resultados (n=3). Os trabalhos de cunho teórico (n=6) consistiram em revisões da literatura ou discussão de conceitos.

Nos estudos brasileiros, não se percebe uma variedade nas provas envolvendo os diferentes aspectos das tarefas de falsa crença. Em geral, apenas a predição do comportamento tem sido objeto de avaliação. Ainda faltam estudos que possam contribuir na avaliação sobre o desempenho dos participantes na resolução de questões envolvendo a ignorância em relação a um estado de coisas, a explicação da ação, a intenção e as emoções do outro. Além disso, nas tarefas ainda há pouca variedade de questões e de diferentes formas de linguagem para a apresentação dessas questões, com perguntas sobre onde o outro irá procurar, como o outro irá sentir e o que o outro desejará. De maneira geral, é possível afirmar que os achados das pesquisas necessitam ser mais discutidos e comparados, inclusive com a literatura internacional.

A pequena variedade de instrumentos e procedimentos utilizados nas pesquisas vem dificultando resultados conclusivos, sobretudo considerando-se que ainda não há, no Brasil, estudos longitudinais e apenas há um trabalho de intervenção (Domingues, 2006). Faltam, dessa maneira, trabalhos que possam permitir a verificação de hipóteses causais sobre as relações entre as habilidades envolvidas. Seguindo tendências de cunho internacional, recomenda-se, em face desses resultados, que sejam estimulados estudos longitudinais e pesquisas de intervenção, que além de seu valor aplicado oferecem a possibilidade de teste de hipóteses causais.

Como era de se esperar, dada a natureza do tema, a grande maioria dos estudos centrou seu foco de atenção e análise nas crianças com desenvolvimento típico. Com efeito, é nos primeiros anos de vida que se instalam as habilidades sociocognitivas a partir dos quais as crianças chegarão a uma compreensão consciente dos estados mentais alheios, indispensável para sua inserção social e escolar. Estudar e compreender essas habilidades pode propiciar a criação de práticas de educação e ensino melhor sucedidas e favorecedoras da aprendizagem em todos os âmbitos.

Contudo, enfatizamos que tem sido cada vez mais presentes os estudos que utilizam o referencial teórico da teoria da mente para a compreensão da psicopatologia associada a quadros como autismo, síndrome de Asperger, esquizofrenia, entre outros.

Conclui-se que essa área de estudos está se desenvolvendo em nosso país, ganhando amplitude em relação a seu campo de aplicação e pode trazer importantes contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e para a Psicologia Médica.

Referências

Alves, J. M. (1993). *Uma abordagem psicológica ao desenvolvimento inicial da fala sobre volição, afeto e cognição*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Alves, A. C. S. (2003). *Uso de termos mentais por crianças de 2 a 5 anos em interação com suas mães e pares*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

Araújo, C. A. (1998). Sobre a estruturação da mente no autismo. *Temas sobre Desenvolvimento*, 7, 38, 14-21.

Arcoverde, R. D. L. & Roazzi, A. (1996). Aquisição de verbos fativos e contrafativos e a teoria da mente em crianças. *Temas em Psicologia*, 3, 79-116.

Bosa, C. A. & Callias, M. (2000). Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 1, 167-177.

Bosa, C. A. (2001). As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 2, 281-287.

Cabral, M. C. C. (2001). Teoria da Mente: Efeitos da idade e do nível socioeconômico no desempenho em tarefas de falsa crença. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Caixeta, L. F. (2001). *Neurobiologia e fenomenologia dos distúrbios da auto-consciência na demência frontotemporal na doença de Alzheimer*. Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Neurologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Caixeta, L. & Nitrini, R. (2002). Teoria da Mente: um revisão com enfoque na sua incorporação pela psicologia médica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1, 105-112.

Carraro, L. (2003). *A metarrepresentação na brincadeira de faz-de-conta: uma investigação da teoria da mente.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Dias, M. G. B. B. (1992a). Até quando preciso usar a imaginação? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 3, 351-361.

Dias, M. G. B. B. (1992b). A brincadeira de faz-de-conta como capacidade para diferenciar entre o real e o imaginário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 3, 363-371.

Dias, M. G. B. B. (1993). O desenvolvimento do conhecimento da criança sobre a mente. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 3, 587-600.

Dias, M. G. & Harris, P. L. (1988). Realidade x fantasia: sua influência no raciocínio dedutivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 4, 55-68.

Dias, M. G. & Harris, P. L. (1990). Regras morais e convencionais no raciocínio de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6, 2, 125-138.

Dias, M. G., Soares, G. B. & Sá, T. P. (1994). Conhecimento sobre a mente e compreensão sobre as intenções do experimentador. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 2, 221-229.

Domingues, S. F. S. (2006). *Teoria da mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4 anos.* Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Igliori, G. & Damasceno, B. P. (2006). Teoria da mente e o lobo frontal. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 64, 2a, 202-206.

Jou, G. I. (1996). *O contexto experimental e o desenvolvimento da teoria da mente.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Jou, G. I. & Sperb, T. M. (1999). Teoria da mente: diferentes abordagens. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 2, 287-306.

Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2004). O contexto experimental e a teoria da mente. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 17, 2, 167-176.

Leal, I. K. (1985). *Nomes de estados subjetivos usados por crianças de 3 a 7 anos: Um estudo descritivo.* Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Lyra, P. V. (2002). *Estilos de apego, peculiaridades internacionais e a aquisição da teoria da mente.* Dissertação de mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Mainieri, A. G. (2000). *A teoria da mente na vida diária de crianças autistas.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Mattos, M. I. P. (1996). *O autismo sob a perspectiva da teoria da mente na intersecção entre o afeto e a cognição.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Mecca, F. F. D. N. (2005). *Investigação das funções da linguagem, da teoria da mente, do vocabulário e do desempenho escolar de alunos surdos.* Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Mendes, E. R. R. & Fernandes, F. D. M. (2002). Teoria da mente: uma comparação entre autistas, portadores da Síndrome de Asperger e crianças normais. *Temas sobre Desenvolvimento*, 11, 61, 25-29.

Panciera, S.D.P. (2002). *Compreensão conversacional e atribuição de estados mentais: um estudo com pré-escolares de 4 a 6 anos.* . Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Raimundo, T. W. (2004). *Going deep into the right direction: na analysis of figurative language comprehension in right hemisphere damaged individuals.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Roazzi, A. & Arcoverde, R.D.L. (1997). O desenvolvimento da função semântica e pragmática dos verbos mentais fativos e contrafativos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 3, 291-301.

Roazzi, A. & Santana, S.M. (1999). Teoria da mente: efeito da idade, do sexo e do uso de atores animados e inanimados na inferência de estados mentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 2, 307-330.

Rodrigues, M. C. (2004). *Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas (histórias infantis).* Tese de Doutorado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.

Santana, S. M. (2002). *Teoria da Mente: crença falsa e lógica de explicação.* Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

Santana, S. M. & Roazzi, A. (2006). Cognição social em crianças: descobrindo a influência de crenças falsas e emoções no comportamento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica.*

Scheuer, C.I. (1996). A relação discursiva entre terapeutas e crianças psicóticas: a teoria da mente. *Distúrbios de Comunicação*, 8, 1, 41-59.

Sperb, T. M. & Conti, L. (1998). A dimensão representativa da brincadeira de faz-de-conta. *Paidéia*, 8, 14/15, 75-89.

Valério, A. (2003). *Compreensão conversacional: um estudo realizado com crianças de 4 a 6 anos*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

Zilbovicius, M., Meresse, I. e Boddaert, N. (2006). Autismo: neuroimagem. *Revista Brasileira de Psiquiatria,*28, 1, 21-28.

ISSN 1981-2566

DIALOGANDO COM O ECA NAS RUAS DE SÃO PAULO

Mariana Peres Stucchi
IP-USP e Projeto Quixote
maristucchi@yahoo.com.br

> "O desejo de ter acesso à saúde, à educação, à cultura vai aparecendo através de toda aquela cor cinza. O silêncio é bruto, o sorriso belo. Todo mundo tem fome de dignidade." Auro Lescher e Claudio Loureiro.

Recente artigo do jornal Estado de São Paulo[1] mostra desde a manchete como temos dificuldade de implantar o Estatuto da Criança e do Adolescente. Desde o registro até o trabalho, alguns estados ainda mantêm um alto nível de violação dos direitos de proteção à criança, segundo o estudo acima citado.

Nessa faixa etária, de 0 a 18 anos, os direitos são os mais básicos: ser cuidado, protegido, poder brincar e estudar. Isso porque são sujeitos em desenvolvimento, que deveriam crescer num ambiente protegido para se formarem cidadãos e pessoas saudáveis nos diversos sentidos da palavra. Mesmo assim, nossa realidade se mostra bastante diferente deste ideal de proteção integral (princípio norteador do ECA), e apresenta crianças em situações de extremo risco e invisibilidade. Risco de não ter um desenvolvimento que a permita estar inserida na sociedade e invisibilidade a esta sociedade que não a protege, afastando-a cada vez mais de seus direitos.

Gisele Guimarães (2007), aponta relatório sobre situação mundial da infância de 2006 do UNICEF, que coloca "Para milhões de crianças, a principal causa de sua invisibilidade são as violações de seu direito à proteção". Gisele também trabalha com a idéia de que a saída para a rua de muitos meninos se dá por condições desumanas de vida, direitos violados, e na rua eles buscam algo diferente, buscam algo bom.

Gisele é uma das coordenadoras do Projeto Quixote, que desenvolveu no Moinho Luz e mantém no Moinho do Bixiga[2], um trabalho de aproximação,

[1] Caderno Metrópole, de 16 de março de 2007, pág. 4: "Desrespeito aos direitos humanos já começa no berço, diz estudo da USP".
[2] Moinho é como chamamos as sedes do Projeto Quixote (em referência à obra de Cervantes), há uma sede no bairro da Luz, outra no Bexiga e outra na Vila Mariana.

acompanhamento e rematriamento[3] dos meninos que vivem na região do centro de São Paulo. É a partir da experiência deste trabalho, de uma das educadoras tridimensionais do Projeto, que falaremos aqui sobre este diálogo entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a condição de vida de crianças e adolescentes nas ruas.

A situação de vida na rua é muitas vezes pouco entendida pelos que dividem a cidade com essas pessoas sujas e ditas perigosas, que dormem pela rua, que pedem dinheiro, comida, etc. “Como podem querer viver nestas condições?” “Este aí tem família, que eu sei, e fica aí desse jeito!” “Vocês não deviam ficar aí conversando com esses vagabundos! Deviam morrer todos!” São falas de pessoas que passam na rua se referindo aos meninos com quem trabalhamos.

Não nos agrada em nada ver alguém nestas condições. Mexe com diversos sentimentos: pena, tristeza, medo, raiva, angustia, impotência, dentre tantos outros. Estes meninos estão ali denunciando nossa falta de cuidados. O Estatuto da Criança e do Adolescente tem 16 anos. É uma lei brasileira e modelo na área da infância e juventude. E eles continuam ali. Se multiplicando inclusive. E muitos falam que o ECA é uma péssima lei, que só “passa a mão” na cabeça da criança e tira autoridade do educador. Alguns pais já não sabem como educar sem bater, já que é proibido. Professores não conseguem fazer os alunos assistirem aula pois os alunos ficam dizendo que sabem seus direitos. A comunidade não impede roubos ou bagunças pois as crianças podem denunciar maus tratos, abuso ou coisa assim.

Uma leitura rápida e enganadora, pouco conhecimento desta lei, pode deixar muitos educadores e pessoas que têm contato com crianças, sem saber como agir para dar limites, para dar ordens, etc. Acontece que precisamos prestar atenção ao que os direitos dizem e que eles têm sempre em contrapartida um dever. A criança deve colaborar em sala pois ela tem direito a estudar e aprender, assim como seus colegas. Ela deve voltar para casa antes de escurecer, pois a rua é perigosa e ela tem direito de ser protegida. Ela não pode ficar numa festa sem responsável, pois precisa de cuidados para não se machucar nem se fazer mal.

Esta é uma discussão difícil. Ainda mais para quem trabalha com crianças que moram na rua, dormem em locais frios, poluídos, sujos, fedidos, se vestem quando conseguem algo, comem o que conseguirem ganhar, quando conseguirem, fumam, usam drogas, se prostituem, apanham, não vão à escola, não têm muita convivência com

[3] Termo criado pela ONG, que se remete à tentativa de ajudar a criança a reatar laços afetivos com a família de origem.

outras crianças... A situação de rua é a negação do Estatuto. Ele fica no âmbito do sonho:

"Turbulência[4]

Muito difícil saber sobre o que escrever a esta altura do campeonato. Me parece que há tantas e tantas histórias, cenas, sorrisos, lágrimas, brigas, olhares, para relatar que não consigo escolher. Minha cabeça está cheia de pensamentos pouco organizados e tremendamente mobilizantes emocionalmente.

Eu queria era pintar! Aliás, quando a gente fala do Quixote como o lugar cheio de graffitis em frente à Sala São Paulo, os nóias todos sabem onde é. "Ah, já sei!", "Ah, já passei lá na frente.", "Ah, conheço lá."

Eu queria pintar porque as cores dão vida. Queria pintar porque a escrita exige uma organização que a rua não dá. Queria pintar para dar calor e afeto aos meninos. Queria pintar para conseguir mostrar a turbulência que sinto em mim neste momento.

Hoje o dia me consumiu. Ainda bem que pude encerrá-lo com uma boa sessão de análise, onde me pego deitada como os vejo dormirem na rua, muito identificada, fragilizada, cansada, dolorida...

Cedo, ao chegar ao Moinho da Luz, encontro uma moça e duas crianças pequenas. É a LD, seu sobrinho e sua irmã, que está na dúvida se é ali que deveria deixá-los, mas foi o que sua mãe orientou. Depois de outros educadores chegarem, ela ainda está lá tentando se despedir do filho e acaba levando-o e deixando a LD. Fico com a pequena por um tempo. Ela não consegue desenhar (!Como uma criança não consegue desenhar?! O que será que isso quer dizer?), mas quer mexer na terra, ficar perto da grade e tacar pedrinhas para fora.

Preciso avisar à Lílian, da CAPE[5], que não poderemos ir com elas na Sumaré, pois precisamos ficar no Moinho para a atividade e outras duplas estão ocupadas.

Pouco depois saio com outro educador para ver o que acontece na Amaral Gurgel, pois no dia anterior a CAPE passou lá e houve grande algazarra. Passamos pela Duque de Caxias com a Rio Branco, onde o B. dorme todo encolhido, uterinamente,

[4] Texto escrito por Mariana Peres Stucchi, em setembro de 2006, sobre experiência no trabalho com os meninos na rua (iniciado em junho de 2006).
[5] Central de Atendimento Permanente e Emergencial, da Prefeitura de São Paulo.

tentando tornar o pior lugar do mundo o melhor deles. Essa cena é cortante. A vontade é de pegá-lo nos braços, aconchegar e esquentar – **pintar uma cama gostosa para ele**.

Seguimos pensando bem o que estamos indo fazer lá e o que dizer. Quero saber se estão bem e o que acharam de ir ao Quixote (dona L., mãe dos gêmeos foi falar com a Lúcia, assistente social, depois de muito tempo!), pois não me despedi deles no dia anterior. Ao nos aproximarmos vimos um ambiente diferente, pouca gente por ali, ninguém conhecido. Resolvemos voltar. – **pintar um lugar claro, com muito verde e com sons leves para relaxar.**

Voltamos. No caminho vimos S. comendo perto de uma lanchonete na São João. "Vamos Lucas?" Devagar nos aproximamos e ele deixou, mas sem dizer qualquer palavra ou se voltar para nós.

"Tudo bem S.?"

"Tudo."

"E aí, você ficou para comer e tomar banho na Casa Amarela[6] ontem?"

"Não."

"Ah, pensei que você ia ficar... E essa bolacha tá com água?"

"Café com leite." – diz o homem da lanchonete que fazia alguma coisa com a cadeira na calçada.

"Ah, então estão cuidando de você por aqui também."

Faz que sim com a cabeça.

"E o B., você tem visto?"

Faz que não fazendo careta.

"E você viu o M. com a mãe dele?"

"Não."

"Eles vieram aí outro dia. Você anda sozinho? Não anda querendo muita companhia?"

Faz que não com a cabeça.

"Então outro dia a gente conversa mais ou você passa lá no Quixote tá bom?"

Faz que sim economicamente. – **pintar uma mesa e comida boa.**

Vamos até o Moinho, onde as crianças se despedem.

[6] Serviço religioso que dá alimentação e banho em moradores de rua.

Depois do almoço, voltamos ao Moinho e J. está ali. Mal. Parece com febre e diz que está com bastante dor no peito e que tossiu a noite toda. Está com fome e cansado. Tento me aproximar, dizendo que ele está precisando se cuidar melhor e ele começa a chorar. Reclama do chinelo, que os policiais que o acordaram na calçada tiraram dele. Falo que isso é uma parte, mas tem muito mais a cuidar. E falamos um pouco sobre ir ao médico e sobre sua ruim condição de melhorar estando na rua. Mas diz que não quer ir dormir em abrigo e tem medo de tomar injeção. Pouco depois não responde mais. Dormiu. – **pintar um médico e uma cama para ele descansar**.

Ele dorme e outros vão chegando. É o V., que vem numa cadeira de rodas, com o irmão, a irmã, a mãe e a J. Sei da condição de possível breve despejo da família e vou conversar um pouco. Difícil. A mãe faz muito esforço para se organizar e não entende muito bem as orientações. Vão falar com a Isabel, assistente social. - **pintar um atendimento de saúde mental adequado.**

Chega também o W., que ao ver seu irmão G. chegar já avisa que este faltou na escola. Conversas sobre escola com todos que estão faltando ali. – **pintar uma escola bacana**. Difícil. Eles dizem que não tem aula, ou que professor faltou. Ao mesmo tempo estamos pensando no que fazer com o J. e em chamar as pessoas para a oficina de Capoeira, além de anotar os nomes de todos ali, pois a Tati (educadora interna) está doente.

A., Al. e V. aparecem, todos de cabelo raspadinho. Não deu tempo de ir ao Dom Bosco, conta para mim e para a Martha. Falamos que não podem ficar ali os que estão em horário de aula. Ele acaba ficando também. O que será que nos impede de bancar a regra? Algumas hipóteses, mas nenhuma suficientemente forte.

Chega ainda S., numa bonita bicicleta – que ainda bem que não causou problemas; L. e um avô com os dois netinhos (que já tinham vindo no dia anterior). Todos ali. Mesa próxima da sala de capoeira, mas muitas preocupações ao mesmo tempo.

Em meio a acolher a todos, chega a mãe do W. e do G., brava com o segundo que faltou à aula, e querendo saber o que era ali. Fiquei conversando um pouco com ela e levei-a até a Isabel, pois ela queria algumas orientações.

Tenho que ligar para o tio do B., pois a mãe dele não compareceu ao Quixote Vila Mariana como combinado.

Voltei e o V. estava com a mão toda vermelha (uma caneta estourou em sua mão) e se escondendo atrás da parede. Fui com ele lavar a mão e descobri que havia

muita aflição pois parecia sangue em sua mão! Como teve que ir em casa lavar a mão com sabão para tirar melhor, arrebanhamos sem querer mais duas garotinhas: C. e sua amiga.

Joga capoeira com um, fala para outros desenharem temas capoeiríticos, pensa no que fazer com J., fala com ele, vai até a Isabel, impede que a mãe do J. e do V. vá embora sem falar com a Isabel, olha se as meninas estão bem, fala com A. para levar as meninas, mas ele diz que não, os garotos rodam na roda e minha cabeça roda junto, bate palma pras piruetas, pensa no lanche, lavam-se as mãos, sentam-se na roda, serve-se o lanche e conversa-se um pouco sobre o dia, mas o J. continua dormindo e nós sem sabermos o que fazer com ele, inicia-se uma briga, fico brava e impedindo a briga, sinto medo do garoto, não rola briga, mas o lanche precisa terminar, todos irem embora, decidirmos o que faremos com J., será que a Gisele não vem?

A cabeça roda e sentamos para a mini equipe. Algumas crianças não deveriam estar ali, a oficina não está funcionando, o J. não quer ir ao médico.

O dia pareceu muito cheio. Fiquei muito cansada e as cores se misturam. Vêem do desejo misturado com a realidade, da necessidade X possibilidade.

Ao ir embora, chegando à escadaria do metrô, vejo D., que pede dinheiro. Falo oi para um garoto da cracolândia, com quem venho trocando olhares, cumprimentos, abordagens, de quem já reconheço o pé quando o vejo dormindo, quem me reconhece como sendo do Quixote sem eu ter falado... garotinho sem muita cor, com quem vou de pouquinho em pouquinho, bem pouquinho. E estamos caminhando. Nem eu nem ele temos grandes expectativas. Vamos num degradê que escurece lentamente, mas ainda não tomou baldes d'água, como acontece tanto com outros já mais próximos.

Sei que não devo largar meu kit pintura, mas preciso aprender a equilibrar e economizar mais tinta."

Este relato mostra como há muita vulnerabilidade. Quanta demanda aparece para um projeto nesta região da cidade. Quanto trabalho há e quanta paciência e persistência são necessárias. As cores querem devolver aos meninos seus direitos, mas é preciso ir sem pressa, pois eles não querem obrigações e deveres neste momento – não sabem da contrapartida dos deveres, que são os direitos a cuidados e proteção, alimentação e carinho. Ou se sabem, já não fazem sentido na vida deles.

Há grande desejo de ver estes meninos vivendo em condições mais dignas. Mas eles nem sempre apresentam este desejo da mesma forma que nós trazemos. É

necessário criar um vínculo com um garoto, através de passadas por perto, olhares, "ois", conversas, brincadeiras, convites de ir ao Projeto participar das oficinas.[7] Este vínculo e a convivência vão trazendo elementos da vida dos meninos e trazendo possibilidades diferentes de relacionamento para ele. Temos a idéia de estar fazendo cócegas no desejo dele por dignidade (como coloca Auro Lescher – coordenador geral do Projeto).

Se por um lado somos educadores que convivem com os garotos em situações de risco, com as quais não devemos ser coniventes, por outro somos acompanhantes que respeitam as condições de sujeito daquele com quem trabalhamos, sabemos que há uma história grande por trás da situação que se apresenta e ela precisa ser trabalhada terapeuticamente para não tornar crônica a condição em que o menino está. Ou seja, forçar mudanças, como a volta para casa, acaba sendo uma medida meramente paliativa, que não trabalha com as causas e acaba com o retorno do garoto à rua. Ou seja, se não o ajudarmos a resgatar e refletir sobre sua história, para que se responsabilize e se aproprie do que viveu, está vivendo e viverá, não conseguiremos que ele construa um projeto de vida para si mesmo.

Os educadores tridimensionais[8] do Projeto Quixote se norteiam pela idéia de acompanhante terapêutico, que se desenvolve na área de saúde mental. Barreto (2005: 188) fala que acompanhar vem de comer pão, comer o mesmo pão, que poderia ser relacionado à idéia de amizade. Ele defende que o acompanhante terapêutico cria vínculos afetivos com o acompanhado, que há uma troca intensa e necessária ao trabalho. Servimos como modelo de identificação, emprestamos nosso desejo, ajudamos a diferenciar o ambiente e mostrar outros pontos de vista, passeamos, vamos tomar banho, brincamos, tomamos sorvete, vamos ao médico, etc. É preciso que ele conte conosco, saiba que estaremos ali quando ele precisar. Este laço de confiança é fundamental, especialmente para os meninos que vivem na rua. A desconfiança é uma defesa forte nas ruas.

D., o garotinho que foi citado no final do relato acima, tem contato conosco desde o início do trabalho dos ETs (educadores tridimensionais). Mas é um garoto arisco, calado, independente. Não chega muito, não conversa muito. Fim do ano de 2006, após seis meses de olhares, "ois", e algumas conversas, D. se aproximou do

[7] Diariamente o Projeto Quixote oferece oficinas com temas do movimento hip hop, brincadeiras, entre ouras que surgem a partir de interesses dos meninos.
[8] Denominação usada no Projeto para seus educadores, que devem ter um olhar para o garoto, para o contexto que ele está e para a sua história de vida toda.

Moinho da Luz. Entrou, brincou, limpou, arrumou, acariciou, beijou, sorriu... chegou até a interagir com outros que brincavam ali.[9] D. passou uma semana inteira conosco. Dormia na rua, mas voltava no dia seguinte para brincar e ver os feijões crescerem.[10] Chegou a falar de um desejo de largar as drogas e procurar sua mãe verdadeira. Mas ao fim da semana falamos que na semana seguinte era recesso dos educadores que estavam ali e outros estariam presentes para estar com ele. D. se afastou novamente. Não conseguimos mais muito contato. D. tem 11 anos e é usuário de crack. Quebramos o vínculo de confiança que ele estava conseguindo criar. Não pudemos provê-lo do afeto e da hospitalidade incondicional que seria necessária para ele crescer e se encontrar enquanto sujeito desejante de outras coisas que não a droga.

Há aí dois pontos importantes para nosso trabalho: o afeto e a hospitalidade. Pontos que serão explicados a seguir e que têm a ver com esta possibilidade de desenvolvimento do sujeito desejante, daquele que se vê como alguém inserido num grupo maior e que pode vislumbrar, sonhar, com sua vida, com suas escolhas. A partir do desenvolvimento deste alguém que se vê, que sonha, podemos conseguir um sujeito de direitos, que vai buscá-los por querer construir um projeto para si.

Winnicott (1980 e 1975a e b) fala que o bebê precisa de um contato muito intenso com sua mãe (ou alguém que possa fazer este papel) no início de sua vida, para que possa se diferenciar dela, se ver como pessoa e assim entrar em contato com o mundo. Há uma relação inicial com a mãe, na qual a mãe deve fazer tudo que o bebê quer. Para isso ela precisa de uma intensa sensibilidade em relação a ele, para conseguir supri-lo de todas as suas necessidades. Essa satisfação incondicional é necessária ao bebê para sua integração e fundamental para que depois, ele possa contrastar as frustrações. Isto é, a partir de certo momento a mãe não pode mais atender o bebê a todo momento, vai mostrando a ele que existem outras coisas demandando dela, com o que ele vai podendo se perceber como diferente disto que estava lhe suprindo. Inicialmente o bebê sente como se criasse tudo a sua volta, ou como se ele fosse tudo a sua volta, já que tudo que deseja aparece. Com as não aparições, ele vai vendo que há algo de diferente à sua vontade. Neste momento entra o conceito de espaço e objeto transicional[11], que para Winnicott é do âmbito da imaginação, e permite esta separação.

[9] O Projeto é freqüentado por crianças em situação de rua e crianças que moram nas imediações, em hotéis, pensões, ocupações, etc.
[10] Ele achou brotos de feijão brotando na terra do jardim em frente ao Projeto e quis regar todos os dias.
[11] Conceitos que não cabem serem explicados aqui, mas podem ser consultados em Winnicott, D.W. O Brincar e a Realidade, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

A ilusão de ser tudo vai se modificando para algo que o bebê cria como interlocutor, como substituto da mãe.

Safra (1995) coloca:

> "Para que qualquer interdição da satisfação de uma pulsão possa ser estruturante ao psiquismo do indivíduo, é fundamental que antes elas tenham encontrado expressão e satisfação. A pulsão precisa ter encontrado satisfação na relação com alguém a quem a criança ame; só então, essa pessoa poderá ajudar a criança a simbolizar a pulsão e a utilizá-la em favor de seu desenvolvimento. Se não possuirmos essas condições, teremos não uma interdição que leva ao desenvolvimento, mas sim uma privação que levará a criança à busca de um objeto que compreenda a sua necessidade... A necessidade psíquica, que não pôde ser satisfeita por não encontrar um objeto disponível para isso, fica confundida na mente do indivíduo com uma necessidade corporal, ou com uma forma de erotismo." (apud Barreto 2005: 118, 119)

Ou seja, a capacidade imaginativa é essencial para o indivíduo e permite uma organização mental que o ajuda a compreender o cuidado de outros. Podemos pensar que muitos destes meninos que estão nas ruas, usando drogas, não tiveram esta satisfação inicial, não desenvolveram sua capacidade imaginativa e vão atrás da droga para suprir sua necessidade.

Deste ponto de vista, faz parte de nosso trabalho procurar estabelecer uma relação de afeto[12] que nos aproxime e permita alguma vivência de amor e ilusão, para que, terapeuticamente, a droga possa se tornar substituível. Essa profunda tarefa deve sempre vir acompanhada de um cuidado com a identificação contrária à esperada, isto é, devemos ter cuidado para não nos identificarmos com os meninos, no abandono, na miséria, na falta de perspectivas. Por isso a economia de tintas, para não acabar antes de começar.

A outra idéia, de hospitalidade incondicional, é tratada por Derrida (2003), quando ele discute o estrangeiro. O estrangeiro é o diferente, que gera questionamento, que está sob uma lei diferente e pede hospitalidade, pede reconhecimento. Pode-se pensar que no encontro de interlocução ambos são estrangeiros, pedindo por reconhecimento, procurando reorganizar identidades, encontrar uma mesma linguagem. Se um fala desajeitado a língua do outro, o hospitaleiro poderá ajudá-lo a encontrar uma

[12] Esta relação terapêutica, que pode ser estabelecida com qualquer pessoa do círculo de relações do atendido e a qualquer momento da vida deste, é assim vista por Winnicott (2002 :59-80)

forma de dizê-lo em sua própria linguagem. Derrida faz uma discussão em cima de estrangeiros de estados/países com leis diferentes, do quanto a hospitalidade está refletida nas leis de aproximação, num hábito de receber, numa política de relacionamento entre nações, etc. Do quanto a hospitalidade apresenta condições para se dar. E quando falamos em hospitalidade incondicional seria pensar numa hospitalidade que não se prende a nenhuma característica predeterminada do estrangeiro.

Assim, podemos pensar que os educadores tridimensionais precisam ter uma hospitalidade incondicional para permitir o estabelecimento de um vínculo de confiança e até de amor com o acompanhado. Estamos, inclusive chegando na "casa" deles, quando vamos abordá-los na rua. Por isso precisamos sempre estar abertos para compreendermos o que eles dizem e procurar nos comunicar de maneira que eles nos entendam. Achar uma linguagem comum. Queremos que eles se sintam reconhecidos, com respeito, com integridade e dignidade. Afinal se os outros não reconhecem neles essas qualidades dificilmente conseguirão mantê-las, retomá-las ou desenvolvê-las estando na rua. Após este primeiro momento de incondicionalidade, parte-se à desilusão, às interdições, quando vamos podendo acompanhá-lo a outros espaços de convivência.

Este afeto e hospitalidade incondicional são necessários no cuidado da criança, e podemos pensá-los como condições para atingir a concepção de proteção integral - prevista no Estatuto, algo garantido na lei, pois as crianças têm direito à vida, à saúde, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além dos direitos de proteção contra maus tratos, discriminação, violência, entre outros.

Infelizmente, nem todas as mães, muito menos estados e sociedades, podem oferecer esta experiência inicial e integradora de satisfação. Os trabalhos com famílias estão se ampliando e fica cada vez mais clara a necessidade de cuidados com quem cuida da criança. Quem não teve cuidados e se sente abandonado, até pelo governo, não consegue cuidar. Segundo Suely Fender (2007), as famílias atendidas pelo Projeto Quixote em geral, famílias de baixa renda como as da maioria, se não todas, dos meninos que estão na rua:

> "enfrentam situações complexas e adversas, que vão de dificuldades a riscos: tais como problemas que incluem violências, delinqüência, stress conjugal, instabilidade emocional, troca freqüente de parceiros, abuso de álcool e drogas, perdas abruptas por morte, doença mental. Além de eventos externos, como carência de serviços e bens sociais (moradia, saúde, alimentação,

vestuário, transporte, lazer), desemprego, mudanças de cidade, prisões, abrigamento de crianças, etc.” (2007: 36)

Muitos familiares chegam ao Quixote cansados e desiludidos, dizendo não saberem mais o que fazer. Já são tantas tristezas, problemas, dificuldades, que este filho parece estar pesando demais e fica difícil insistir em ir atrás dele, que foge de casa insistentemente, que usa drogas, que rouba em casa. Dar apoio a esta família, além de atender a este que vem pedindo ajuda, é permitir que esta criança seja melhor assistida em casa, que haja alguém com melhores possibilidades de auxiliá-la a exercer seus direitos.

L., mãe citada no relato, é envolvida com drogas há um tempo. Teve há pouco tempo gêmeos, completando cinco filhos ao todo. Não foi um contato fácil. Quando a conhecemos estava grávida e ficava usando pedra (crack) de baixo da ponte com os outros filhos brincando por ali. Os filhos ainda não eram usuários e diziam que só iam para a rua nos finais de semana e férias escolares. Crianças bonitas, espertas e muito alegres. Aproximamo-nos devagar de L. e ela nos foi contando que quer sair do meio das drogas, que só vem para a rua para conseguir coisas pois em casa não tem nada, que o marido fica em casa quando ela está na rua. O vínculo foi aumentando, pudemos acompanhá-la à subprefeitura de sua região, conseguimos um projeto social para inserir as crianças, que foram matriculadas nas escolas e em núcleo sócio educativos, além de cestas básicas periódicas. Passaram um bom tempo em casa e L. começou a falar de desentendimentos com o marido. Por problemas institucionais acabamos ficando um pouco mais distantes e ela voltou à rua e a cada vez que vinha ficava mais tempo. A filha mais velha, 12 anos, começou a usar crack também e a ficar muito magra. Conversas em baixo da ponte pareciam não adiantar nada, mas L. começou a perceber a que estava submetendo seus filhos. Seu circulo de relações começou a se movimentar no sentido de alertá-la para o mal que faz às crianças estar ali. Ela voltou mais uma vez para casa, muito triste e insegura. Sabendo que a convivência com o marido não vai ser fácil, mas dizendo que não pode voltar e que precisa de muita ajuda. Essa mãe gosta muito dos filhos, quer cuidar deles e se sente responsável, mas por um tempo não via outra possibilidade, não tinha outro lugar para ir, ali debaixo da ponte encontrava amigos. Acabava pondo a vida dos filhos em risco querendo estar perto deles.

J., também citado no relato acima, é um caso também antigo no Projeto, mas de intenso contato desde o início. Diz ter 14 anos e estar há aproximadamente dois na rua. Muito esperto, bem humorado, afetivo. Foi chegando e conquistando a todos. No início

do contato ele vivia numa praça, onde tinha uma rede de relações bem estabelecida, conseguia trabalhar cuidando de carros e usava pedra apenas de vez em quando. Acabou arrumando uma dívida na praça que o fez sair dali – mesmo motivo que o fez sair de casa, pelo que conta. Passou um tempo sumido, mas acabou aparecendo. Estava ficando debaixo de um viaduto e ali começou a se envolver no mundo do tráfico e a usar mais crack. Em alguns momentos se aproximava mais de nós, noutros se afastava. Pudemos acompanhá-lo num percurso de cuidados, de exames médicos, que durou algumas semanas e ele nos acompanhou. Mas ao final já não estava mais presente. Demoramos a encontrá-lo e poder dizer que os exames de tuberculose deram negativos. Ele contou que foi à Santa Casa sozinho, pois não se sentia bem. Gostava da escola, gostava de jogar vídeo game na cama da mãe. Sempre sozinho. Não era de muitos amigos. Mas conhecia todo mundo da rua e se virava muito bem. Contou que comeu um monte e também bebeu no natal. Falávamos que estava muito magro e precisava comer. Fomos com ele no Bom Prato[13] através de combinados estabelecidos. Mas mesmo com nossa insistência em cuidar dele, J. sumiu. Não aceitou nosso cuidado? Não queria se cuidar? Não queria ser sujeito de direitos? Ou sujeito de desejos?

VS. é outro garoto que acompanhamos há algum tempo. Este tinha um envolvimento peculiar. Quando aparecia o contato era intenso. Pedia ajuda: “Não vão esquecer de mim hein?!” Mas depois sumia, ficava difícil encontrá-lo e manter o vínculo. Ele nos acompanhou em um passeio ao parque de diversões e voltou de lá extremamente vinculado e dizendo que queria estar num abrigo em que nós trabalhássemos. VS é extremamente afetivo e inteligente. Tem 13 anos e diz estar na rua desde os seis. Sua história ainda não está clara para nós, pois ele não gosta de falar e outros na rua contam coisas diferentes das que ele diz. Mas é um garoto que em alguns momentos consegue dizer claramente que quer sair da rua e quer ir à escola e quer conseguir um emprego. Um menino muito maduro, que sempre consegue conversar, apesar de ficar muito bravo com algumas coisas – especialmente quando não podemos cumprir algo que havíamos pensado juntos. VS, recentemente ficou mais de um mês em um Centro de Referência da Criança e do Adolescente. Fez planos e viria para a casa que o Quixote vai inaugurar assim que estivesse pronta. Veio conhecê-la e adorou. Mas algo foi além da conta, pois acabou fugindo do lugar que estava morando. Na rua fica mais distante de nós e teremos que retomar devagar o contato com ele, mas VS é

[13] Restaurante do governo que cobra R$ 1,00 pelo prato de comida.

claramente um garoto que vive uma luta interna entre o querer satisfação e se sentir digno e o medo de se frustrar e de sofrer.

Então, embora estejamos falando de uma experiência que mexe com direitos e deveres, estamos falando de subjetividades, de histórias, de personalidades, com diferentes caminhos de acesso e de desejo. Tratar a psicologia relacionada a qualquer lei parece complicado, uma vez que as leis são de um âmbito social, do coletivo e a psicologia, mesmo que social, procura sempre uma escuta do indivíduo, de sua demanda, procurando nomear o sofrimento daquela pessoa.

Falar sobre o ECA traz outro conflito, já que esta lei é muitas vezes mal entendida e lida superficialmente. Há uma grande dificuldade de mudança de concepção de infância. Antes, crianças eram vistas como futuros adultos, que deviam aprender o que seria necessário para ser um adulto bem sucedido na vida. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, este grupo acabou sendo visto como uma fase peculiar da vida, de desenvolvimento, que precisa de cuidados maiores e proteção. As crianças são crianças e precisam viver sua infância para crescerem saudáveis.

Quando vamos falar no trabalho com crianças que vivem na rua estes conflitos disparam, pois falamos de uma situação limite. Atuamos em âmbito social, cuidando de casos individuais, permeados por uma lei mal compreendida.

Assim, é com cuidado que estes educadores se aproximam das histórias destes meninos, das famílias deles e procuram entender a dinâmica daquela situação, atendendo à demanda deles – do menino na rua em primeiro lugar – e não procurando cumprir leis que não podem ser cumpridas à risca na realidade social que temos. Forçar mudanças na dinâmica de vida destes garotos, sem que eles as construam e as desejem, não tem a sustentabilidade necessária para a efetivação da transformação. Há muita dificuldade a ser enfrentada, que exige muita perseverança. Precisamos poder ajudá-los a se ver como sujeitos de direitos, dignos de uma política de proteção integral, sem fazê-los sentir presos e agredidos.

É um enorme desafio que coloca em diálogo constante a psicologia, a psiquiatria, a educação, a assistência social e o ECA.

Referências

Barreto, Kleber Duarte. *Ética e técnica no acompanhamento terapêutico, andanças com Sancho Pança,* São Paulo: Unimarco, 2003;

Derrida, Jacques, e Dufourmantelle, Anne. *Da hospitalidade,* Viseu: Palimage, 2003;

Fender, Suely Aparecida. "Famílias: Riscos e Desafios", In: Lescher, Auro e Bedoian, Graziela. *Conceitos e estratégias para o atendimento de crianças e jovens em situação de risco,* São Paulo: SMADS, Projeto Quixote, Unifesp, 2007;

Guimarães, Gisele. "Moinho da Luz – Uma experiência de atenção a crianças e adolescentes em situação de rua", In: Lescher, Auro e Bedoian, Graziela. *Conceitos e estratégias para o atendimento de crianças e jovens em situação de risco*, São Paulo: Smads, Projeto Quixote, Unifesp, 2007;

Winnicott, Donald Woods. *A família e o desenvolvimento do indivíduo.* Belo Horizonte: Interlivros, 1980;

_____ *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a;

_____ *O Brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975b;

_____ *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ISSN 1981-2566

ATENDIMENTO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO NO UNIFIEO: ESTUDO PRELIMINAR PARA CARACTERIZAÇÃO DA DEMANDA.

Clinical attendance Psychopedagogy in UNIFIEO: preliminary study for characterization of the demand.

.

Márcia Siqueira de Andrade
Doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP
Docente no UNIFIEO

RESUMO:

O presente artigo coloca a questão dos distúrbios de aprendizagem relacionando-o à questões inconscientes. Discute a construção do objeto enquanto fenômeno psicológico e a sua reedição como re/apresetação da realidade. Aponta os principais conflitos identificatórios à luz da Psicanálise e estabelece uma aproximação entre os níveis de estruturação do eu e a capacidade cognitiva do sujeito.

SUMMARY:

The present article places the subject of the disturbances of learning relating it to unconscious subjects. The construction of the object discusses while psychological phenomenon and its re-edition as re/presentation of the reality. It aims the main conflicts identificatórios to the light of the psychoanalysis and it establishes an approach among the levels of structuring of the me and the subject's cognitive capacity.

Palavras chaves: Inconsciente; Linguagem; Escrita; Aprendizagem .
Key words: Unconscious; Language; Writing; Learning.

1. O Problema

O número de pessoas que apresentam problemas de aprendizagem relacionados a certas dificuldades de comunicação cresce ano a ano. Professores e pais não deixam de expressar suas preocupações e de manifestar sua incompreensão diante das dificuldades que certas crianças consideradas disléxias encontram na escola. Freqüentemente, os pais estão impossibilitados de compreender a co-existência interna nos seus filhos, de um lado sonhador e dispersivo e outro caprichoso e inteligente.

Da mesma maneira, o especialista sente-se algumas vezes desamparado diante do comportamento de tais crianças, a ponto de abandonar toda ação empreendida. Essas pessoas se vêem, então, qualificadas de preguiçosas, dispersivas, desligadas, etc... Sua integração no meio escolar e social pode resultar em um grande fracasso.

A necessidade de compreendermos mais profundamente os problemas de aprendizagem relacionados à língua escrita, tendo em vista ser este o sintoma mais presente nos pacientes que procuram a terapia psicopedagógica, fez com que iniciássemos os estudos e pesquisas buscando articular a gênese da língua escrita à gênese das questões inconscientes.

Para dar conta desse objetivo consideramos o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na articulação teórica resultante da Epistemologia Genética e da Psicanálise por entendermos que estes dois referenciais teóricos poderiam lançar alguma luz às questões que nos intrigam. A Epistemologia Genética trata da gênese do conhecimento, das questões relacionadas ao cognitivo, busca identificar o que é comum a todos os seres humanos no processo psicológico de construção do conhecimento.

Para iluminar este sujeito epistêmico de forma que possamos particularizá-lo, focando o sujeito particular, vamos trazer as questões da psicanálise. A psicanálise se interessa pelo que é específico, particular nesse sujeito, construído na relação com os pais, através da sua história de vida.Vamos pensar o erro como o inconsciente, emergindo e se cristalizando na escrita.

Quando um paciente apresenta problemas de aprendizagem relacionados à escrita e procura ajuda trazendo consigo a queixa de que come letras, troca letras, é necessário que se verifique se esse comer letras, trocar letras tem a ver com o sujeito epistêmico, ou seja, se esse comportamento diz respeito ao sujeito genérico e faz parte do processo de construção da língua escrita ou se é um sintoma.

Vamos considerar sintoma como sendo o sinal de um conflito interno. Neste sentido, muito próximo da perspectiva médica, o sintoma não é a doença em si mas mostra que, possivelmente, existe um desequilíbrio entre organismo e subjetividade e tem sempre uma dimensão simbólica. É como se o sintoma indicasse a direção do desejo, como se fosse a resposta do ego diante da ameaça da ocorrência de uma situação traumática, de uma situação interna de perigo, envolvendo a separação ou perda de um objeto amado, a possibilidade de desamparo, decorrente de um acúmulo de desejos insatisfatórios.

Desta forma, não tratamos do sintoma, do problema de aprendizagem, mas buscamos interpretar esse sinal, descobrir seu significado simbólico identificando a situação traumática que se esconde por trás dele. O sintoma é percebido, então, como alguma coisa positiva, um pedido de socorro, já que denuncia alguma coisa que o sujeito, conscientemente, não pode e não consegue exteriorizar. Cabe ao terapeuta, enquanto orientador do processo de tratamento, garantir a esse sujeito um espaço para a manifestação simbólica dos significados resguardados no inconsciente.

Vimos que o corpo, a inteligência, o desejo e o organismo tem uma relação de interpretação fundamental para que a aprendizagem aconteça. [1] Quando o paciente apresenta problemas de aprendizagem na língua escrita sem nenhum comprometimento orgânico, se não existe nenhum comprometimento relacionado a inteligência, isto é, se a pessoa é neurológica e cognitivamente normal, resta-nos pensar o problema através da questão subjetivante, que remete ao inconsciente.

Sabemos, a partir da Epistemologia Genética, que o desejo é o combustível para a aprendizagem. [2] Se a energia necessária para a construção de uma aprendizagem específica, no caso a língua escrita, está comprometida com outras questões, busca outro objeto de desejo, o problema de aprendizagem pode se instalar à partir desta dinâmica trazendo junto a necessidade de ser, não apenas identificado, mas interpretado como uma manifestação inconsciente. A dificuldade que se instala a partir destas questões diz respeito, principalmente, às escassas pesquisas que se ocupam do problema aqui delimitado.

Pretendemos mostrar, aqui, que, enquanto sintoma, o trocar e/ou omitir letras, assim como outros problemas de aprendizagem cristalizados na escrita, pode estar relacionado ao significado inconsciente dessas palavras, das ações, das produções imaginárias de um sujeito particular, aparecendo então como sinal inconsciente de algum conflito que ainda não foi elaborado. O problema de aprendizagem-sintoma aqui, constitui-se como uma linguagem codificada por um sujeito que busca outros caminhos para falar daquilo que não pode ser dito.

Estaremos neste momento, trazendo nossas reflexões teóricas, fruto de vinte anos de estudos e pesquisas sobre este tema. Estas reflexões não se esgotam aqui, mas através da sua exposição pretendemos ampliar o debate à partir de novas contribuições.

2. O contexto do problema

Apesar das questões trazidas aqui terem me ocupado desde muitos anos, vamos considerar, nesta exposição, os dados coletados através de um estudo mais sistemático, com base científica, realizado entre 1993/1999, junto à população que procura atendimento psicopedagógico por apresentarem problemas de aprendizagem.

Este serviço, realizado por alunos dos cursos de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica representa um trabalho onde a relação professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, interação, influência e modificação mútua, de desafios e complementaridade. Desta forma, tornou-se uma alternativa de produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações na perspectiva de formar profissionais capacitados a responder, antecipar e criar respostas às questões da sociedade.

A possibilidade de articulação do saber acadêmico com a atuação prática, favorece a renovação e a ampliação das questões conceituais que deixam de ser o lugar privilegiado do saber inquestionável, abrindo espaço para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada por uma efetiva busca de respostas novas para velhas questões.

A demanda para esse atendimento, de fato, ao promover a articulação entre teoria e prática, possibilitou a eleboração de pesquisas sobre o tema. Desta forma, a produção científica na área foi se desenvolvendo através dos anos e hoje, a atividade científica constante permitiu definir linhas de pesquisa e formar grupos de pesquisadores, sempre atentos à necessidade de se ir além da mera constatação de fatos que se agrupam sem grandes critérios críticos e abandonar o nível de representações esquemáticas e sumárias formadas apenas pela prática e para a prática.

Buscamos, principalmente, que os dados coletados junto aos sujeitos desse trabalho sejam referendados por um contexto teórico, permitindo assim a sua interpretação e orientação a investigação. Esperamos, ainda, que comporte modelos conceituais capazes de representar certos aspectos da realidade, embora não se pretenda nunca que interprete a realidade inteira, porquanto a correspondência entre os modelos teóricos e seus correlatos empíricos é sempre uma correspondência de sistema em sistema.

O processo fundamental na formação de novos conhecimentos é, não somente possibilitar que o sensível se torne racional, mas também tornar o racional adequado ao factual. É essa possibilidade de manutenção de uma

relação dialética entre seus próprios modelos e o empírico que confere valor a um conhecimento científico . É exatamente nesse começo, quando ainda existem poucas generalizações, que se apresenta difícil, mas extremamente importante tentar-se as primeiras construções teóricas.

3. O texto e o contexto

O atendimento psicopedagógico, como campo de estágio, atende gratuitamente a comunidade de Osasco e municípios vizinhos, do estado de São Paulo.

Essa atuação nestes casos, é direcionada aos indivíduos que apresentam dificuldades para aprender por diferentes causas e com isso correm o risco de permanecerem inadaptados social e pedagogicamente. A queixa genérica apresentada tem sido distúrbios de aprendizagem e sua população pertence, fundamentalmente, à Rede Pública de Ensino. Os pacientes atendidos são inscritos pela própria escola ou pelos pais que procuram espontaneamente pelo serviço, ao perceber dificuldades nos seus filhos. Mas, a maioria constitui-se de alunos encaminhados por escolas na Rede Pública que estão nas séries iniciais do primeiro grau.

O atendimento clínico pode ser dividido em duas partes para melhor compreensão: o diagnóstico e o tratamento. O diagnóstico consiste na avaliação geral do paciente através da aplicação e análise dos testes psicopedagógicos, da anamnese com os pais e do parecer da escola em que estuda.

Esta etapa dura aproximadamente doze sessões, uma sessão semanal de uma hora e é realizada por estagiários sob supervisão pessoal, quando temos a oportunidade de refletir à partir de determinados pressupostos teóricos estabelecendo relações entre os inúmeros casos que são atendidos, formulando perguntas e delineando caminhos para a investigação de possíveis respostas.

A possibilidade de atuar dessa forma junto a cerca de dois mil atendimentos/ano, nos últimos sete anos, tem contribuído de maneira definitiva para que eu me autorize a fazer algumas afirmações, mesmo que parciais e provisórias sobre questões relacionadas aos problemas de aprendizagem que tenho acompanhado.

4. Revisão bibliográfica:

Inúmeras pesquisas têm sido realizadas na busca por ampliar a compreensão dos fatores comprometedores do processo de aprendizagem. A relação entre problemas emocionais e distúrbios de aprendizagem tem sido frequentemente apontada em trabalhos recentes. Cova Solar (1998) [1] mostra que 41% dos sujeitos do ensino básico com aproveitamento escolar comprometido apresentavam, também, problemas de saúde mental. Esses dados já haviam sido apontados por Moreno (1991)[2]

No Brasil encontramos trabalho de Machado & Maturano (1994) comparando dois grupos de sujeitos, com e sem problemas de aprendizagem, em que foi verificada maior incidência de problemas emocionais e comportamentais nos sujeitos com problemas de aprendizagem.[3]

RICO; MAGIS; et alli[4] verificaram a relação entre comprometimento da saúde mental e problemas de aprendizagem da ordem de 49% em sujeitos do sexo masculino.

Pesquisa realizada por Linhares, M.B.; Parreira, V.L.; Marturano, AC.; Santa'Anna, S.C. [5] confirma a predominância infantil masculina com idade entre 7 e 12 anos, na busca do atendimento psicopedagógico. As queixas

---

[1] COVAS SOLAR, F. Prevalencia de problemas de salud mental em alumnos de 1. Básico em San Vicente, Talcahuano: analisis desde uma perspectiva psicosocial In: Revista de psiquiatria, !5 (1) :4-9, ene-mar.1998, Santiago do Chile.

[2] MORENO de TAUBENSCHIAG, I. Problemas emocionales incidiendo em el processo de aprendizaje Anais Neuropediatria latinoamericano; 3(1):21-6.ago.1991 Montevideo

[3] MACHADO, V.L.S.; MARTURANO, E.M.:LOUREIRO,S.R.;LINHARES, M.B.M.; BESSA,L.C.D. Crianças com dificuldades de aprendizage escolar: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. In: Arquivos brasileiros de psicologia; 46 (3/4): 119-38,jul.-dez.1994

[4] RICO, H.;MAGIS C.;GUERRERO, M.G.; GÓMEZ,M.;RUIZ,C.T.; VARGAS,º;JARUMY S. La frequencia de los transtornos mentales em los niñosescolares de primer grado de primaria. Salud Mental;21(4);12-8,jul.-ago.1998

[5] LINHARES, M.B.M.;PARREIRA, V.L.C.; MATURANO, A C.; SANTA'ANNA,S.C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. Medicina (Ribeirão Preto);26(2):148-60,abr.-jun..1993

apresentadas relacionavam-se a dificuldades de aprendizagem e desempenho escolar como lentidão de aprendizagem e problemas de lecto-escrita. Além disso verificou-se, também alterações do processo cognitivo e problemas de comportamento.

Lara Tapia (1994) buscou estabelecer uma classificação nosológica dos problemas de aprendizagem relacionados a transtornos psicopatológicos identificando como principais entidades nosológicas : transtornos do sono, transtornos seletivos do desenvolvimento e retardo mental.[6]

Marturano, Magna et Murtha (1993) estudaram o perfil familiar da clientela que buscou o atendimento Psicopedagógico junto a um centro de referência do Sistema Nacional de Saúde no interior do Estado de São Paulo e verificaram que os pais têm poucos anos de escolaridade e exercem ocupações manuais. As queixas apresentadas afetavam outras áreas além da escolar, sugerindo dificuldades de ordem emocional. Na maior parte dos casos a criança e a família enfrentavam condições adversas crônicas ou recorrentes.[7]

5. Os autores desse texto

Conforme colocamos anteriormente, os sujeitos dessa pesquisa foram pacientes que buscaram o atendimento psicopedagógico gratuito na instituição de ensino superior localizada no Estado de São Paulo. Por estar localizada em região carente de recursos públicos, principalmente na área da saúde e da educação, atendendo uma população de nível sócio-econômico baixo para os padrões internacionais, retratam a média das condições reais do Brasil.

As famílias dos sujeitos apresentam, de maneira geral, os problemas cotidianos comuns nessas situações, ou seja, baixa escolaridade dos pais, renda familiar reduzida, desemprego e/ou sub-emprego, violência doméstica, casos de alcoolismo quase sempre por parte do pai. Em alguns casos não há dinheiro

[6] LARA TAPIA, H. Classificación psiquiátrica de los problemas de aprendizaje y conducta em niños In: Archivos do Instituto Nacional de Neurologia e Neurocirurgia, 9(2):53-9,maio-ago. 1994

[7] MARTURANO,E.M.; MAGNA, J.M.; MURTHA,P.C. Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela In: Piscologia :teoria e pesquisa; 9(1):207-26, jan,-abr.1993.

para a condução, principalmente na segunda quinzena do mês quando o parco salário já terminou e dessa forma são comuns as faltas dos pacientes ao atendimento neste período.

Vários são os estudos e pesquisas relacionando os problemas de aprendizagem às questões sócio-econômicas, não só no Brasil mas no mundo e por conta disso, e não por julgarmos menos importante, não pretendemos discutir aqui estas questões. O fato é que, pela pertinência desses aspectos à aprendizagem, outras questões de igual relevância tem deixado de ser consideradas. É como se o ser humano privado do conforto e bem estar que a modernidade pode oferecer, ou até mesmo tendo suas necessidades básicas comprometidas, fosse privado, também, dos aspectos inconscientes universais que a psicanálise nos coloca.

Os oito anos de atuação como professora de escola particular e outros dezessete anos atuando junto a crianças com problemas de aprendizagem, principalmente da língua escrita, nos dois casos atendendo a elite sócio-econômica do Brasil, permitem que eu trace um paralelo do desempenho cognitivo de crianças dessas realidades distintas.

Se verificarmos crianças na mesma situação social, econômica, familiar, nutricional, freqüentando a mesma sala de aula da mesma escola, com o mesmo professor, vamos constatar que existem as que aprendem, sentadas ao lado das que não aprendem. Ora, se no fenômeno estudado, problema de aprendizagem da língua escrita, controlarmos a variável que pode ser diferente para os dois universos estudados, crianças que aprendem e crianças que não aprendem, ou seja a variável interna, psicológica. Nesse sentido resta-nos verificar os aspectos cognitivos e inconscientes como possíveis promotores do problema de aprendizagem da língua escrita.

6. Caracterização da população estudada:

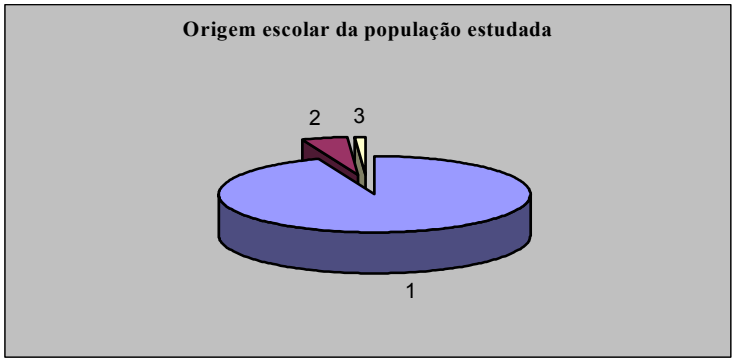
6.1. Origem Escolar :

A clientela do atendimento Psicopedagógico Clínico é proveniente, na sua maioria, da Rede Pública de Ensino, com 85,7% dos sujeitos, contra 4,3% da Rede Particular de Ensino e 1% de outras origens.

Este dado pode ser explicado, em parte, pelas condições institucionais gratuitas do serviço que privilegia a população carente das regiões de influência . De uma forma geral, se o filho ou filha de pais com uma situação econômica melhor situada necessita de uma avaliação psicológica, médica ou mesmo psicopedagógica, a família escolherá um serviço particular tendo em vista as condições inerentes ao Sistema de Saúde no Brasil que, ao acolher uma demanda significativa da população, impõe determinadas condições para o atendimento, como por exemplo um prazo de espera maior até o surgimento de uma vaga para aquele serviço desejado.

Podemos visualizar, à seguir os dados apresentados

Gráfico I



fonte: informações cadas trais -1998

6. 2. Grau de escolaridade :

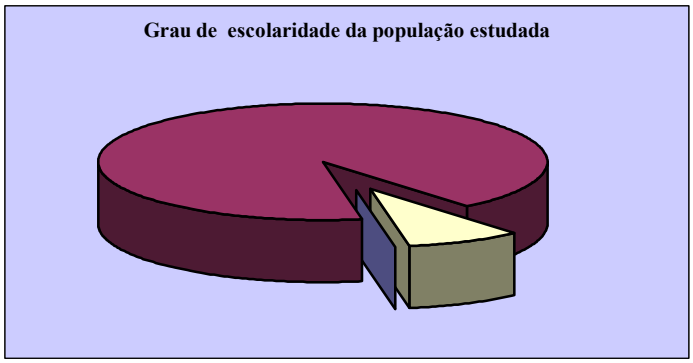
O grau de escolaridade dos sujeitos atendidos é marcadamente referente ao ensino fundamental, 97,9% dos casos, incluindo-se aqui as chamadas classes especiais.

Deste percentual temos 74,5% dos sujeitos frequentando as séries iniciais do ensino fundamental, notadamente a terceira e quarta séries, e 23,4% nas séries subsequentes a esse nível, ou seja entre a quinta e a oitava série.

Um número proprocionalmente reduzido vem de outros níveis de ensino ou estão fora do Sistema Educacional

Essa situação não traduz uma real condição da aprendizagem dos conteúdos formais nas séries iniciais pelos sujeitos analisados uma vez que a política nacional de progressão automática dos alunos para as séries consecutivas tende a não explicitar o grau aproveitamento dos estudos do alunado. Diríamos mesmo que essa política tem sido promotora de situações tão dramáticas quanto a posição anterior, quando o aluno permanecia três, quatro anos na mesma série terminando por evadir do sistema. Atualmente, inúmeras vezes, o aluno não está alfabetizado até a terceira ou quarta série do ensino fundamental transformando-se então em prisioneiro de um sistema perverso, já que o professor não consegue reverter esse quadro por falta de condições técnicas e/ou materiais.

Gráfico II



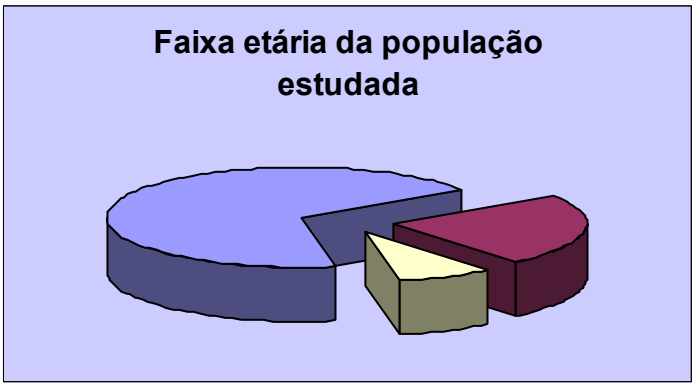
Fonte: informações cadastrais

6.3. Faixa etária da população atendida :

Adotou-se como critério de seleção ao atendimento psicopedagógico a data de inscrição para o serviço e a faixa etária do candidato. Busca-se privilegiar os candidatos mais velhos por entendermos que o seu desempenho acadêmico encontra-se, de uma forma geral, mais comprometido, uma vez que as vagas disponíveis não são suficientes para dar conta da demanda.

O atendimento psicopedagógico clínico tem 73,2% dos sujeitos com a idade variando entre 9 e 13 anos. Apenas 2,1% tem até oito anos e 24,7% estão entre 14 e 17 anos.

Gráfico III

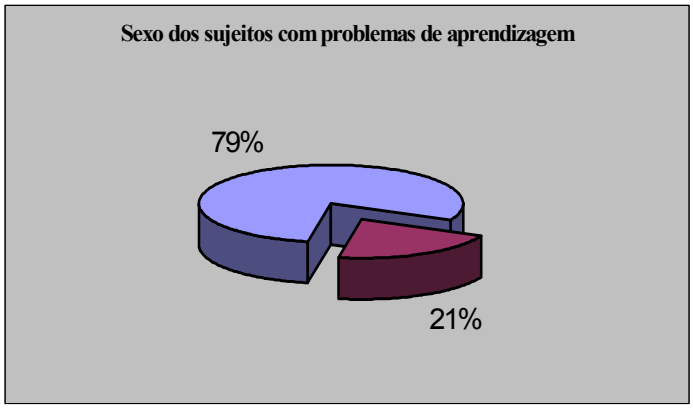


Fonte: informações cadastrais

6.4. Sexo dos sujeitos com distúrbios de aprendizagem:

Os sujeitos que buscam o atendimento Psicopedagógico Clínico sã0 na sua maioria pertencentes ao sexo masculino, 79,3%. As mulheres perfazem 20,7% dos casos, conforme mostra o gráfico á seguir.

Gráfico IV



Fonte: informações cadastrais

6.5. Sintomas apresentados:

Dos casos atendidos em Psicopedagogia Clínica temos o seguinte quadro sintomatológico:

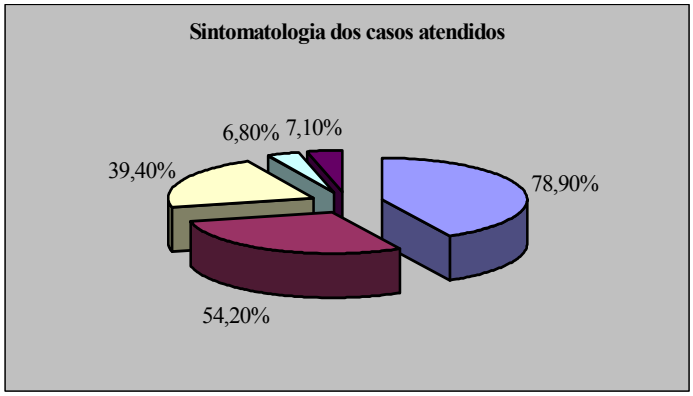
Tabela 1

Dificuldades relacionadas à	*Índice Percentual*
Leitura e escrita	78,20%
Outras áreas do conhecimento formal	6,80%
Atenção	54,20%
Comportamento	39,40%
Outros fatores	7,10%

Fonte: informações cadastrais

Esses dados poderão ser melhor visualizados no gráfico à seguir:

Gráfico V



Fonte: informações cadastrais

7. Revisitando a teoria

7.1. Sobre o ser simbólico: sendo humano

A capacidade e a possibilidade de simbolizar é o que faz de um ser, ser humano. Esta capacidade, entretanto, se instaura à partir de dois movimentos:

- Do conhecimento do objeto pelo sujeito, conhecimento este que não está no sujeito que conhece nem no objeto que se dá a conhecer, mas no vínculo, na relação que se estabelece entre estas duas instâncias;
- Da posterior perda desse mesmo objeto, pois simbolizar é olhar a perda, sentir a perda e substituir o objeto perdido por outro.

Para que possamos compreender melhor o processo de simbolização será necessário buscar respostas a duas questões fundamentais: como se dá o processo de conhecimento do objeto e por que, qual a motivação que leva ao estabelecimento do vínculo sujeito/objeto. A primeira questão será pensada à partir da epistemologia genética e a segunda terá por base os conceitos da psicanálise.

7.2. Algumas considerações sobre o objeto de desejo

Para que se possa desejar um objeto é necessário que esse objeto seja conhecido e que não nos pertença. Não se pode desejar o que não conhecemos ou o que já temos.

Consideramos, aqui, o objeto numa conotação psicológica. Neste sentido não pode ser considerado sinônimo de coisa física, mas como uma construção psicológica de um dado da realidade. O símbolo por sua vez, remete à substituição do objeto e não da coisa física. Da mesma forma mundo físico, mundo objetivo e mundo simbólico também se referem a instâncias distintas.

A primeira grande perda que o ser humano vivencia é o nascimento, a expulsão do útero materno onde há uma situação paradisíaca de plenitude de satisfação das suas necessidades que são automaticamente atendidas. Ele é, então expulso do útero materno, nasce e ao perder aquela situação de plenitude, deseja recuperá-la, precisa substituí-la por um outro objeto. Qual seria o objeto de desejo, substituto daquela situação de plenitude vivenciada no útero materno? O objeto que re/apresenta aquela situação perdida é o seio materno.

Após o nascimento a criança experimenta um desconforto, uma sensação de desprazer, uma tensão que vai se acumulando e na tentativa de superá-la a criança grita. Esse primeiro grito é traduzido pela mãe, figura materna, como choro de seu filho que tem fome. Diante disso ela oferece o seio à criança que passa a sugá-lo, utilizando-se dos esquemas inatos, saciando sua fome e retomando o estado de equilíbrio e satisfação.

Há um certo período em que a relação adulto-bebê é simbiótica e é importante que assim o seja pois dessa forma se estabelecem esquemas circulares primários, isto é, estabelecem-se condições para que a criança possa, entrando na circularidade e confundindo-se com a mãe, perceber e responder a alguns estímulos.

Após os nove meses de vida intra-uterina, vivendo simbioticamente do organismo materno, a criança não se percebe inicialmente separada da mãe. Para ela é como se ainda estivesse integrada a esse corpo, tal qual antes do nascimento. Quando, novamente, experimenta o desprazer, a sensação de fome que é falta do alimento que necessita para sobreviver, o id, a instância psíquica inata, alucina o objeto de desejo, o seio, sem que sua necessidade seja satisfeita, pois o id não interfere na realidade, no mundo objetivo e neste momento, a criança se dá conta de que o seio materno não lhe pertence, que existe um outro além dele. Desloca, então, parte da libido para iniciar a estruturação de outra instância psíquica que permita interferir na realidade: o ego.

Ao chorar e atuar no real, a criança traz para si o objeto de desejo, o seio materno, e, então, ajudada pela mãe, consegue se desprender do corpo materno. Nesse hiato que se forma entre a mãe e a criança, se estabelece o ego, a cognição, aparecendo a diferenciação objetal com o começo da separação do ego. A criança se separa do objeto e a partir daí poderá investir afetivamente no conhecimento desse objeto de forma diferenciada.

Posteriormente, a mãe desloca seu olhar do bebê demonstrando o interesse por outra coisa que não seu filho e saindo da simbiose inicial, introduz um terceiro elemento, o pai, nessa relação dual, primária. É a entrada do terceiro elemento nesta relação que de simbiótica passa a triangular, estabelecendo os fundamentos da questão edípica. A criança perde mais uma vez seu objeto, a figura materna, que deixa de viver exclusivamente para seu filho.

Os pais passam a objeto sexual, culminando com o complexo de Édipo. A criança percebe a impossibilidade dessa realização, substituir o pai na relação com a mãe, e investe todo o seu desejo em ser como ele e se apropriar de seu mundo, mundo simbólico, mediado pelo conhecimento socialmente compartilhado.

É o desejo da criança de penetrar naquilo que ela considera propriedade dos adultos que torna possível a concentração e a energia necessária para poder aprender os diferentes sistemas simbólicos.

Esse mecanismo que permite substituir um objeto perdido por outro, que permite elaborar a perda através da substituição por outro objeto de desejo, dá origem à capacidade simbólica, uma vez que simbolizar é a capacidade de tornar presente eventos ausentes... *todas as imagens internas derivam da percepção, são repetições da percepção. Inicialmente a existência de uma representação perceptual é a garantia da realidade do que é representado. A oposição entre objetivo e subjetivo não existe a princípio. Ela ocorre somente à medida que o pensamento adquire essa capacidade através da representação reprodutiva, para fazer de novo presente alguma coisa previamente percebida*.. (FREUD, S. "Obras Completas", Rio de Janeiro, Imago, 1925, 1ª edição, 14. 14)

7.3. A Angústia da Castração e o Complexo de Édipo

A castração e a questão edípica fazem do mesmo movimento inconsciente, da mesma perda, a perda da figura materna e a perda do falo.

O Complexo de Édipo diz respeito ao conjunto organizado de desejos amorosos que a criança sente em relação aos pais.O complexo apresenta-se, inconscientemente, como na história de Édipo, o rei: desejo da morte do rival do mesmo sexo e desejo pelo sexo oposto. Segundo Freud, esse processo é vivido pela criança entre os três e cinco anos de idade, na fase fálica e marca a entrada no período de latência. Posteriormente é revivido na puberdade e é superado na escolha de outro objeto de desejo, desempenhando, portanto, papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano.

Angústia de Castração, para a Psicanálise, não corresponde a mutilação dos órgãos sexuais masculinos, como se compreende no senso comum. Castração, sob a perspectiva interna, subjetiva, diz respeito a uma experiência

psíquica inconsciente, vivida pela criança por volta dos quatro/cinco anos de idade, responsável, entre outras questões, pela identidade sexual. É o momento em que a criança reconhece a diferença sexual: meninos possuem pênis, meninas não possuem pênis.

A angústia advinda dessa descoberta obriga a criança a abandonar a ilusão de onipotência em que vivia e assumir que o corpo tem limites que impedem a concretização dos seus desejos. Mas a Angústia da Castração, apresentada como uma das etapas da evolução da sexualidade humana, não se reduz a um único momento, pelo contrário, trata-se de uma experiência inconsciente constantemente renovada ao longo de toda a existência.

Podemos considerar esses dois movimentos do processo da estruturação da personalidade humana como a variável inconsciente mais constante junto aos distúrbios de aprendizagem da escrita identificada em nossa pesquisa, principalmente em relação aos meninos. Estudos epidemiológicos realizados no Brasil e na Argentina mostram que grande parte dos sujeitos que apresentam problemas de aprendizagem, cerca de 87%, são meninos. Existem fatores sociais e culturais que explicam parcialmente esse índice de prevalência e dentre os fatores inconscientes podemos justificar teoricamente esse questão através das diferenças existentes entre os dois sexos na elaboração do Complexo de Édipo.

A função paterna é colocar limites, normas, e o limite maior que coloca é a questão do incesto: “Essa mulher não pode ser sua”, é a regra básica, todas as outras são decorrentes dessa primeira interdição. O menino, para não ser castrado pelo pai, deve abandonar sua mãe. Ele troca o desejo que sente pela mãe pela manutenção do próprio falo. Muitas vezes a sublimação derivada da elaboração da Angústia da Castração e/ou do Complexo de Édipo, fica parcialmente comprometida no menino que muitas vezes carrega esse conflito a vida inteira, em prejuízo de sua aprendizagem, principalmente, das questões relacionadas à linguagem.

Para a menina, a angústia provocada pela ameaça de uma situação de perigo é relativizada uma vez que nada a ameaça, nada pode perder pois já nasceu castrada. Ela perdeu a ilusão de que um dia ela vai ter um falo, culpa a mãe por essa diferença e como ela própria não vai ter falo, experimenta a inveja do pênis do menino e passa a desejar um objeto provido de falo: o pai.

A resolução da questão edípica para o menino traz consigo a perda definitiva da mãe, a quem ele ama. Já a menina, por ser castrada não precisa abandonar ninguém: afasta-se da mãe por vontade própria, por julgá-la responsável pela castração. Como conseqüência desse movimento, desloca o seu amor para a figura paterna.

Cabe ao terapeuta, no tratamento desses problemas de aprendizagem a que estamos aqui nos referindo, promover e reativar essas experiências inconscientes: admitir, apesar da dor, que os limites do corpo ultrapassam os limites do desejo, pois esses distúrbios não passam de situações de angústia que se fazem conscientes para poderem ser vivenciadas tornando-se manifestações de defesa contra o caráter intolerável da angústia inconsciente impossível de ser vivenciada.

Para que possamos diferenciar e compreender melhor os aspectos feminino e masculino da experiência inconsciente desses conflitos, passaremos a uma breve explanação desses conceitos.

7.3.1. A Angústia da Castração e o Complexo de Édipo para o menino

Por uma questão didática vamos esquematizar em quatro tempos a constituição desse processo:

- Primeiro tempo: todos possuem pênis.

Neste momento o menino acredita que não existe diferença anatômica entre os órgãos sexuais masculinos e femininos. Esta crença da posse universal do pênis é pré-condição para a experiência psíquica da castração d meninos e meninas.

- Segundo tempo: o pênis é ameaçado.

As ameaças verbais ao menino, particularmente as proferidas pelo pai, para que abandone suas práticas auto-eróticas de manipulação do pênis, colocam a criança em guarda contra a perda de seu membro. Essas mesmas admoestações estarão na origem do superego. Mas as ameaças parentais só terão influências no menino na etapa seguinte.

-Terceiro tempo: existem seres sem pênis, portanto a ameaça é real.

É aqui que o menino reconhece visualmente a falta do pênis na menina e esse conhecimento faz com que se recorde das ameaças verbais proferidas pelo pai, conferindo uma significação plena à percepção visual de um perigo negligenciado até ali.

Essa percepção, entretanto, é negada pela sua posição narcísica que o impede de aceitar que existem seres à sua semelhança desprovidos de pênis. Prefere persistir na ficção que forjou em detrimento da realidade percebida da falta e passa a atribuir à menina um pênis que ainda é pequeno, mas que vai crescer.

- Quarto tempo: a mãe também é castrada, emergência da angústia.

O menino segue acreditando, então, que mulheres adultas e respeitáveis como a sua mãe possuem pênis. Mais tarde, ao conhecer que as mulheres podem dar à luz um filho, o menino se dá conta que sua mãe também é desprovida de pênis. Esse conhecimento desperta lembranças das ameaças verbais, reais ou imaginárias, proferidas pela figura paterna visando interditar o prazer que ele usufruía da excitabilidade de seu pênis. Estão estabelecidas as condições necessárias para a emergência da angústia da castração.

- Último tempo: complexo de Édipo.

Com a angústia da castração o menino aceita a proibição paterna e opta por salvar seu pênis renunciando ao amor que sente pela mãe encerrando a fase do amor edipiano através da sublimação.

7.3.2. A Angústia da Castração e o Complexo de Édipo na menina

- Primeiro tempo: todos possuem pênis.

Como já dissemos, a menina também acredita que não existe diferença entre os órgãos sexuais feminino e masculino. Ela atribui ao seu clitóris, que se assemelha a um pênis, o mesmo valor que o menino ao seu órgão.

- Segundo tempo: o clitóris é pequeno demais para ser um pênis. Fui castrada.

Neste momento a menina conhece visualmente a região genital masculina. A visão do pênis a obriga a admitir que não possui o verdadeiro órgão peniano e torna-se vítima da inveja do pênis. A menina reconhece imediatamente que foi castrada e vive a inveja do pênis. O menino teme ser castrado e vive a angústia da ameaça.

- Terceiro tempo: a mãe também é castrada. Ressurgimento do ódio pela mãe.

No momento em que a menina reconhece sua castração acredita que se trata de um infortúnio individual. Ao perceber que outras mulheres, inclusive sua mãe, são castradas, a menina passa a responsabilizar a mãe por essa falta e revive o ódio e ressentimento decorrentes da primeira separação: o desmame.

De acordo com os pressupostos psicanalíticos, a menina interrompe seu apego pela mãe com a perda do seio materno e nunca se consola com essa separação, carregando consigo o ressentimento de ter sido deixada na insatisfação.

Esse ressentimento é recalcado para reaparecer por ocasião do complexo de castração, em que novamente a filha sente-se deixada na insatisfação pela mãe, responsabilizando-a por tê-la feito menina. O ódio de outrora ressurge na filha sob a forma de hostilidade e rancor em relação à mãe e essa atualização, cão de antigos afetos assinala o final do complexo de castração na menina e sua entrada na questão edípica.

7.3.3.As principais diferenças entre meninos e meninas

Adão e Eva comeram a maça, fruto proibido da árvore da sabedoria e a partir daí os dois foram expulsos do paraíso, perderam a eternidade e tiveram que crescer, trabalhar, procriar. O mito Adão e Eva tem sua resolução com o nascimento e morte do filho de Deus: a mulher retorna ao paraíso através de seu filho homem, que por sua vez retorna ao paraíso com a morte na cruz de madeira, uma simbologia que remete à árvore: o objeto fálico que possibilitou a perda do paraíso, é o mesmo que permite a sua retomada.

Ao nascermos somos expulsos do paraíso, o útero materno e perdemos a eternidade pois um dia vamos morrer. Para superar a inveja do pênis a mulher passa a desejar um filho homem. O filho, dotado do falo, é a certeza de que a mulher continuará viva mesmo depois de morta, a prova que vai permanecer eterna.

Da mesma forma, o homem busca superar a angústia da castração através da concepção de um filho homem, dotado do órgão peniano, cujo nascimento parece reafirmar a manutenção do próprio falo.

8. Algumas considerações finais: resgatando a problemática da aprendizagem da escrita:

Este mesmo conflito inconsciente de superação da falta, dos limites físicos, fica registrado na escrita, uma vez que se trata de um sistema simbólico

de segunda ordem, ou seja, a escrita também é um substituto, substitui a fala dando-lhe concretude e permanência além dos limites do espaço e do tempo. Eu falo e as palavras vão embora, a escrita permanece.

A escrita é uma outra forma de transcender: escrevemos para eternizar pensamentos, concretizar pensamentos antes que caiam no esquecimento.

A resolução do Conflito Edípico vai possibilitar a sublimação deslocando o investimento libidinal para um objeto valorizado socialmente: a escrita. O que percebemos é que os principais sintomas, decorrentes das dificuldades da elaboração de conflitos inconscientes, que emprestam a escrita para criar corpo, dizem respeito à superação das perdas vivenciadas pelo sujeito.

A omissão de letras, as trocas de letras, podem ser características conceituais de determinadas fases do processo de construção da escrita pelo sujeito. Uma escrita silábico-alfabética, fase da construção da escrita onde algumas letras da sílaba não são registradas, como por exemplo a escrita da palavra telefone = TLFONE, pressupõe a presença de um erro construtivo, erro que permite a construção do objeto de conhecimento.

Ocorre que, muitas vezes, a troca ou omissão de letras na escrita aparece como sintoma de um conflito inconsciente que paraliza as funções cognitivas. Podemos exemplificar com a história clínica de um paciente cujo problema de aprendizagem estava relacionado à omissão de letras na escrita. Realizado o processo de diagnóstico concluíu-se que a omissão de letras estava relacionada a um conflito inconsciente relacionado ao Complexo de Édipo.

A mãe desse paciente a quem chamaremos Pedro Silveira ficou viúva. Posteriormente casou-se novamente e teve mais outros dois filhos desta segunda união. Nesta nova família todos os membros, com exceção de Pedro Silveira, tinham o sobrenome Silva.

Pedro havia perdido o pai aos quatro anos de idade e, inconscientemente, desejou a mãe só para sí. Com o novo casamento da mãe

deseja o sobrenome Silva, como forma de tomar o lugar do seu rival no amor pela mãe, o padrasto.

Por sentir-se excluído nessa nova família e por desejar ocupar o lugar do pai/padrasto no amor da mãe registrava esse conflito omitindo letras. Por não poder escrever Silva ao invés de Silveira omitia as letras em outras palavras num mecanismo de defesa egóico. No texto "Identificação "Freud coloca que:

> *Desemaranhemos a identificação, tal como ocorre na estrutura de um sintoma neurótico, de suas conexões bastante complicadas...A identificação pode provir do complexo de Édipo; nesse caso, significa um desejo hostil. de tomar o lugar do pai e o sintoma expressa seu amor objetal pela mãe..* (Vol. Cap.VII)

Esse caso clínico exemplifica a diferença entre um conflito inconsciente, um ato falho e um erro construtivo, uma vez que a dificuldade vivenciada por Pedro não se relacionava ã aprendizagem da escrita. O conflito inconsciente impedia a aprendizagem da escrita já que sua libido estava voltada para outra ordem de investimentos ainda relacionada ao Complexo de Édipo. Através do mecanismo de introjeção, que promove uma espécie de regressão ao movimento de incorporação presente na fase oral, construiu o sintoma neurótico: comer letras.

A questão da troca de letras aparece com as chamadas letras surdas/sonoras: f/v, b/p, t/d, bem como com as ortográficas l/u, z/s. Muitas vezes essas trocas não se justificam na sua etiologia por questões orgânicas e se pensarmos nos quatro níveis envolvidos na aprendizagem, o organismo, a inteligência, o corpo e o desejo, retomamos a questão à partir dos aspectos referentes ao desejo e ao corpo. E nesse sentido vamos encontrar o sintoma na cristalização de um esquema , ou seja, o conflito inconsciente promove o

sintoma à partir da ação de trocar, um esquema cognitivo que atua na generalização das ações.

Como forma de ilustração podemos trazer, de forma breve, dois casos clínicos. O primeiro deles diz respeito a um menino com nove anos de idade cujo sintoma era a troca de letras surdas/sonoras e que trazia uma avaliação fonoaudiológica e médica dentro dos padrões de normalidade.

Durante o diagnóstico psicopedagógico ocorreram outras trocas no registro simbólico que indicavam estarmos diante de um esquema de ação mais abrangente, que ia além da língua escrita. Certa vez, a terapeuta pediu ao paciente que este produzisse um desenho livre; ele desenhou a bandeira brasileira mas no lugar do verde pintou de amarelo e no lugar do amarelo pintou de verde, ou seja, utilizou o mesmo esquema cristalizado na forma de sintoma para dar conta de um registro simbólico diferente da escrita.

Outro caso traz uma menina de doze anos, que trocava de forma sistemática as letras surdas/sonoras. Durante o processo de diagnóstico ao aplicar o Teste do Aprendente , a paciente desenhou uma pessoa aprendendo a ler, só que estava aprendendo a ler num livro de matemática. Estas trocas provocadas por conteúdos inconscientes aparecem em diversos momentos não só na escrita, por que? Porque a questão não envolve o objeto da aprendizagem, este apenas se presta para que se processe a compensação necessária à preservação egóica.

Para ampliarmos a compreensão dos mecanismos inconscientes subjacentes na troca de letras referida acima e na posterior ampliação do esquema de trocar, devemos considerar algumas questões.

Inicialmente vamos definir neurose como

> *... uma afecção psicogênica cujos sintomas são a expressão simbólica de conflitos psíquicos cujas raízes estão na história infantil do sujeito e constitui*

> *compromisso entre o desejo e a defesa* . (Laplanche, 1992: 296)

Em segundo lugar devemos observar que o paciente não troca qualquer letra, mas realiza essa troca traz à partir de uma lógica implícita.: ele troca letras fálicas por letras "castradas".

Freud, ao escrever sobre "Animismo, magia e onipotência de pensamentos" coloca como um dos princípios em cuja pressuposição a ação mágica funcionava nos homens primitivos consistia em tomar uma conexão ideal por uma real. Ele fala sobre o princípio da semelhança entre o ato executado e o resultado esperado, descrevendo esse tipo de magia como imitativo.

Ao buscar entender, em termos filogenéticos, o pensamento dos neuróticos obsessivos coloca que :

> *Os atos obsessivos primários desses neuróticos são de um caráter inteiramente mágico. Se não são encantamentos, são, no mínimo, contra-encantamentos, destinados a manter afastadas as expectativas de desgraça com que a neurose geralmente começa.* (Art.III)

Retornando ao problema da troca de letras, verificamos que a angústia da castração ou a inveja do pênis parecem provocar, inconscientemente, um contra-encantamento, uma castração mágica da letra de modo a evitar a angústia que se forma como reação a esse perigo.

Estabelece-se, então, através da condensação e da formação substitutiva, o sintoma neurótico que, de forma associativa, provoca o deslocamento da libido de uma representação, o falo, à outra, a letra.

.

Referências

Ajuriaguerra, J. Manual de Psiquiatria Infantil. Barcelona: Toray - Masson, 1976**,**

Assunção, E. Problemas de Aprendizagem., São Paulo, Editora Ática, 1993.

Assunção, F. B. Psiquiatria da infância e da adolescência. Editora Santos, São Paulo, 1994.

Bee, H. A criança em desenvolvimento. Editora Harbra, São Paulo, 1986.

Bettelheim, B Psicanálise da Alfabetização: Um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender Artes Médicas, Porto Alegre, 1984.

Cagliari, L. C. Alfabetização & Lingüistica. Editora Scipione, São Paulo, 1995.

Chanaiderman, M. Ensaios de psicanálise e semiótica. Editora Escuta, São Paulo, 1989**.**

Collares, C. A . L . & Moysés, M. A. A . Diagnóstico da medicalização do processo ensino - aprendizagem na 1º série do 1º grau no município de Campinas. In : Em Aberto. Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

Covas Solar, F. Prevalencia de problemas de salud mental em alumnos de 1. Básico em San Vicente, Talcahuano: analisis desde uma perspectiva psicosocial In: Revista de psiquiatria, !5 (1) :4-9, ene-mar.1998, Santiago do Chile.

Freud, Sigmund. (1983) Estudios sobre la histeria Obras completas, v.1. Buenos Aires: Amorrortu, [1895/1950].

_____.(1979) De la história de uma neurosis infantil: el Hombre de los lobos. Obras completas, v.17. Buenos Aires: Amorrortu.

_____.(1900) La interpretacion de los sueños. In: Obras Completas, Madri: Biblioteca Nueva.

_____.(1973a) Projecto de uma psicología para neurólogos. In: Obras completas, v.1.Madri: Biblioteca Nueva.[1895]

_____.(1969) Além do princípio do prazer; psicologia de grupos e outros trabalhos In: Obras Completas, v.18, Rio de Janeiro:Imago

_____.(1969) Um caso de histeria; três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos. In: Obras Completas, v.7,Rio de Janeiro: Imago.

_____.(1969) Os chistes e sua relaçào com o inconsciente In: Obras Completas, v.8, Rio de Janeiro:Imago

_____.(1969) Uma neurose infantil e outros trabalhos In: Obras Completas, v.17, Rio de Janeiro:Imago.

_____.(1987)Neuroses de transferência: uma síntese In: Obras Completas, v.22, Rio de Janeiro:Imago

Goodman, Yetta M. Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Kusnetzoff, J. C. Introdução à psicopatologia psicanálitica. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1982.

Laplanche, J; Pontalie, J.B. Vocabulário da Psicanálise, Lisboa: Moraes, 1970.

Lara Tapia, H. Classificación psiquiátrica de los problemas de aprendizaje y conducta em niños In: Archivos do Instituto Nacional de Neurologia e Neurocirurgia, 9(2):53-9,maio-ago. 1994

Lefèvre, F. A. A Criança Pré-Escolar. O Nascimento do Ser Simbólico. Revista Brasileira de Crescimento Humano, São Paulo, v 1, n 1, pg. 64-70, 1991.

Linhares, M.B.M.;Parreira, V.L.C.; Maturano, A C.; Santa'anna,S.C. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. Medicina (Ribeirão Preto);26(2):148-60,abr.-jun..1993.

Machado,V.L.S.;Marturano, E.M.:Loureiro,S.R.;Linhares, M.B.M.; Bessa,L.C.D. Crianças com dificuldades de aprendizage escolar: características de comportamento conforme avaliação de pais e professores. In: Arquivos brasileiros de psicologia; 46 (3/4): 119-38,jul.-dez.1994.

Marturano,E.M.; Magna, J.M.; Murtha,P.C. Procura de atendimento psicológico para crianças com dificuldades escolares: um perfil da clientela In: Piscologia :teoria e pesquisa; 9(1):207-26, jan,-abr.1993.

Moreno de Taubenschiag, I. Problemas emocionales incidiendo em el processo de aprendizaje Anais Neuropediatria latinoamericano; 3(1):21-6.ago.1991 Montevideo

Rico, H.;Magis C.;Guerrero, M.G.; Gómez,M.;Ruiz,C.T.; Vargas,O;Jarumy S. La frequencia de los transtornos mentales em los niños escolares de primer grado de primaria. Salud Mental;21(4);12-8,jul.-ago.1998

Wadsworth, Barry J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget , São Paulo: Pioneira, 1996.

ISSN 1981-2566

COMPARANDO E DESCREVENDO COMPORTAMENTOS MATERNOS QUE CONTRIBUEM PARA O DESEMPENHO ACADÊMICO DOS FILHOS, ENTRE MÃES SEPARADAS E MÃES CASADAS

Carolina Severino Lopes da Costa
Instituição: UFSCar.
E-mail: carollina_costa@yahoo.com.br
Agência financiadora: Capes.

Resumo

O progresso no aprendizado escolar pode estar associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com ambos os pais e à oferta de recursos no ambiente físico. Contudo, existem muitas crianças que não gozam da oportunidade de serem educadas por ambos os pais, pois uma proporção substancial delas têm sido criada/educada dentro de famílias monoparentais, muitas vezes resultantes de divórcio. No entanto, ainda não é possível predizer a ocorrência de problemas no desenvolvimento infantil decorrentes do divórcio. Sendo assim, o presente estudo objetivou: (a) comparar o desempenho acadêmico de crianças que vivem somente com as mães e crianças que vivem com ambos os pais e (b) correlacionar a freqüência de envolvimento materno com desempenho acadêmico das crianças. Participaram desse estudo 30 crianças da 3ª e 4ª séries, metade vivendo em famílias monoparentais e metade vivendo com ambos os pais. Para obter o índice de desempenho escolar das crianças aplicou-se o Teste de Desempenho Escolar – TDE e para avaliar o envolvimento materno, as crianças preencheram ao questionário "Qualidade da interação familiar na visão dos filhos" (contendo três escalas: Interação entre mãe e filho, Interação entre filho e mãe e Participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos). Para verificar a relação entre o envolvimento materno e o desempenho acadêmico das crianças utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Pôde-se verificar que não houve diferenças estatisticamente significativas no TDE, entre as crianças que moram com ambos os pais e os que moram somente com a mãe. Dentre o grupo de crianças que moram com ambos os pais, os seguintes comportamentos estavam positivamente correlacionados com o desempenho acadêmico dos filhos: *a criança falar para a mãe quando não gostou de algo que ela fez ou disse*, *a criança explicar para a mãe porque não quer fazer algo do jeito que ela está te pedindo* e *a mãe deixar os colegas da criança virem brincar na sua casa*. No grupo de crianças cujos pais eram separados, os comportamento preditores do desempenho acadêmico foram: *a mãe falar para a criança quando gostou de algo que ela fez ou disse*, *a mãe falar para a criança não fazer certas coisas (impor limites)*, *a criança pedir para a mãe fazer algo por ela*, *a criança não ter dificuldades de contar os seus problemas para a mãe, a criança não gritar e não xingar a mãe*, *a mãe ler/contar histórias para a criança*, *a mãe pedir que a criança faça tarefas domésticas*, *a mãe pedir a criança para guardar ou arrumar suas coisas*, *a mãe levar a criança para fazer alguma atividade esportiva* e *a mãe receber pessoas da família em sua casa*. Tais resultados demonstram a importância de alguns comportamentos maternos para o desempenho acadêmico dos filhos e apontam para a necessidade de se educar as mulheres em relação às muitas ações que

podem melhorar seu desempenho enquanto mães, considerando as necessidades específicas de mães casadas e divorciadas.

Palavras-chave: envolvimento materno, desempenho acadêmico, divórcio

A família, como instituição social, tem passado por muitas mudanças em sua estrutura. Ferreira (2005) aponta que as mudanças ocorridas no último século caminham no sentido de redução do número de membros da família. O modelo que predominava nas sociedades rurais, no início do século XX, denominado a *Família estendida,* compreendia pai, mãe, filhos, tios, avós, primos etc.

Entretanto, com a urbanização e o aparecimento de meios cada vez mais eficazes e socialmente aceitáveis de controle de natalidade, houve redução no tamanho da família, passando para uma nova estrutura predominante, denominada *Família nuclear* (pai-mãe-filhos). Esta estrutura estava melhor adaptada aos custos de vida na cidade e ao novo papel social e profissional da mulher, que deixou de ser exclusivamente uma dona de casa, tornando-se, ao lado do marido, provedora do lar (Brandth & Kvande, 2002; Dantas, Jablonski & Féres-Carneiro, 2004).

Apesar do conceito da família nuclear "intacta" permanecer como a estrutura ideal na cultura ocidental, a existência de outras estruturas aumenta a cada dia (Kauffman, 2001). Dados do censo do IBGE-2000 (conforme citado por Ferreira, 2005) destacam questões importantes para a compreensão da vida familiar atual, em relação ao censo anterior: a) a família de tipo nuclear diminuiu de 58,4% para 55%; b) o número de mulheres sem marido (viúvas, mães solteiras, divorciadas) aumentou de 15,1% para 17,1% e c) o número de pessoas vivendo sozinhas aumentou de 7,3% para 8,6%. Conclui-se que a prevalência do modelo da família nuclear está diminuindo, enquanto outros modelos de vivência têm emergido (Dessen & Silva, 2004).

Um fator que mantêm a visão da família nuclear como um modelo ideal diz respeito à comprovada importância do envolvimento dos pais com os filhos para o desenvolvimento socioemocional e acadêmico das crianças (Applyard, Egeland, Dulmen & Sroufe, 2005; Dunn, 2004; Hill & Taylor, 2004). O progresso no aprendizado escolar, por exemplo, está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, à oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no

ambiente físico (Marturano, 2004). Contudo, existem muitas crianças que não gozam da oportunidade de serem educadas, diariamente, por ambos os pais.

Quando os dois pais não vivem no mesmo domicílio com seus filhos, quase sempre resulta numa freqüência baixa de contato com o pai não residente. Sabe-se que uma proporção substancial de crianças está sendo criada ou educada dentro de famílias monoparentais, usualmente resultante de divórcio, mas também provenientes de nascimentos fora do casamento, viuvez precoce, em função de um local de trabalho distante por parte do pai, entre outros motivos (Kauffman, 2001; Dessen & Silva, 2004).

No geral, o divórcio é considerado de forma negativa, pois é visto como um evento traumático, tanto para os pais como também para as crianças. No início, muitas crianças manifestam alguns distúrbios emocionais logo após o divórcio, tipicamente envolvendo uma combinação de raiva, ansiedade, depressão, dependência e não-submissão. O período de adaptação ao divórcio é de aproximadamente três anos, embora existam crianças que se ajustem rapidamente e seguem suas vidas sem apresentarem problemas emocionais e/ou comportamentais (Kauffman, 2001).

Apesar do período de adaptação poder ser difícil, deve-se ressaltar que a separação dos pais pode ter aspectos positivos para todos os membros da família, principalmente quando a criança vivenciava situações de violência física e verbal, ou quando um dos pais tem comportamentos anti-social, o que poderia trazer maiores intercorrências para o seu desenvolvimento se os pais permanecessem unidos (Guille, 2004; Jaffee, Moffitt, Caspi & Taylor, 2003).

A forma como as crianças se ajustam ao divórcio depende de várias circunstâncias associadas à dissolução familiar, incluindo a idade das crianças quando o divórcio ocorreu, nível de conflito familiar antes e após o divórcio, nível de afeiçoamento da criança ao cônjuge possuidor da custódia, características do cuidador que tem a custódia, comportamento do progenitor visitante, situação econômica do responsável pelas crianças, suporte de outros membros da família e características cognitivas e afetivas das crianças (Zigler & Finn-Stevenson, 1997).

Não é possível predizer com precisão a ocorrência de desordens afetivas e comportamentais infantis decorrentes do divórcio, porém muitas crianças e adolescentes que têm pais separados apresentam desempenho escolar mais baixo e menor confiança em suas habilidades acadêmicas, quando comparadas com crianças de famílias intactas (Kauffman, 2001).

Além da intensificação desses fatores de risco que acompanham o divórcio, preocupa-se com os impactos desta separação dos pais sobre a freqüência e a qualidade da interação entre o principal cuidador (normalmente a mãe) e as crianças. Por um lado, o contexto monoparental pode reduzir o tempo que o cuidador principal tem para interagir com seus filhos, uma vez que este se encontra sozinho para executar muitas funções (trabalhar fora, realizar tarefas domésticas, dar atenção aos filhos). Por outro lado, pode ser que esta pessoa passa a contar com a maior colaboração de seus filhos do que em famílias bi-parentais, gerando uma interdependência familiar maior e elevado senso de responsabilidade entre estas crianças, que pode estreitar e fortalecer esta relação.

Soma-se o fato que a ausência ou baixo envolvimento do pai, em si, constitui um fator de risco adicional ao desenvolvimento das crianças, pois várias pesquisas demonstraram que o envolvimento do pai afeta a dedicação dos seus filhos aos estudos, com impactos no seu desempenho acadêmico (Flouri & Buchanan, 2003; Gutman, Sameroff & Cole, 2003; Lamb, 1997).

Em uma pesquisa envolvendo crianças em idade escolar, Cia, D'Affonseca e Barham (2004) verificaram a relação entre a qualidade do relacionamento com o pai (na visão do pai e da criança) e o desempenho acadêmico das crianças. Participaram deste estudo 58 pais (homens) e seus filhos da quinta e sexta série, de classe socioeconômica baixa, que viviam com ambos os pais biológicos. Os resultados demonstraram que a maior freqüência de comunicação entre pai e filho, bem como, a de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho estava positivamente correlacionada com melhor desempenho da criança em leitura, escrita e na pontuação total do *Teste de Desempenho Escolar*.

Considerando que a ausência paterna se configura como fator de risco para o desenvolvimento infantil, pesquisas que possam averiguar a freqüência do envolvimento de mães sozinhas com seus filhos, comparadas com mães em contextos bi-parentais, podem contribuir na identificação de fatores de proteção, que reduzem o risco para o desenvolvimento infantil.

Além disso, podem fornecer dados importantes que subsidiam o planejamento de intervenções para auxiliar as famílias monoparentais a organizarem e distribuírem seu tempo de modo a maximizar oportunidades de interação e o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Sendo assim, os objetivos deste estudo são: (a) comparar o desempenho acadêmico de crianças que vivem somente com as mães e crianças que

vivem com ambos os pais e (b) correlacionar a freqüência de envolvimento materno com desempenho acadêmico das crianças.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 30 crianças, com idades variando entre 9 e 11 anos (média de idade de 9,6 anos), sendo 13 do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Exatamente metade estava na 3ª série e a outra metade na 4ª série do Ensino Fundamental, assim como, metade vivia com ambos os pais e metade apenas com a mãe somente. Todas as crianças eram de classe socioeconômica baixa.

Local

A pesquisa foi realizada em uma instituição que atende crianças carentes, disponibilizando aulas de reforço, atividades esportivas e recreativas, em período oposto ao das aulas. Essa instituição está localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Materiais e Instrumentos

Teste de Desempenho Escolar – TDE (Stein, 1994). O TDE é um instrumento com propriedades psicométricas adequadas para avaliar capacidades fundamentais para o desempenho escolar. Pode ser empregado para avaliar crianças desde a 1ª à 6ª séries do Ensino Fundamental, sendo composto por três subtestes: (a) escrita, envolvendo a escrita do nome próprio e de 34 palavras isoladas, apresentadas sob a forma de ditado; (b) aritmética, que requer a solução oral de três problemas e cálculos de 35 operações aritméticas, por escrito e (c) leitura, requerendo o conhecimento de 70 palavras, isoladas do contexto.

Questionário da Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos (Cia, D'Affonseca & Barham, 2004). Este instrumento é composto por várias escalas, tipo *Likert,* que contemplam uma diversidade de indicadores de envolvimento positivo dos pais com os filhos. Desse instrumento, foram utilizados, neste estudo, três escalas, com a pontuação de freqüência para os itens, variando entre 1, 'nunca' a 5, 'sempre', que foram adaptadas para utilização nessa pesquisa, sendo elas:

1- Escala de freqüência de interações iniciadas pela mãe, para com seu filho, contendo 16 itens ($\alpha = 0,81$);

2- Escala de freqüência de interações iniciadas pelo filho, para com sua mãe, contendo 15 itens ($\alpha = 0,67$);

3- Escala de freqüência de participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, contendo 32 itens ($\alpha = 0,85$).

Procedimento de coleta de dados

Para obter a autorização dos responsáveis (neste estudo, sempre as mães) e para solicitar a participação das crianças, primeiramente, foi agendada uma reunião em que foi apresentado os objetivos do estudo, a forma de participação das crianças e, para as interessadas, solicitou-se a assinatura no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. Em seguida, foram agendados horários para aplicar o TDE e para preenchimento do questionário pelas crianças. Apesar de o questionário ser um instrumento preenchido pelo participante, todos os itens das escalas foram lidos para cada criança e foi dado um cartão contendo as cinco opções de resposta (que variou de 'nunca' a 'sempre') para a criança apontar a freqüência aproximada da ocorrência de cada tipo de interação ou de acompanhamento. Essa aplicação foi feita de forma individual, em uma sala disponibilizada pela instituição, livre de interferências.

Procedimento de análise dos dados

Os dados provenientes do TDE foram pontuados com base no manual do instrumento. Com os dados quantitativos, provenientes do *Questionário da Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos,* foram realizadas análises descritivas (medidas de tendência central e dispersão). Além disso, para os conjuntos de itens que compõem cada escala, foi feita uma análise de consistência interna da escala como um todo (calculando o *alfa de Cronbach*).

Para comparar os dois grupos de crianças (pais juntos e mães separadas) em relação ao envolvimento das mães com os filhos e ao desempenho acadêmico das crianças, utilizou-se o Teste-*t*. Para correlacionar a freqüência de envolvimento materno com o desempenho acadêmico das crianças, foi utilizado o teste de correlação linear de *Pearson.* Todas as análises quantitativas foram realizadas usando o aplicativo SPSS 10.0.

Resultados

Os resultados comparam e relacionam a freqüência da interação entre mãe e filho e o desempenho acadêmico das crianças, entre crianças que viviam com ambos os pais e crianças, com as mães, sendo apresentados em três conjuntos: (a) desempenho acadêmico das crianças e (b) relações entre a interação mãe e filho e o desempenho acadêmico das crianças.

Desempenho acadêmico das crianças

A Tabela 1 apresenta as médias das crianças nos subtestes do TDE.

Tabela 1. Pontuação obtida no Teste de Desempenho Escolar, por série

TDE	**3ª série**		**4ª série**	
	Média	**D. P.**	**Média**	**D. P.**
Aritmética	15,7	3,53	17,4	4,38
Escrita	24,2	6,73	27,3	5,85
Leitura	62,3	11,18	62,7	16,84
Pontuação total	102,2	18,95	107,4	17,16

Nota: Pontuação máxima possível nos subtestes do TDE: aritmética = 38; escrita = 35; leitura = 70.

Não houve diferenças estatisticamente significativas no desempenho acadêmico, entre as crianças que viviam com ambos os pais e as crianças vivendo com mães monoparentais. Por isso, optou-se por apresentar as médias das crianças da 3ª- e 4ª- séries, sem separá-las pelas constituições familiares.

Em aritmética, as crianças da 3ª- série estavam na média e as da 4ª- série estavam ligeiramente abaixo da média, de acordo com as normas de classificação do TDE. No subteste de escrita, as crianças de ambas as séries estavam na média e, no subteste de leitura, ambas estavam abaixo da média. No escore total, as crianças da 3ª- série estavam na média e as da 4ª- série estavam abaixo da média.

Relações entre a interação mãe e filho e o desempenho acadêmico das crianças

Para correlacionar as três medidas do envolvimento mãe-filho com o desempenho acadêmico das crianças, foi necessário combinar os escores das crianças da 3ª e 4ª séries no TDE. Sempre que é preciso combinar dados de dois grupos independentes, com distribuições normais, mas médias diferentes, pode-se subtrair ou somar um valor fixo a todos os escores de um dos grupos, para transpor a média para o mesmo valor do segundo grupo, sem afetar a forma da distribuição dos escores do primeiro grupo (Hays, 1981). Sendo assim, optou-se por transformar os escores das crianças da 4ª série para ter uma distribuição equivalente à das crianças da 3ª série. Para tanto, foram retirados quatro pontos dos escores de cada criança da 4ª série em aritmética, três pontos em escrita e sete pontos da pontuação total no TDE.

A Tabela 2 mostra as correlações entre as medidas de interações mãe-filho e o desempenho acadêmico das crianças, considerando as crianças que moravam com ambos os pais.

Tabela 2. Correlações significativas (Pearson) entre os indicadores de envolvimento materno e o desempenho escolar de crianças cujos pais moravam juntos

		TDE			
Tipo de envolvimento materno		**Aritmética**	**Leitura**	**Escrita**	**Total**
Interação mãe e filho	Grita com você quando você faz algo errado?				0,539*
Interação filho e mãe	Fala para sua mãe quando não gostou de algo que ela fez ou disse?				0,518*
	Explica para sua mãe porque não quer fazer algo do jeito que ela está te pedindo (ex. não te agrada; é muito difícil para você)?		0,535*		
Participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos	Deixa seus colegas virem brincar na sua casa?		0,545*	0,520*	

Nota: *p<0,05.

Pode-se verificar que houve uma correlação positiva e significativa entre a pontuação total no TDE e dois itens das escalas de envolvimento materno: a freqüência de a mãe gritar com o filho, quando faz algo errado, e a freqüência da criança falar para sua mãe quando não gostou de algo que ela fez ou disse.

A Tabela 3 mostra as correlações entre as medidas de interação mãe-filho e o desempenho acadêmico das crianças, considerando as crianças que moram só com a mãe.

Tabela 3. Correlações significativas (Pearson) entre os indicadores de envolvimento materno e o desempenho escolar de crianças com mães monoparentais

		TDE			
Tipo de envolvimento materno		**Aritmética**	**Leitura**	**Escrita**	**Total**
Interação mãe e filho	Fala para você quando gostou de algo que você fez ou disse (elogia)?	0,535*		0,670**	
	Fala para você não fazer certas coisas (impõe limites a você)?			0,603*	
Interação filho e mãe	Pede que sua mãe faça algo por você?			0,663*	
	Tem dificuldade de contar seus problemas para sua mãe?			-0,659*	
	Grita com /ou xinga sua mãe?	-0,775**		-0,526*	
Participação das mães nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos	Te ajuda com as lições de casa quando você precisa?	-0,775**		-0,526*	
	Lê, conta histórias para você	0,538*			
	Pede que você faça tarefas domésticas (arrumar sua cama, lavar louça, varrer a casa)?			0,564*	

	Pede para você guardar ou arrumar suas coisas (roupas, sapatos, brinquedos)?		0,642**	
	Leva você para fazer alguma atividade esportiva (jogar futebol, nadar, brincar num parque)?	0,593*		0,639*
	Recebe pessoas da família de sua mãe ou seu pai em sua casa (visita)?		0,635*	

Nota: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001.

Pode-se verificar que algumas habilidades comunicativas e várias atividades que as mães estavam realizando com os filhos estavam correlacionadas com pelo menos um dos subtestes do TDE. Ou seja, percebe-se que o envolvimento materno no contexto monoparental estava altamente relacionado com o desempenho acadêmico dos seus filhos.

Discussão

Em relação ao primeiro conjunto de dados, visando à comparação do desempenho acadêmico das crianças que moravam com ambos os pais e das crianças que viviam somente com a mãe, não houve diferenças significativas. Porém, todas as crianças tiveram um desempenho acadêmico abaixo da média em vários subtestes do TDE. Considerando que o desempenho acadêmico pode ser influenciado por um conjunto de variáveis, além do envolvimento materno. O impacto negativo de tais variáveis se torna mais evidente, considerando que as crianças estavam tendo reforço escolar e, ainda assim, apresentaram um desempenho acadêmico abaixo do esperado (D'Affonseca, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005; Marturano, 2004).

Em relação ao terceiro objetivo, que relacionou a interação entre mãe e filho e o desempenho acadêmico das crianças, os resultados mostraram a ocorrência de algumas correlações significativas em ambos os grupos de crianças. No entanto, para o grupo de crianças que viviam somente com a mãe, houve um número muito maior de itens

correlacionados com o desempenho acadêmico das mesmas do que no outro grupo de mães. Como não há a presença do pai no grupo monoparental, o que a mãe fazia não estava sendo complementado por uma outra pessoa. Assim, parece que suas ações tiveram um impacto direto sobre o filho.

No contexto bi-parental, porém, o pai pode reforçar ou modificar o impacto do que a mãe faz. Assim, no contexto bi-parental, se fosse considerar o envolvimento da mãe e do pai, em conjunto, pode ser que passar-se-ia a ter muito mais correlações entre o envolvimento dos pais e o desempenho acadêmico de crianças.

Para o grupo de crianças que viviam apenas com a mãe, os comportamentos da mãe de elogiar, impor limites e solicitar que os filhos ajudem em tarefas domésticas foram os itens mais fortemente associados com o desempenho acadêmico dos filhos. A literatura também indica que o reforço positivo aos comportamentos dos filhos, a imposição de regras e limites e a divisão de responsabilidades com os filhos contribuem para maximizar o desenvolvimento psicossocial e intelectual das crianças, ajudando no seu desempenho escolar (Cooper & Cooper, 2005; Del Prette & Del Prette, 2005).

É importante salientar que, no contexto monoparental, houve uma correlação significativa e negativa entre a ajuda com tarefas escolares por parte da mãe, por um lado, e o desempenho acadêmico das crianças em aritmética e em escrita, por outro lado. Esse dado está em acordo com Tiba (2006), que afirma que muitas mães crêem que quando executam as tarefas escolares para as crianças (no lugar delas), estão ajudando, mas apenas contribuem para interferir na aprendizagem das mesmas.

Considerando o conjunto de correlações entre envolvimento materno e desempenho acadêmico das crianças que surgiram nos dois grupos, percebe-se que, nenhuma foi muito alta. Além disso, embora aparecerem várias correlações significativas, um número muito maior dos itens das escalas de envolvimento materno não apresentaram correlações significativas com o desempenho escolar.

Domina (2005) afirma que o envolvimento parental, como também sua eficácia, tende a declinar com o aumento da idade da criança. Assim, como a faixa etária pesquisada variou entre nove e onze anos, pode-se supor que muitas das crianças já tenham adquirido alto nível de independência com relação às atividades ligadas ao seu desempenho acadêmico, com nível apenas mediano de necessidade de apoio por parte de suas mães, reduzindo a probabilidade de detectar correlações significativas.

Considerações finais

Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de participantes, os resultados claramente confirmam vários outros achados na literatura, referentes à importância do envolvimento materno para o desempenho acadêmico de escolares, assim como aponta para algumas diferenças na freqüência e tipo de envolvimento materno entre mães bi- e monoparentais. Assim, com base neste estudo, parece que seria frutífero prosseguir para pesquisas com amostras ampliadas, considerando diferentes estratos sociais.

Deve-se ressaltar, também, que alguns dos resultados deste estudo são correlacionais. Portanto, conclusões sobre a direção causal da relação entre envolvimento materno e desempenho escolar não podem ser estabelecidas. Estudos longitudinais seriam indicados para monitorar melhor a influência do envolvimento materno sobre o desempenho acadêmico, ao longo do período de escolarização.

A maior freqüência de alguns comportamentos negativos no grupo de mães monoparentais, segundo seus filhos, é preocupante, porque parece refletir uma situação de maior sobrecarga e estresse no contexto mono- do que no contexto biparental. Dessa forma, estes resultados podem ajudar a fundamentar e direcionar intervenções para famílias monoparentais, enfocando sua necessidade de apoio prático e emocional e trabalhando com os comportamentos específicos que apresentaram correlações negativas com o desempenho acadêmico das crianças.

Uma contribuição metodológica importante a ressaltar em relação a este estudo foi o uso de relatos de crianças. Na maioria dos estudos, quando se procura coletar dados sobre a relação mãe-filho, o ponto de vista mais procurado seria o da mãe, supondo que ela seria uma informante mais fidedigna. Porém, a opinião da criança sobre o envolvimento de sua mãe é muito importante para verificar a relação entre este e o desempenho escolar da criança.

Em suma, acredita-se que este estudo permite saber mais sobre as semelhanças e diferenças no envolvimento materno nos contextos bi- e monoparentais, bem como, a relação entre este envolvimento e o desempenho escolar de seus filhos. Tendo em vista o aumento na porcentagem de crianças vivendo no contexto monoparental, é de extrema importância ter informações detalhadas comparando estes dois contextos, para compreender as necessidades específicas de cada tipo de família e oferecer apoios adaptados a cada contexto.

Referências

Appleyard, K., Egeland, B., Dulmen, M.H.M.V. & Sroufe, L.A. (2005). When more is not better: The role of cumulative risk in child behavior outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(3), 235-245.

Branvdth, B. & Kvande, E. (2002). Reflexive fathers: Negotiating parental leave and working life. *Gender, Work and Organization, 9*(2), 186-203.

Cia, F., D'Affonseca, S.M. & Barham, E.J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 14*(29), 277-286.

Cooper, B. & Cooper, N. (2005). *What a difference a parent makes!* New York: A focus on father workbook.

D'Affonseca, S.M. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: Comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Dissertação de Mestrado não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

Dantas, C., Jablonski, B. & Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: Considerações sobre a relação pais-filhos após a separação conjugal. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia, 14*(29), 347-357.

Del Prette, Z.A.P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Dessen, M.A. & Silva, N.L.P. (2004). A família e os programas de intervenção: Tendências atuais. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.179-187). São Carlos: EDUFSCar.

Domina, T. (2005). Leveling at home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-249.

Dunn, J. (2004). Annotation: Children's relationships with their nonresident father. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 659-671.

Ferreira,V.(2005). *Família: Nó ou ninho?* www.vidaacademica.net.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). The role of father involvement in children's later mental health. *Journal of Adolescence, 26*, 63-78.

Guille, L. (2004). Men who batter and their children: An integrated review. *Aggression and Violent Behavior, 9,* 129-163.

Gutman, L.M., Sameroff, A.J. & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: Effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology, 39*(4), 777-790.

Hays, W.L. (1981). *Statistics.* Toronto, ON: Holt Reinhart e Winston.

Hill, N.E. & Taylor, L.C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.

Jaffee, S.R., Moffitt, T.E., Caspi, A. & Taylor, A. (2003). Life with (or without) father: The benefits of living with two biological parents depend on the father's antisocial behavior. *Child Development, 74*(1), 109-126.

Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. New Jersey, OH: Merril Prentice Hall.

Lamb, M.E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. Em M.E. Lamb (Org.), *The role of the father in child developmental* (pp. 1-18). New York: John Wiley & Sons.

Marturano, E. M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento socioemocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Temas em Educação Especial – Avanços Recentes* (pp. 159-165). São Carlos: EDUFSCar.

Stein, L.M. (1994). *Teste de desempenho escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tiba, I. (2006). *Disciplina na medida certa: Novos paradigmas*. São Paulo: Integrare.

Zigler, E. F., & Finn-Stevenson, M. (1997). Policy efforts to enhance child and family life: Goals for 2010. Em R. P. Weissberg, T. P. Gullota, R.L. Hampton, B. A Ryan & G. R. Adams (Orgs.), *Establishing preventive services* (pp. 27-60). Thousand Oaks, CA: Sage.

ISSN 1981-2566

CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUANTO A AIDS, DROGAS, VIOLÊNCIA E PREVENÇÃO

Vera Maria Nigro de Souza Placco - PUC/SP
veraplacco@pucsp.br.

Co-autores:
Marcelo Sodelli
marcelo@netpsi.com.br;

Maria Delourdes Maciel
macieldcc@uol.com.br

Rosangela Aparecida Cemino Moura
rosangelaacmoura@terra.com.br ;

Nilma Renildes da Silva
nilmarsi@fc.unesp.br[1]

Agência financiadora:FAPESP.

Problemática estudada:

Nos últimos anos, tem aumentado o número de casos de violência, uso abusivo de drogas e de pessoas portadoras do vírus HIV, no interior das escolas, e os professores tem explicitado a necessidade de subsídios para lidar com essas demandas, face à não formação e desinformação acerca desses assuntos.

Nesse sentido, ampliar o conhecimento científico acerca dessas temáticas torna-se imprescindível, como possibilidade de contribuir para a formação / informação de professores para desenvolverem ações frente a essas demandas, cuja finalidade seja a superação desses fenômenos, no âmbito escolar; e a Psicologia da Educação, ao pensar aspectos da formação de professores, impõe-se o desafio de produzir conhecimentos no âmbito dessas temáticas, em especial a prevenção.

[1] Participantes do grupo de pesquisa: Eni F. Martins; Fernando F. Tavares-de-Lima; Luzia A. Orsolon; Marcelo Sodelli; Maria Delourdes Maciel; Nilma R. Silva; Rosangela A. C. Moura; Tânia R.B.P. Morgado; Vivian S. Lobato.

OBJETIVO DA PESQUISA

Conhecer as Representações Sociais de Professores do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo, sobre AIDS, Drogas, Violência e Prevenção, a fim de que esse estudo possa subsidiar ações de formação, no âmbito educacional, na direção da construção de intervenções preventivas adequadas à realidade institucional pesquisada e outras instituições.

O grupo responsável pela pesquisa (professora e mestrandos e doutorandos da Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP) vem, desde 1996, realizando as diversas etapas da pesquisa, de um projeto maior, proposto em parceria com Elisabeth Lage, da École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, França.

Após realizar uma primeira etapa, identificando as representações sociais de alunos de 10 a 15 anos, quanto às suas expectativas de vida futura, considerando os problemas da sociedade atual, como violência, drogas, AIDS, a pesquisa atual tem uma preocupação com as representações sociais de professores de Ensino Médio sobre AIDS, drogas, violência e prevenção, tendo em vista sua formação para a educação preventiva.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As *Representações Sociais*, segundo Moscovici (1978), são uma modalidade de conhecimento particular, cuja função é elaborar o comportamento e a comunicação entre indivíduos. Partindo do pressuposto que o indivíduo se constrói na relação com o outro e com a sua sociedade, o processo de construção das suas *Representações Sociais* se dá nessas relações.

Werba & Oliveira (1998) discutem que as Representações Sociais são elaboradas no coletivo, possibilitando construir e interpretar o real e gerando, nesse processo, modificações nos indivíduos e no meio social a que pertence.

Moscovici (1981) refere-se as Representações Sociais como um

> (...) conjunto de conceitos, proposição e explicações, originado na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças da sociedade tradicionais; (...) senso comum."(p.181).

Compreender as *Representações Sociais* de professores implica conhecer as informações que possibilitam, por meio da sociedade, da comunidade, da profissão, da

família, da escola, da religião, da mídia, da comunidade e da sociedade, identificar o campo em que essas representações se inserem e as atitudes que orientam suas ações em relação ao objeto dessas representações. (Moscovici, 1978, p.69)

As informações possibilitam a formação dos valores, atitudes e comportamentos. Faz–se necessário avaliar o teor das informações recebidas, uma vez que, quando se trata de temática como a AIDS, Drogas e Violência, informações equivocadas ou distorcidas geram valores que estarão na base de atitudes e/ ou ações violentas inaceitáveis ou mesmo inadequadas para uma vida social mais solidária.

Nesse sentido, Jodelet (1989), nos lembra que as representações sociais servem de guia para as ações dos sujeitos em seus relacionamentos com o mundo e com os outros. De acordo com a autora, elas se constituem nos processos de objetivação e ancoragem.

Na objetivação, busca-se organizar e dar forma ao conhecimento, isto é, "concretizar", esse conhecimento, atribuindo formas claras, delimitadas, facilitadoras da *materialização* ou da *visualização* do novo conceito. *"A imagem deixa de ser signo e passa a ser uma cópia da realidade"* (Werba &Oliveira, 1988, p.109). Esses elementos identificadores são selecionados e agrupados com a mediação de crenças, valores, preconceitos etc., vividos em determinado grupo social.

Na ancoragem, atribui-se significação e características de utilidade do objeto, de modo que ocorra sua integração cognitiva em um sistema de pensamento preexistente, enraizando–o ali, por meio da memória. A ancoragem dá um valor funcional ao objeto, instrumentalizando esse novo saber, mediando a relação individuo e mundo, implicando em uma dimensão valorativa.

Assim, neste processo, ocorrem dois fenômenos: a incorporação social da novidade, modificando as visões preexistentes, e a familiarização do estranho, classificando, explicando, e transformando o objeto novo em familiar. Esse processo tem uma lógica própria, em relação direta com o momento histórico e a formação ou conformação daquele grupo cultural.

É neste sentido que a *Teoria das Representações Sociais* nos auxilia na descrição e demonstração de uma realidade, que, ainda que desconhecida, possui grande poder mobilizador e explicativo. Portanto, nos auxilia a compreender e identificar a motivação das pessoas, ao fazerem determinadas escolhas. Abrange também outros conceitos, tais como: atitudes, opiniões, imagens, ramos do conhecimento.

A teoria das *Representações sociais*, portanto, oferece elementos para a compreensão dos professores, em suas relações com o aluno, com o outro, e com a sociedade, em dado momento histórico e em seu processo próprio de construção da realidade. E esta compreensão será o ponto de partida para a discussão da formação de professores que sejam, em suas salas de aula, formadores / desconstrutores / reconstrututores de *representações sociais*, aliadas à prevenção de atitudes e comportamentos dos alunos, em relação a questões tão graves quanto AIDS, drogas e violência.

PROCEDIMENTOS:

A pesquisa apresentada no presente trabalho foi desenvolvida em uma escola estadual da cidade de São Paulo.

Foram utilizados os instrumentos de coleta de dados: questionário e grupo focal, sendo levantado dados, sobre a realidade sócio demográfico (unidade escolar estudada e participantes da pesquisa) e as representações sociais sobre AIDS, Drogas, Violência e Prevenção.

As informações obtidas no grupo focal foram gravadas em fitas cassetes, posteriormente transcritas e submetido a análise do programa informático ALCESTE. Análise qualitativa foi realizada conforme proposto por SPINK (1999), que sugere várias leituras das transcrições pelos pesquisadores e discussões acerca do material, elaborando categorias e subcategorias.

Os participantes da pesquisa (11 - apenas um do sexo masculino), em dois grupos focais, foram convidados e participaram por vontade própria.

Conclusões:

A escola estudada é satisfatoriamente equipada para desenvolver as atividades pedagógicas e educacionais, tanto em relação ao espaço físico, como em relação aos equipamentos existentes. Dispõe de biblioteca, laboratório de informática, sala de multimídia com televisões e vídeos, rádios - CDs. Tem também quadras esportivas, auditório, e as salas de aulas com cortinas e ventiladores.

A escola funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, atendendo aproximadamente 1870 alunos, na faixa etária dos 15 aos 18 anos, sendo 40% oriundos da classe média e 60% são alunos trabalhadores.

A equipe docente e não docente é composta por 70 professores, três diretores e vice-diretores e duas coordenadoras. O clima institucional observado durante a coleta de dados nos indicou dinamicidade e envolvimento em relação às tarefas educacionais.

Os sujeitos têm entre 42 e 57 anos de idade; 50% são solteiros e 50%, casados; na maioria, de religião católica, residentes nas imediações da escola, estando na profissão há bastante tempo (entre 20 e 28 anos).

A formação inicial da maioria dos participantes foi em instituições privadas. Investem pouco em formação continuada e poucos são sindicalizados.Têm acesso à informação por jornais diários, telejornais e revistas.

A caracterização dos sujeitos da pesquisa corrobora dados da literatura, que indicam que o professor apresenta dificuldade em discutir e refletir acerca desses e outros temas de emergência social, por questões complexas que envolvem desde a formação inicial, que não contempla disciplinas que abordem a prevenção às DSTS/AIDs, ao abuso de drogas e à violência, o baixo salário, o pouco investimento em formação continuada e a mídia como principal acesso à informação.

Os principais dados são apresentados e discutidos a seguir.

- **DROGAS**:

Os professores apontam a escola como um local possível para se desenvolver o trabalho preventivo ao uso de drogas, sendo que a função preventiva da escola seria, em última instância, trabalhar no sentido de conscientizar os jovens para o **não** uso de drogas. Podemos perceber, nessa compreensão, que a prevenção ao uso de drogas deve ser trabalhada para que o jovem não tenha qualquer tipo de contato com as drogas, ou seja, o objetivo principal da prevenção seria promover a abstinência total ao uso de psicoativos. Nesse sentido, a escola deveria informar os alunos sobre os malefícios do uso de drogas, discutindo os problemas biológicos decorrentes deste consumo e suas danosas conseqüências no corpo humano. Para alcançar esse objetivo, o trabalho preventivo não poderia ser feito por qualquer professor, pois a maioria dos educadores não tem domínio da área de ciência ou biologia. Então, o trabalho deveria ser realizado, prioritariamente, por professores especialistas, ou seja, os professores de Biologia ou Ciências, por serem esses, na compreensão dos participantes, os que estariam mais próximos da área de drogas, sendo assim os mais indicados para o trabalho.

Em suma essas representações se referem à prevenção ao uso de droga compreendida como abstinência total e a idéia do professor especialista.

Na base do argumento do “professor especialista”, o grupo pesquisado apresenta certa confusão sobre o conceito de prevenção e o de tratamento ao dependente. Assim, os conceitos relacionados aos diferentes padrões de uso de drogas não são claros para os professores. Há falta de clareza na distinção entre o uso e o uso “nocivo” ou de “risco” de uma substância psicoativa.

Esta confusão de conceitos aponta a razão pela qual acreditam que o professor especialista virá a resolver os casos de uso de drogas na escola, pois os educadores não se sentem preparados para “tratar” de dependentes de drogas e, muito menos, percebem essa função como pertencente à área da Educação. Assim, a maneira encontrada para se defender dessa impossibilidade de atuação seria delegar a responsabilidade do trabalho de prevenção para o outro educador - “o especialista”. Este, sim, estaria mais próximo da área médica, suposta detentora dos meios de trabalho e do conhecimento específico para a questão.

Evidentemente, não é função do professor “tratar” do dependente, essa é uma atividade da área da saúde e não da educação (Cavallari, 2000). Mas, essa representação social está limitando e restringindo a atuação preventiva do educador, contribuindo para que ele entenda a prevenção como uma função não pertencente à educação.

Outro fator fundamental está na base da compreensão do professor sobre a prevenção às drogas na escola: o “sentimento” despertado com o tema. Na maioria dos professores deste grupo, os sentimentos encontrados são negativos: impotência, tristeza, humilhação, pena, perplexidade, medo e rejeição. Podemos avaliar que esses sentimentos negativos provocam medo e distanciamento da função preventiva, impedindo que ele se comprometa com esse trabalho. Assim, os projetos de educação preventiva continuarão a apresentar dificuldades de desenvolvimento no âmbito escolar. A formação de professores para a tarefa preventiva deveria envolver o ressignificar, redimensionar e respeitar os sentimentos, diminuindo o medo, o preconceito a respeito das drogas e a vulnerabilidade docente.

Em relação ao conhecimento específico sobre a temática drogas, o grupo de professores pesquisados apresentou algumas representações muito comuns na sociedade, mas que não correspondem a conceitos corretos do ponto de vista científico. Neste grupo, esses conhecimentos são significativamente influenciados por dois aspectos: a experiência pessoal dos professores com a questão das drogas e o modo como a grande mídia trata o tema.

Durante todo o grupo focal, os professores se posicionavam em relação ao tema proposto se baseando nas suas experiências pessoais. Casos individuais eram generalizados e apresentados como exemplos para explicar um conceito defendido.

Baseados em preconceitos e experiências pessoais, era natural que os professores buscassem as razões que fazem com que as pessoas iniciem o uso de drogas. Diversas representações sociais foram manifestadas, como: a influência do meio social sobre o comportamento das pessoas, as tendências genéticas para o uso de drogas e curiosidade dos adolescentes.

Há uma tendência a generalizações, pois a maioria acredita que, uma vez experimentada a droga, o caminho para a dependência é aberto e não há outra saída para a questão. Trata-se de uma crença equivocada na noção de escalada e de irreversibilidade do quadro. (Bloom, 1996).

Quanto às drogas lícitas, quase sempre os professores afirmaram haver conivência em relação à legalização de substâncias que são danosas ao indivíduo e à sociedade. Esta discussão levou a posicionamento favoráveis e desfavoráveis à legalização total das drogas, sem que se chegasse a qualquer conclusão consensual.

Parece claro que os professores do grupo focal não têm amplo conhecimento sobre as alternativas existentes no país para trabalhos de prevenção. Pareceu-nos, também, que os professores não estavam aptos a aplicar projetos preventivos de médio e longo prazo em suas escolas. Sabe-se que as palestras e os projetos de curta duração são impactantes, mas não possibilitam a mudança de comportamento de risco, avaliando-se os critérios de vulnerabilidade e de redução de danos.

- **AIDS**:

Nos dados dos grupos focais de HIV/AIDS, foram identificados quatro categorias: *conhecimentos sobre HIV/AIDS e seu tratamento; sentimentos; atitudes de enfrentamento e representações do papel do educador.*

Os três aspectos que mais nos chamaram a atenção foram a falta de conhecimento específico sobre o tema AIDS, as atitudes de enfrentamento em relação ao tema e os sentimentos negativos em relação ao HIV/AIDS.

Em relação à categoria *conhecimentos sobre HIV/AIDS e seu tratamento*, identificou-se certa carência de dados científicos mais atuais sobre o andamento das pesquisas relacionadas à AIDS. Os professores possuem informações sobre prevenção, formas de tratamento e finalidade do uso dos diferentes medicamentos utilizados pelo

aidético, muito mais relacionadas ao âmbito do senso comum do que conhecimentos científicos. A falta de acesso dos professores a materiais científicos poderia ser uma explicação dessa falta de conhecimentos.

Constatou-se que a grande mídia continua sendo uma das principais formas de informação e formação dos alunos e dos próprios educadores, já que o acesso à comunicação científica não é estimulado fora das Universidades e até mesmo nessas.

Alguns professores consideram o tema HIV/AIDS um tanto complexo e amedrontador. Outros dizem que o tema parece estar ultrapassado, pois já não é tão enfocado pela mídia, que há outras doenças mais mortais, o que nos leva a acreditar numa incorporação do tema ao cotidiano das pessoas, fazendo com que percam o interesse pelas informações.

Percebe-se, também, que parece não haver, por parte dos professores, a consciência explícita de que qualquer pessoa, independente da idade, seja ele jovem ou adulto, pode estar vulnerável, em maior ou menor grau, à contaminação pelo vírus HIV.

Persiste no imaginário dos participantes a idéia de que mulheres casadas, ou com parceiros fixos, bem como a maioria dos jovens, não pertencem ao chamado “grupo de risco”. Em razão disso, não usam camisinha, nem se sentem “ameaçados” pela doença, apesar de a história ter provado que o conceito de “grupo de risco” foi um grande equívoco no trabalho preventivo.

Nas questões ligadas a *sentimentos,* observa-se que os professores possuem diversas representações. A grande maioria ressalta os sentimentos de impotência e de medo por não saber como enfrentar a doença, a sociedade e o despreparo em falar sobre este tema em sala de aula e com o parceiro; outros têm medo da morte e das seqüelas sociais na família.

As posturas dos professores ligadas às *atitudes de enfrentamento,* foram classificadas em dois tipos: pessoal e profissional. Pessoalmente, os professores sentem-se despreparados para falar sobre o tema em sala de aula. Profissionalmente, sentem-se também impotentes quanto ao enfrentamento de situações que exigem a articulação entre os professores para um trabalho coletivo.

Em relação às *representações do papel do educador,* consideramos que algumas falas dos professores demonstram que estes estão preocupados com a situação de seus alunos e que gostariam de estar preparados para enfocar assuntos referentes à formação do jovem e do adolescente; outras colocam a tarefa na “escola” e há as que responsabilizam os pais por tais ensinamentos.

Como forma de enfrentamento, o professor aponta o diálogo. Porém, para os assuntos referentes à educação sexual, parece que este acredita mais na informação que os jovens recebem em sua família, do que em um processo sistematizado, baseado em pressupostos científicos que poderiam garantir um conhecimento mais preciso para gerar atitudes preventivas. No entanto, os professores são cientes que há a falta de diálogo entre pais e filhos e que os professores são muitas vezes solicitados, pelos alunos, a serem mediadores junto aos pais para resolução de problemas enfrentados por eles, principalmente no que diz respeito à gravidez indesejada.

Os professores se posicionaram em relação ao HIV/AIDS se baseando nas suas experiências pessoais e em casos individuais, generalizados e apresentados como exemplos para explicar um conceito defendido.

Há um consenso entre os professores em ser a escola um local onde possam ser desenvolvidos trabalhos preventivos. No entanto, estes parecem estar relacionados à escola como uma entidade com identidade própria, na qual o professor atua como transmissor de conhecimentos cientificamente elaborados, sendo de responsabilidade dos especialistas os assuntos ligados à dimensão humana, e não somente dos educadores.

A análise das representações dos professores sobre a questão da prevenção ao HIV/AIDS parece deixar evidente que, para que os professores desenvolvam atitudes preventivas, é necessário que os mesmos possam construir uma proposta de educação preventiva, juntamente com a comunidade escolar. Sabemos que uma educação preventiva vai além da transmissão de informações técnico-científicas; que informações isoladas não produzem mudanças de valores, atitudes ou comportamentos. Logo, para que possam construir esta proposta, deveria haver um projeto de formação docente que os preparasse para esse tipo de trabalho.

Acreditamos que a reflexão ensejada pela pesquisa, apoiada na Teoria das Representações, possa nos remeter a pesquisas sobre ações efetivas dos professores que participaram deste grupo focal, em direção à prevenção ou enfrentamento da AIDS no espaço escolar. Evidencia-se, na fala dos docentes, a necessidade de trabalhos contínuos de formação de professores.

• **VIOLÊNCIA**:

Para os professores participantes, os tipos de violência que ocorrem na escola são: física; verbal; ofensa, desobediência e desacato ao professor; atitudes de

discriminação; ameaças; violência simbólica; baixos salários e más condições de trabalho; exigências da legislação, em especial do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

O que os professores entendem por cada tipo descrito é bastante restrito, orientado pela realidade cotidiana. Não trazem uma discussão do conceito. No entanto, a literatura consultada também nos apresentou apenas os diferentes tipos de violência na escola. Nesse sentido, seria necessário desvelar a complexidade da violência, desde seu conceito, passando pela discussão dos tipos e seus determinante históricos sociais. Essa compreensão é fundamental tanto para que possamos mapear a realidade do fenômeno, como compreender que o mesmo não se restringe ao cotidiano escolar.

Alem da definição dos tipos de violência nas escolas, torna-se necessário discutir com os professores, **os perpetradores, vítimas, causas e conseqüências da violência**.

Os professores apontam como vítimas e perpetradores da violência: alunos e professores. No entanto, os alunos são mais enfatizados – não só como vítimas, mas também como perpetradores. A violência que se expressa pela estrutura institucional social não é mencionada.

Quando os professores tratam das causas e conseqüências da violência na escola, abordam as implicações para as suas vidas: problemas de saúde e abandono da escola pública como local de trabalho. No entanto, não abordam as conseqüências da violência para a prática pedagógica, tampouco as conseqüências para a construção da subjetividade dos alunos.

Quando analisam as causas da violência (a violência é inata do ser humano; adquirida no meio social; própria do adolescente; tem origem nas famílias; na mídia; no contexto social; no aspecto cultural; decorrente do estatuto da criança e do adolescente – ECA.), é possível perceber que a representação social dos professores se restringe às explicações centradas nos indivíduos, nas suas famílias, no sistema educacional e no contexto social em que vivem os indivíduos que têm atitudes violentas.

Os principais sentimentos apontados pelos professores em relação à violência são o medo, o pavor e frustração, mas podemos identificar que, mesmo assim, realizam ações de prevenção à violência nas escolas.

Para Heller (1979) o medo está presente na espécie humana em geral, mas o estímulo para esse sentimento é dado socialmente, sendo sua formação resultado de duas fontes: a) experiência pessoal; b) o contato com a comunicação da experiência social. No caso da violência, essa comunicação é tão expressiva que os professores

sentem-se apavorados somente de receber a comunicação da existência dela. Por exemplo, na presente pesquisa, muitos professores não experienciaram situações de violência nas escolas em que lecionam, mas sabem o perigo que representa e, portanto sentem medo.

No que se refere às formas de enfrentamento da violência na escola, os professores dizem: realizar atividades didáticas com o objetivo de usar o conteúdo da mídia para análise; atividade didática realizada em equipe, em que alunos cooperam uns com os outros; não enfrentamento – os professores se esquivam ou pensam que não é papel deles; delegam a tarefa para outros profissionais; reconhecimento do despreparo tanto dos professores como da escola para enfrentar a violência.

Um dos aspectos mais ressaltados pelos professores é a falta de preparo para atuar frente ao fenômeno; questionam-se se sabem como enfrentar a violência em sua prática pedagógica e apontam a necessidade de formação para discutir a violência na escola. É consenso entre professores e pesquisadores da área da educação que a formação de professores deve ser repensada, de modo que os professores possam ter subsidio para enfrentar o novo momento social, concordando com Gatti (2000) e Placco (2002), que enfatizam que o reordenamento do espaço profissional e de trabalho do professor e a redefinição das profissões criam, para o professor, novas exigências e, para as instituições educacionais, um novo desenho de organização social e política.

- **PREVENÇÃO**:

Quando indagamos aos professores sobre prevenção, sem especificar – prevenção a quê – notamos que a prevenção às DSTS/AIDS e às drogas, embora com conotações bastante diferentes, aparecem espontaneamente em suas falas, ao contrário da prevenção à violência.

Em relação à prevenção das DSTS/AIDS, os professores se sentem confiantes e qualificam positivamente as atividades desenvolvidas por eles para prevenção das DSTS/AIDS, as quais predominam no universo de trabalhos relatados. Os professores programam aulas, seminários e atividades diversas para tratar desses temas e avaliam o trabalho desenvolvido por eles de qualidade superior em comparação a trabalhos de palestrantes externos.

Consideram que, para esse trabalho, contam com base de conhecimento advindo da disciplina que ministram, especificamente a biologia, fundamentando a idéia de que a bagagem de conhecimento específico e o domínio de conteúdo na área são indispensáveis. Avaliam que

essa ação preventiva traz como resultado uma rica troca entre o professor e o grupo de alunos, favorece a troca entre eles, promovendo cumplicidade e a aproximação de todos.

Ao tratarem da prevenção ao uso nocivo de drogas, ao contrário, percebem-se despreparados, sem conhecimento suficiente e sem orientação, além de acharem este tipo de trabalho bastante complicado.

Consideram que o preparo necessário abrange os aspectos teóricos e também os aspectos práticos que envolvem o como lidar com a situação.

Demonstram receio de abalar a relação de confiança com os alunos, caso façam referência a alguma informação equivocada, por isso consideram importante a formação teórica.

A preocupação dos professores é que este trabalho seja realizado, mas indagam sobre qual a melhor maneira de se fazer isto, pois percebem que somente a informação não é suficiente para prevenir o abuso de drogas, sendo necessária a sensibilização do aluno. Ressaltam que o acesso à informação não garante que o aluno desenvolva atitudes saudáveis, levando-se em conta que, na adolescência, há uma tendência a atitudes de rebeldia, de desafio e impulsividade.

Consideram que o trabalho de prevenção deve ser programado e dirigido e *não somente ocorrer de forma intuitiva, como vêm realizando.* Em vários momentos, questionam se a atitude informal e intuitiva das conversas a esse respeito, com os alunos, seria o melhor caminho.

Em alguns momentos, parece que os docentes confundem um trabalho de prevenção a drogas com ações de tratamento.

Embora considerem o trabalho de prevenção importante e necessário, conforme apontado acima, os professores manifestam alguns questionamentos relativos à atual tendência da sociedade, em esperar que a educação possa sanar todos os problemas sociais. Questionam o papel da família, da instituição “escola”, pois se sentem sobrecarregados.

Consideram que a família é muito importante no trabalho de prevenção, podendo ser o fator de apoio, ou se manter omissa, facilitando ou dificultando assim o desenvolvimento de um trabalho cooperativo. Lembrando Freire (1996): “Não se pode ser sem rebeldia. A tarefa dos pais e educadores é ajudar o adolescente a encontrar um sentido produtivo e criador para a sua rebeldia”. Por essas razões, consideram fundamental, em um trabalho de prevenção na escola, que haja envolvimento da família, por meio de orientação e troca de informações.

Em relação à violência, não houve nenhuma manifestação espontânea que a ligasse a ações de prevenção.

Alguns pontos nos chamaram atenção e consideramos relevantes como contribuição para a formação de professores de modo que estes possam conduzir, de modo efetivo, as ações preventivas no âmbito escolar.

Considerando que as temáticas sociais foram introduzidas e legitimadas no âmbito da Educação, recentemente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), como fenômenos a serem explorados, é bastante razoável supor que há um "novo" impactando os professores, principalmente em relação aos temas considerados por eles mais alheio ao seu domínio de conhecimento tais como a prevenção ao uso nocivo de drogas e a violência.

Nesta pesquisa, buscamos estabelecer relações entre a manifestação dos professores sobre prevenção e sua prática pedagógica atual, procurando situar não somente as lacunas e equívocos que seguramente emergem do trabalho com essas temáticas e que são indicadores da necessidade de formação, mas também compreender esses dados a partir dos processos de aprendizagem nos quais se dá a apropriação do "novo" pelo ser humano.

Esses posicionamentos nos levaram a pensar sobre o processo de apropriação da prevenção por esses professores. Para Jodelet (1989), não há apropriação imediata do novo. Há, a partir do impacto, atribuição de sentidos que se traduzem em um movimento de reconstrução, em que este novo torna-se significativo e familiar pelas articulações a outros tantos objetos de relação do sujeito.

Dentro dessa ótica, observamos, em diversas falas, tentativas explícitas de articulação de relações significativas de sua prática docente e o "novo", representado pelo trabalho de prevenção, sobretudo em relação às DSTS/AIDS, tema com o qual se mostram mais seguros em abordar com os alunos.

A formação do professor para prevenção tem sido realizada por iniciativa de especialistas, em caráter de capacitação, o que tem ajudado a consolidar a idéia de que essa tarefa não lhe pertence, não faz parte do seu treinamento como professor.

É importante salientar que, para que a prevenção possa ser compreendida como tarefa educativa, é necessário que esteja incluída como área de preocupação dos processos de formação inicial e continuada dos professores e, portanto, tenha sido discutida amplamente no âmbito dos formadores.

Referências

Aquino, J. G. (2000). *Do Cotidiano Escolar*. São Paulo: Summus.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais.* Brasília: MEC/SEF.

Cavallari, D. C. (2000) Redução de Danos, um modelo de prevenção aplicável em escolas. In: Pinto, T.; Telles, I. S. (Orgs.). *AIDS e escola: reflexões e propostas do EDUCAIDS*. (pp.95-101). São Paulo: Cortez; Pernambuco: UNICEF.

Cotrim, B. H. R. S. C. (1992). *A Escola e as Drogas: Realidade Brasileira e Contexto Internacional.* Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. (1998). Drogas na escola: prevenção, tolerância, e pluralidade. In: Aquino, J. G. (Org.) *Drogas na Escola: alternativas e práticas*. pp. 19-30. São Paulo: Summus.

Freire, P. (2001) Adolescência, violência e a família na cultura atual – Técnicas de trabalho grupal e familiar. In: Levisky, D. L. (Org.). *Adolescência e Violência: ações comunitárias na prevenção*. pp.226-244. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gatti, B. (2000) *Formação de Professores – problema e movimentos de renovação*. Coleção Formação de Professores),. (2a ed.).Campinas: editora autores associados.

Heller, A. (1929) *Sociologia de la vida cotidiana*. Budapeste: Ediciones Península.

Jodelet, D. (0rg.). (1998) *AIDS e Representações Sociais.* Natal: EDUFRN.

Jodelet, D. (1991) Représentation Sociale. In: *Grand Dictionnaire de la Psychologie (Larousse).* Paris, Ed. Larousse.

Leontiev, A. (1983). *Actividad Conciencia Personalidad*. Editora Pueblo Educacion, Cuba.

Maciel, M.D. (2001). *Autoformação docente: limites e possibilidades*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Madeira, M.C. A (2002). Re(construção) da teoria na prática do professor: sentidos de aprendizagem. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos pós-graduados em Psicologia da Educação/PUC-SP*, 14/15, 207-222.

Martin, D. (1995). *Mulheres e AIDS: uma abordagem antropológica*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo.

Martins, E.de F. (2005). *Violência na escola: concepções e atuação de professores*. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Moscovici, S. (1978). *Representações Sociais da Psicanálise, sua imagem e seu público.* Rio de Janeiro: Zahar Editora.

Moura, R. A. C. (2004). *O diálogo entre as políticas, as pesquisas acadêmicas e a práxis de prevenção ao indevido de drogas nas escolas.* Dissertação de mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Placco, V. M. N. S., Tavares de Lima, F. F., Viotto Filho, I.A., Rodrigues, L.A., Orsolon, L., A. M., Sodelli, M., Benachio, M.N., et al., (2002). Representações Sociais de jovens sobre violência e a urgência na formação de professores. *Revista do Programa de Estudos Pós- Graduados em Psicologia da Educaçã*o. *14/15*, 347-367.

Placco, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e orientador: Confrontos e questionamentos.* (5a ed.) Campinas: Papirus, 2004. p. 18-20.

Placco, V. M. N. de S. et al. (2005). *Representações Sociais de Professores do Ensino Médio sobre AIDS, Drogas, Violência e Prevenção.* Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP.

Pozzobon, E. (2005, 12 de agosto). Comportamento de risco. NESSA (Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente). *Megazine, O Globo*, p.10

Reinert, M. (1986) "Un logiciel d'analyse lexicale (ALCESTE) ". Paris, *Les Cahiers de l' Analyse des Données*, vol XI, 1986, nº 4, p. 471-484.

Reinert, M. (1990) "ALCESTE: une méthodologie d'analyse des données Textueles et une application: Aurelia de Gerard de Nerval." *Bulletin de Méthodologie Sociologique,* March 1990, n.26, p. 24-54.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE. (2002). *Apoio ao Trabalho Preventivo na Escola e na Comunidade*. São Paulo: Spel Gráfica e Editora Ltda.

Silva, N.R. da. (2006). *Relações sociais para superação da violência no Cotidiano escolar e processos formativos de professores*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Sodelli, M. (2006) *Aproximando Sentidos: Formação de Professores, Educação, Drogas e Ações redutoras de Vulnerabilidade*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

_____. (1999). *Escola e AIDS; um olhar para o sentido do trabalho do professor na prevenção à AIDS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Spink, M. J. (1994) Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das

Representações Sociais. In. Guareschi, P. A.& Jovchelovitch, S.(Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Edit. Vozes.

Tavares-De-Lima, F. F. (2003). *Prevenção ao uso de drogas: modelos utilizados na educação, suas relações e possibilidades quanto a atitudes preventivas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Werba, G. C. & OLIVEIRA, F. O. (1998). Representações Sociais. In. Strey, M. N. et al. *Psicologia Social Contemporânea,* pp.104-117i Petrópolis: Vozes.

ISSN 1981-2566

CONTRIBUIÇÃO DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Maria Elizabeth Siqueira Lemos
Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix
Doutoranda e Mestre em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina - UFMG
beth.siqueira@metodistademinas.edu.br

Marina Siqueira Lemos
Graduanda em Pedagogia - UFMG
mari_naum@yahoo.com.br

RESUMO

Os Cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Nutrição se inserem na área da Saúde. Tem sido uma necessidade crescente nos cursos de Saúde, uma visão menos fragmentada e menos parcial do ser humano, que deve ser considerado como uma unidade, um ser inteiro, num contexto bio-psico-social. A Psicologia apresenta a possibilidade deste olhar, por meio de reflexões pertinentes a estes profissionais, dentre elas: como se dá o desenvolvimento humano em toda sua gama de complexidade, em sua constituição física, emocional, cognitiva e social; porque as pessoas se comportam de determinado modo nas situações; como facilitar o relacionamento do profissional de Saúde com o paciente e sua família; quais são os princípios básicos da relação terapêutica. Além de discussões mais específicas tais como: o que é aprender; importância da motivação nos processos de aprendizagem; o que facilita ou dificulta a aprendizagem; como se constituem os sistemas familiares; as interferências destes sistemas na aprendizagem. Em sua futura ação profissional, o estudante de Saúde deverá ser capaz de atuar, segundo princípios éticos e científicos e interagir de forma interdisciplinar no exercício da prevenção, promoção, avaliação, diagnóstico, habilitação e reabilitação, levando em consideração a subjetividade, a história e o contexto sócio-econômico e cultural dos indivíduos. A Psicologia fundamenta a formação deste aluno na aquisição de competências quanto: ao *"saber fazer"*, portanto, ao nível das habilidades e especialidades a serem aperfeiçoadas; à valorização da comunicação interativa, na qual se enfatiza o *"aprender a aprender"*, de forma a estimular no aluno o interesse e a capacidade de buscar autonomamente o conhecimento e de se manter atualizado; o *"aprender a conviver"*, sabendo entender e respeitar as diversidades culturais e desenvolver um senso de tolerância e fraternidade; e o *"aprender a ser"*, ou seja, desenvolver sua potencialidade como ser humano. Portanto, neste contexto de formação de um profissional mais humanizado, a colaboração da Psicologia tem sido fundamental. Lidar com os limites humanos e temas como doenças, perdas, luto, morte, sintomas, deficiências, dificuldades de comunicação, dificuldades de aprendizagem, perpassam o cotidiano destes alunos/profissionais. Instrumentalizar este aluno significa aproximá-lo de si mesmo, ver em si as dificuldades que poderá encontrar no outro, aprender a si ajudar para apoiar o outro. Cabe ao professor psicólogo

nestes cursos, criar espaços reflexivos, discutir fundamentos teóricos para solução das dificuldades vivenciadas, propor reflexões sobre a ação crítica e engajada em questões da comunidade e favorecer a interdisciplinaridade, por ser o profissional de ação e propostas mais permeável a todas as demais disciplinas destes cursos de Saúde.

RELATO REFLEXIVO DE EXPERIÊNCIA

Pretende-se com esse trabalho fazer uma reflexão sobre as contribuições da Psicologia nos Cursos de Saúde. Seu objetivo é conversar sobre o tema.

Em uma palestra no V Congresso Brasileiro de Terapia Familiar (2002), Maturana disse que *Conversar é falar com emoção.*

Pensar e falar sobre E*ducação* é uma ação carregada de emoção. Acredita-se que a maior emoção humana é aprender, cada um a seu modo, pois as pessoas são diferentes... E somos todos aprendizes e professores.

A criança, ao iniciar a vida escolar, afasta-se da mãe e acolhe a mão do professor que a acompanhará na construção de novos caminhos. Aceitar conversar com um professor, mesmo em uma situação formal como em uma sala de aula ou em um congresso, é acolher sua mão e passar a ser co-ensinante, criar com ele um novo espaço de convivência e participar junto na transformação de idéias, valores, emoções.

Criar este espaço neste Congresso é o nosso desafio. Reconhecendo que a aprendizagem é um processo co-construído, onde alunos e professores criam juntos o conhecimento. Estamos aqui construindo uma relação dinâmica, da qual participam pessoas em diferentes momentos de sua vida, com necessidades, expectativas e conhecimentos diversos. Dentre elas, temos:

Aquelas pessoas que **sabem** que *não sabem* - e estão aqui por que querem aprender;

Outras que **não sabem** que *não sabem* - deixam passar a oportunidade, retiram-se, e então, se acomodam no que têm como *suficiente*;

Outras que **não sabem** que *sabem* - e podem se deliciar com a descoberta do que já sabiam e terão, portanto, num evento como este, a oportunidade de organizar e sistematizar seus conhecimentos;

Por fim, aquelas que **sabem** que *sabem* - e estão em ótimas condições de dar continuidade, de ir além, contribuindo para uma verdadeira construção de

conhecimentos. Porém, todos temos nossos pontos cegos cognitivos, devido aos quais não vemos e não percebemos que não vemos, como tão bem apontou Maturana (2004).

É na formação destes contextos relacionais, sempre presentes na educação, no processo de ensino e aprendizado, que a Psicologia tem a contribuir. Ela viabiliza neste espaço, a conversação, as trocas pelo diálogo e possibilita a reflexão sobre a ação e a postura, tanto do estudante, quanto do professor. Sua presença nos cursos de Saúde trás a proposta de um relacionamento diferenciado do professor-aluno sendo um elemento fundamental na formação da identidade profissional.

Antes de abordar a contribuição da Psicologia na formação do profissional de Saúde, são necessárias as reflexões: quem é o aluno universitário? O que deseja o estudante que hoje ocupa as universidades? Como este aluno busca assimilar os conhecimentos? Quais são suas expectativas com o estudo? Analisando o perfil de nossos alunos[1], buscamos uma fundamentação teórica para compreender suas relações com o saber, com o estudo, com o diploma. Fazendo também uma consideração quanto ao seu perfil de estudante-trabalhador e ampliamos nossa discussão, brevemente, refletindo a questão de gênero nos cursos analisados.

Denise Leite (1997), em sua pesquisa sobre características da aprendizagem do aluno universitário, aponta que muitos deles têm uma aprendizagem superficial, sem significado, uma visão geral sobre os temas propostos. Não lêem livros, estudam por resumos e cópia dos textos, dedicam pouco tempo ao estudo, preocupam-se fundamentalmente com notas, enfim, estudam para passar. Resultando em uma diminuição de conhecimento, dispersão do esforço, falta de disciplina e de estudo. Ocorre ainda, uma postura comum de reprodução, na qual o aluno memoriza o conteúdo para emitir respostas corretas, muitas vezes, sem real compreensão do assunto, *repete o que decorou*. Este aluno desenvolve com o saber uma relação instrumentalista, estudar para passar, passar para obter um diploma e com o diploma, um emprego; trajetória que sabemos, porém, ser hoje, insuficiente para garantir o *sucesso* profissional.

Charlot (2001) nos instiga com sua pesquisa sobre o significado do **Que é aprender? Aprender é trair?**, onde investiga o sentido que tem para o aluno do ensino básico (considera o sistema de ensino da França) ir à escola e aponta que para a maior parte dos estudantes provenientes da classe popular, “estudar é uma conquista do saber e

[1] Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix – Cursos de Formação em Saúde

da boa nota" (p.51); porém destaca também aqueles que estudam "... não para aprender, mas para passar para a série seguinte, em seguida, novamente para a série seguinte; para ter o diploma, um bom emprego, uma vida *normal* ou mesmo um belo caminho." (p.51-52)

Confirmando as reflexões de Charlot, os estudos de Leite revelaram ainda, que a aprendizagem **significativa** é a menos freqüente entre os estudantes universitários. Esta aprendizagem que se caracteriza pela reconstrução do conhecimento, pelos questionamentos mobilizadores, pelas pesquisas sobre temas propostos, pela busca de ordem e coerência, pelo esforço pessoal do aluno em busca de organização e complementação do que recebeu pelo professor, não encontra espaço no meio universitário. Outro aspecto salientado pela autora e que se ressalta também na pesquisa de Charlot, é a busca pela profissionalização, o que faz com que, muitas vezes, os alunos realizem estágios desvinculados da reflexão teórica; desenvolvem habilidades técnicas apresentando, no entanto, dificuldades de correlacionar a teoria com a prática. Nestes casos os alunos tendem a reprodução e a superficialidade de conhecimentos.

A realidade apresentada pelos autores é conhecida e estudada pela Sociologia da Educação desde a década de sessenta no século XX, quando se questiona a mobilidade social que a escola "supostamente" promoveria na sociedade. Bourdieu é um desses investigadores que se dedica a estudar a realidade da reprodução na e da escola.

> É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da "escola libertadora", quando, ao contrário, tudo tende a mostra que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1966, p.325)

Este autor aponta o fim do mito "diploma", que este daria segurança e garantiria o êxito dos alunos, após terminado os estudos. Apresenta a realidade de que a universalização do acesso à escola, esta "democratização", levou para dentro dela uma realidade para a qual não estava preparada, essa *nova clientela* embora tivesse acesso às instituições de ensino, permanecia excluída em seu interior (2003, p.221):

> ... o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição e habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma.

> (...) É claro que não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar [refere-se ao sistema escolar francês] e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas...

Aqui percebemos a relação entre o exposto por Bourdieu e os autores mais contemporâneos [Charlot e Leite], que apontaram também a ineficiência deste diploma. Esperança, porém, dos alunos das nossas universidades. Podemos pensar essa realidade dentro dos cursos de formação em Saúde do Centro Universitário em questão, onde a maior parte dos estudantes são seus próprios mantenedores: sustentam seus estudos e auxiliam ainda nas despesas de casa. Por que estudam? O que almejam alcançar? A desvalorização do diploma deve preocupar todos os educadores, pois se torna função nossa preparar o aluno, também para esta realidade: diploma, não assegura sucesso; saber fazer, talvez. Estes alunos devem, portanto, aprender a fazer, entusiasmados, e cabe ao professor orientá-los, avisar que este objeto não garante êxito, que é um começo e que não devem se sentir fracassados, se ao obtê-lo, não realizarem seu *sonho profissional*

> Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente tem todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem duvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que aparentemente tiveram “sua chance” (...) Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção.(2003, p.221)

A realidade do aluno que trabalha é um fato na Instituição de Ensino em questão, de forma mais evidente, nos cursos noturnos. O papel do professor de Psicologia, neste contexto, tem sido o de perceber e denunciar os limites e problemas da situação educacional atual, e propor alternativas de educação significativa, que envolva o aluno estimulando-o em seu crescimento pessoal, teórico e prático.

Outro aspecto relevante a ser salientado, trata-se da questão de gênero que é um divisor que também julgamos importante apresentar.

Na educação, mas também nos cursos de formação em Saúde, a mulher é figura predominante entre os alunos. LOPES (1991) em seu estudo sobre **A educação da mulher: feminização do magistério** pergunta-se por que se dá esta realidade. A autora

afirma ter sido sempre oficio da mulher, ensinar. Transmitir a vida. Destaca três características que segundo o Monsieur Bonnet, Superior Geral das Filhas da Caridade (1727), afirmou que uma **professora** deve ter:

> A primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição as crianças; e a terceira uma grande paciência. Alguns defeitos devem ser evitados: o orgulho e o desejo de promoção; o amor próprio, o cuidado consigo mesmo, de suas próprias satisfações; a procura mais da própria glória que da glória de Deus; o maior interesse pelas ciências do que pelo fervor e o temor de Deus... (LOPES, 1991, p.26)

Dos séculos XVI ao XIX esta "maternidade espiritual" da professora, concedeu-lhe uma característica, digamos quase intrínseca, de cuidar e zelar pelo outro. Esta visão seria rompida, em parte, no século XX, com a necessidade de ambos os gêneros se sustentarem. A mulher porém, não largou, de tudo, este papel: "Mães espirituais, mães intelectuais. Mães. Naturais? Professora/mãe. *Mater et Magistra*. Seu temperamento – que impede e que obriga, sua missão, seu apostolado, sua vocação." (LOPES,1991, p.28)

É uma das vocações femininas, cuidar? Por que predominam as mulheres na sala de aula? Realidade esta no ensino fundamental desde a década de 90, mas que também chega às universidades? Quais as conseqüências desta mudança? Rosemberg (2001) aponta que no sistema formal de ensino brasileiro, o diferencial homem-mulher, ocorre de modo diverso segundo idade e etapas escolares, ressalta que o problema é maior no que concerne à trajetória escolar, e não ao acesso. Embora a média dos anos de estudo das mulheres tenha ultrapassado a dos homens, a desigualdade de gênero, a prioridade masculina, permanece; não mais em sentido vertical (trajetória escolar), mas horizontal, pós-escola (dentro das universidades – a escolha dos cursos – e no mercado de trabalho – carreiras que seguem).

A partir das considerações feitas sobre o perfil do aluno universitário, faz-se necessário uma visão crítica e reflexiva do educar, que parece não ser mais capaz de preparar de forma eficiente o aluno para o trabalho e de lhe proporcionar o êxito profissional. Morin (2001) ressalta a importância de uma educação na qual o aluno aprenda a ser, fazer, viver junto com outros e adquirir conhecimentos. Suas concepções remetem a uma situação na qual o aluno aprenda, pela mediação com o outro, a construir a sua compreensão de mundo. Socialização, cooperação, autonomia são idéias chaves nesta perspectiva educacional.

> A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (p.54)

> (...) Na compreensão encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. (p.93)

Retomando alguns teóricos da Psicologia que muito contribuíram com suas concepções para novas formas de olhar o aprender e o educar, vale salientar Piaget (1975). Este autor demonstra que a curiosidade e a vontade de aprender é um componente natural do ser humano, que se motiva constantemente pelos estados de desequilíbrios criados pelos desafios do meio juntamente com a oportunidade de explorar e descobrir soluções, num movimento constante de equilibração. A manipulação direta sobre os objetos, envolvendo afetividade e inteligência é o grande nutriente deste processo. Podemos então, dizer que, quando há o envolvimento e a descoberta, há o aprendizado.

Outra importante colaboração vem dos estudos de Vygotsky (1996) os quais demonstram que a aprendizagem é um produto das relações do sujeito com o mundo.

> Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento (...) O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. (1996, p.89)

O autor se refere à criança, mas reconhecemos que suas idéias se aplicam de modo geral a todo processo de aprendizagem. Tanto o mundo quanto as pessoas estão em constante modificação pelas relações estabelecidas, não sendo estáticos, prontos ou acabados, mas em processo constante de *vir a ser*. Devem-se considerar as formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, resolvem problemas integrando e processando suas experiências. O conhecimento será sempre construído num contexto histórico, numa consciência crítica. O homem é um grande transformador social. A escola é um lugar de crescimento para o professor e para o aluno, apóia-se em conhecimentos anteriores, mas é voltada para o futuro. Nas escolas formamos gerações, ideais e idéias, que irão substituir as atuais; temos o compromisso de dar-lhes condição de ir além do que fomos. A educação é realmente um dos meios mais eficazes para a reconstrução social, para a humanização do homem. E se esse papel

cabe à educação, é conveniente não ignorar o contexto e as limitações atuais na formação dos educadores.

Os professores, formadores dos jovens, majoritariamente, não receberam este modelo educacional questionador, vivo, interativo que está sendo, considerado mais adequado nestas reflexões. A escola não os prepara para viver os conflitos que nascem da interação entre os atores da educação (aluno, professor, paciente, pais, comunidade). Não sabem exatamente quais serão os papéis que cumprirão na sociedade, que tendem a ser mais complexos do que aqueles que ocorrem no espaço formal de ensino; função para a qual se sentem despreparados e des-orientados. No entanto, terão que se adequar à realidade social que não se aprende na sala de aula. O ensino para ser atualizado e atender às necessidades do mundo contemporâneo, terá que ser modificado na qualificação do profissional que atua na educação. O que significa, preparar os universitários; dar-lhes condições de realizarem no futuro de sua prática profissional, uma intervenção criativa, inovadora e transformadora seja no ensino, seja na saúde, isto é, nos diversos setores onde a educação está presente.

Hernandez (1998), pesquisador apaixonado com a educação, comentando a respeito dos desafios enfrentados pela escola contemporânea, explicita a necessidade de transgredir o que existe para se chegar ao novo. Questiona inclusive a proposta de uma psicologia instrucional, eficiente no passado militar, mas reducionista ao se pensar na complexidade educacional. Ele aponta a importância de se considerar os intercâmbios simbólicos, que ocorrem em uma sala de aula, na construção de valores sociais e de identidade que o professor intermedia. Ressalta ainda, a necessidade dos educadores dialogarem com as transformações da sociedade e explorar novos caminhos.

Os desafios que o professor encontra hoje, não tem precedentes na história da educação, portanto ele terá que evoluir. Toda definição de competências necessárias a um profissional, seja ou não professor, dependerá dos modelos ou paradigmas significativos para as pessoas envolvidas. Perrenoud (2001) apresenta vários estudos, principalmente europeus, que realizam essas discussões e apresentam alternativas e programas de formação de professores, os quais estabelecem que ele seja um profissional capaz de:

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;

- Escolher dentre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os mais adequados, estruturando-os na forma de dispositivos práticos;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência a ser desenvolvida;
- Analisar de maneira crítica suas ações e resultados, favorecendo o desenvolvimento da lucidez;
- Aprender, por meio de uma avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Fica evidente que não é suficiente ao professor o domínio do conhecimento específico, mas o desenvolvimento de habilidades perceptivas, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação. Como também de posturas, como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias concepções e emoções, a abertura, a colaboração, o engajamento profissional. Trata-se, portanto, de competências cognitivas, afetivas e práticas. Um dos grandes problemas atuais vivenciados pelo professor refere-se à construção do conhecimento, com articulação entre ética, teoria e prática.

As alternativas que as Ciências Humanas oferecem, envolvem o professor reflexivo, capaz de articular os diversos conhecimentos teóricos em sua prática profissional, apoiando-se então, em sua experiência. Desenvolver estas competências implica em submeter-se em sua formação a um processo de construção de conhecimentos que possibilite uma prática eficaz em cada situação. Tais competências só terão significado se puderem ser traduzidas em atos que envolvam conhecimentos e afetos. Afetos esses representados pelo próprio modo como o professor percebe, observa e relaciona-se consigo mesmo.

A Psicologia, presente nos cursos de Saúde deveria ser uma das grandes formadoras deste perfil profissional pela própria base que a constitui, tanto no aspecto teórico de conhecimentos, quanto na possibilidade de ação sobre a formação humana do profissional.

A nossa responsabilidade e compromisso com o que estamos comunicando é fundamental nas relações*: não se pode não comunicar*. Todos nós lembramos de alguns professores que passaram por nós, não pelo que nos ensinaram, mas pelas relações que com eles estabelecemos, pelo modelo de pessoa que ele apresentava ser. E na vida escolhemos ser alguns desses modelos significativos. Ter tido bons modelos, será um diferencial para o aluno. A presença desse espaço comunicacional é a única forma de possibilitar aos alunos o desenvolvimento da autonomia e de apoiá-los no processo de

se transformarem em cidadãos atuantes, comprometidos com sua realidade: objetivo educacional básico em nossas reflexões.

Minha experiência profissional, como professora universitária, de uma instituição com cursos de Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Nutrição, que se inserem, portanto, na área da Saúde, me possibilitam perceber como é uma necessidade crescente nestas formações, uma visão menos fragmentada e menos parcial do ser humano, que deve ser considerado como uma unidade, um ser inteiro, num contexto bio-psico-social.

Várias indagações, dúvidas e reflexões povoam a mente dos alunos ao longo do curso e provocam inquietações, inspiram reflexões dialéticas sobre seu caminhar no curso, suas dificuldades e desafios. Muitas vezes, querem uma resposta sobre quais são as melhores teorias, que pesquisas devem realizar, como fazer para não cometerem erros no exercício profissional. Ao mesmo tempo que perseguem a resposta definitiva, para suas dúvidas e ânsia de conhecer, deparam com a dialética: o acerto contém o erro. Muito se conhece e se fala de doença, pouco se reflete sobre a saúde e adoecimento do próprio profissional de Saúde. Este espaço pode ser gradualmente criado nas disciplinas de Psicologia propostas, viabilizando o encontro com a dimensão humana de cada um.

Os alunos dos cursos de Saúde têm como desafio aprender a serem terapeutas e não simplesmente técnicos. Necessitam serem capazes de correlacionar teoria e prática e reconhecem cada dia mais, a interferência dos aspectos emocionais na manifestação dos sintomas. Lidarão ao longo de sua experiência profissional com dores e limites humanos intensos. Os contextos familiares disfuncionais, desajustados se mostram muito presentes em sua prática clínica. Olhar apenas para a queixa do paciente é uma limitação que sabem, impede um trabalho de qualidade. Para conhecerem e reconhecerem no paciente o ser que sofre, que necessita de ajuda, muitas vezes mais emocional que física, deverão aprofundar-se mais nos conhecimentos das ciências humanas. Necessitam resgatar o reconhecimento da necessidade do amor nas relações. Amor entendido aqui como diz Maturana (2004), como a capacidade de aceitar o outro junto de nós, na convivência, sem a qual não há socialização, não há humanidade.

Cabe ainda à Psicologia apresentar a base da dinâmica psíquica e comportamental, que será determinante na compreensão do por que as pessoas se comportam de determinado modo nas situações, porque tantas vezes as adesões aos tratamentos não ocorrem e os cuidados preventivos são rejeitados. Este tipo de

compreensão poderá levar o profissional a uma ação e programa de intervenção precoce mais adequado.

É também seu papel refletir sobre o relacionamento do profissional de Saúde com o paciente e sua família, discutir os princípios básicos da relação terapêutica. Além disso, deverá possibilitar ao aluno uma compreensão maior dos sistemas e das estruturas familiares: como se organizam, o significado das lealdades e alianças, os motivos dos segredos, mitos e crenças.

Em sua futura ação profissional, o estudante de Saúde deverá ser capaz de atuar, segundo princípios éticos e científicos, e interagir de forma interdisciplinar no exercício da prevenção, promoção, avaliação, diagnóstico, habilitação e reabilitação, levando em consideração a subjetividade, a história e o contexto sócio-econômico e cultural dos indivíduos. A Psicologia fundamenta a formação deste aluno na aquisição de competências quanto:

- ao *"saber fazer"*, portanto, ao nível das habilidades e especialidades a serem aperfeiçoadas;
- à valorização da comunicação interativa, na qual se enfatiza o *"aprender a aprender"*, de forma a estimular no aluno o interesse e a capacidade de buscar autonomamente o conhecimento e de se manter atualizado;
- o *"aprender a conviver"*, sabendo entender e respeitar as diversidades culturais e desenvolver um senso de tolerância e fraternidade;
- o *"aprender a ser"*, ou seja, desenvolver sua potencialidade como ser humano.

É papel da Psicologia, instrumentalizar este aluno, no sentido de aproximá-lo de si mesmo, ver em si as dificuldades que poderá encontrar no outro, aprender a si ajudar, para apoiar ao outro. Não se trata de ser o psicólogo do aluno, mas ele poderá ser ajudado a se conhecer e reconhecer que suas emoções vibram em seu corpo e que elas, junto com suas experiências, são formadoras de sua personalidade, influem na modulação e estruturação dos músculos e tecidos, de seu corpo, de seu ser. Como profissionais de Saúde, estes alunos deverão reconhecer que os afetos se instalam no corpo e, criam o corpo a fim de acomodar nele, o mundo e o estilo de vida escolhido. Dychtwald (1984) discute como as estruturas físicas de nosso corpo tais como células, músculos, órgãos, pensamentos, sonhos e crenças, formam uma totalidade e estão dinamicamente associados. O corpo e a mente se refletem um ao outro. Esse corpo tem

sido, ao longo da vida, o depositário de todas as vivências, sonhos, medos, angústias, traumas, raivas, paralisações. Permitir ao aluno vivenciar o corpo que ele é, constitui um desafio à Psicologia.

Cabe ao professor psicólogo nestes cursos, criar espaços comunicativos, discutir fundamentos teóricos para solução das dificuldades vivenciadas, propor reflexões sobre a ação crítica e engajada em questões da comunidade e favorecer a interdisciplinaridade, por ser o profissional de ação e propostas mais permeável a todas as demais disciplinas da formação em saúde. Terminamos retomando Maturana (2004), que diz:

> A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos. (p.29). (...) somos humanos na dinâmica social (...) só temos o mundo que criamos com os outros, e só o amor nos permite criar um mundo em comum com eles. (p.270)

Referências:

Bourdieu, P. **(**1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e frente à cultura. In: Bourdieu, P. *Escritos da Educação (pp.39-64)*. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. & Champagne. **(**2003). Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. *Escritos da Educação (pp.217-227)* 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, p.49-72

Dychtwald, K. (1984). *Corpomente*. 2ª ed. Trad. Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus.

Hernandéz, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed.

Leite, D. (1997). Aprendizagens do Estudante Universitário In: Leite, D.; B.C.; Morosini, Marília (orgs). *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação.* Campinas, SP: Papirus.

Lopes, EM. (1991). A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria & Educação*, nº 4. Porto Alegre: Pannonica,. p.22-40

Maturana, HR.; Varela, FJ. (2004). *A árvore do conhecimento:* as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena.

Maturana, HR. (2001). *V Simpósio de Terapia Familiar.* Salvador.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários para a educação do Futuro***.** 3ª ed. Trad. Catarina Eleonoro F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo:Cortez; Brasília,DF: Unesco.

Perrenoud, P.; Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, É. (orgs). (2001). *Formando Professores Profissionais:* Quais estratégias?Quais competências?. 2.ed.rev. Artmed, Porto Alegre.

Piaget, J. (1975). *A construção do real na criança.* 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Rosemberg, F. (2001). *Educação formal*: mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Estudos Feministas, nº 2, vol.9, p.515-540

Vygotsky, LS. (1996). *Pensamento e linguagem*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 135p.

ISSN 1981-2566

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA À PRÁTICA EDUCACIONAL – ENCONTROS E DESENCONTROS.

Débora Chammas - Universidade de São Paulo - USP
deborachammas@hotmail.com

Introdução

Constituída como um campo que vem se atentando às questões escolares e educacionais desde o início do século XX, a Psicologia, em diferentes abordagens teóricas tais como a psicanálise e o cognitivismo, oferece contribuições e críticas à Educação. Temos já uma história desta relação entre psicologia e educação. Uma das suas contribuições foi a crítica que estabeleceu às práticas de adestramento e adaptação consagradas no início do século, que não levavam em consideração o aluno que aprendia. A psicologia potencializou, com seu discurso e saber, a possibilidade de os alunos poderem ser vistos como agentes efetivos de seu processo educativo ao exercitarem cooperação, democracia e cidadania na escola. É importante ressaltarmos o termo 'potencializou', utilizado acima. Na realidade o uso dos conhecimentos da psicologia só se deu, pois havia, na própria prática da pedagogia e na produção de seus saberes, discursos também voltados para esta mudança. A pedagogia, portanto, se apropriou de forma ativa (não foi passiva, tampouco foi intervenção direta da psicologia, exceto em casos isolados) dos estudos psicológicos.

Algumas das contribuições da psicologia voltada à emancipação do sujeito (sujeito nas acepções das teorias psicológicas) têm, no entanto, seu contexto histórico datado, num momento de ruptura com práticas hierarquicamente engessadas como certas, tal como um ensino que se utilizava de instrumentos rígidos e coercitivos. Não podem ser tomadas hoje de forma direta e ingênua, como se não tivesse transcorrido toda uma história pedagógica desde então.

Por vezes o conhecimento oferecido pela psicologia foi apropriado pela pedagogia de maneiras enrijecidas e utilizados como slogans educacionais (Carvalho, 1997).

Veremos neste artigo algumas das contribuições da psicologia à educação, bem como alguns de seus usos e abusos, seus encontros e desencontros com a prática

pedagógica. Este breve resgate pode ser um ponto de partida que nos possibilita pensar qual o lugar da psicologia hoje para a educação, qual espaço ocupa e que formas têm de intervir e pensá-la.

Parte I: Contribuições da Psicologia

Levando-se em consideração a diferença entre Clínica e Educação e com foco aqui no trabalho pedagógico e não clínico pretende-se, com o uso das contribuições teóricas da psicologia e sua rede de significações, debater a ainda premente questão entre os limites da autoridade do professor (e do conhecimento que ele veicula) e da ação do sujeito que aprende.

1 - Psicanálise e Educação:

Olhares freudianos à Educação

Em obra intitulada Freud e a Educação, Kupfer (1989) faz uma retomada das principais idéias de Freud relacionadas ao tema educação. No decorrer da produção freudiana, a visão sobre a educação variou conforme o que o autor entendia da relação indivíduo sociedade. Acompanharemos parte do percurso freudiano a partir da obra de Kupfer.

A primeira concepção de Freud sobre a educação era e de que ela funcionava como um veículo social pelo qual a sociedade transmitia à criança as noções de moral e pecado diante das práticas sexuais. Dentro deste contexto a proposta educacional mais plausível à profilaxia das neuroses seria a redução da severidade educacional, com a diminuição da repressão sexual. Este pensamento se deu, segundo a autora, até o ano de 1896 quando, já neste momento, Freud formulou sua concepção de recalque. Nesta o próprio eu era entendido como agente da repressão dos impulsos sexuais já que os mesmos, apesar de serem fonte de prazer, traziam paradoxalmente, um desprazer (Freud sempre buscou compreender este paradoxo). O desprazer inerente à própria sexualidade daria, no entender do autor, força à moral social e não o contrário. Nesta época também veio a colocar que a vida sob completo domínio dos impulsos (pulsões) seria impossível. Com esta inversão, Freud passa a entender o rigor educacional como

necessário ao funcionamento psíquico e social, restando apenas propor à educação que não fizesse uso abusivo de sua autoridade.

Em 1905, novamente, há uma mudança no quadro geral do entendimento freudiano. Em 'Três ensaios para uma teoria sexual' (1905), quando estuda a sexualidade infantil, Freud aponta que a pulsão sexual original pode ser decomposta em pulsões parciais. Descreve o caráter errático da pulsão sexual, ou seja, o fato dela poder migrar para fins e objetos diferentes dos sexuais. Ao processo de vinculação da energia sexual a objetos de caráter socialmente valorizados e aceitos e "espiritualmente elevado", Freud denominou Sublimação. Por ser a mesma libido (ou parte dela) ainda há prazer (mesmo que abrandado) e este prazer justifica a permanência e continuidade na atividade sublimada. Disto decorre que não há sublimação sem "perversão", ou seja, a base da sublimação é a fruição da pulsão sexual, redirecionada, o que dá um outro status, na obra do autor, aos impulsos primários. A educação passa então a ser entendida como um veículo para a sublimação, para a canalização da energia sexual a objetos culturais. Além disto, o modo do educador lidar com a criança dependerá da idéia que tiver das pulsões em suas formas menos sublimadas.

Neste contexto Freud (1913) escreve um texto crítico à prática educacional de seu tempo (educação tradicional), denominado *'o interesse educacional da psicanálise'*. A título de adentrarmos em suas idéias críticas, mesmo tendo mais tarde abandonado algumas delas, consideraremos de perto alguns excertos.

Com referência ao quadro geral da educação aponta haver uma dificuldade no exercício pleno da mesma (exercício daquilo que ele estaria então considerando correto para a educação), decorrente do distanciamento entre mundo adulto e o infantil: "Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância." (p.224). Refere-se a este distanciamento como um abismo:

> *O espanto incrédulo com que se defrontam as descobertas estabelecidas com maior grau de certeza pela psicanálise sobre o tema da infância — o complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou 'narcisismo'), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual — é uma medida do abismo que separa nossa vida mental, nossos juízos de valor e, na verdade, nossos processos de pensamento daqueles encontrados mesmo em crianças normais.* (p.225)

Em seu otimismo acerca da difusão das idéias psicanalíticas aponta que:

> *Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise: vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com freqüência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças.* (p.225).

E prossegue, em relação à repressão externa aos impulsos, observando que "a supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle; conduz à repressão, que cria uma predisposição a doenças nervosas no futuro" (p.225). Vemos aparecer neste trecho sua consideração de haver no interior da própria infância e sexualidade um mecanismo repressor, o que o faz entender que o controle dos impulsos não seria efetivo pela coação externa.

Critica ainda uma educação que prega a normalidade ('normotização'), ou seja, a rigidez e a formalidade que eram exigidos das crianças em detrimento de sua espontaneidade. Concebe, neste momento, tal atitude como um agente produtor de neurose:

> *A psicanálise tem freqüentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste.* (p.225).

Aponta a íntima relação entre sublimação e os impulsos sexuais primeiros (caráter errático das pulsões):

> *E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos associais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como 'sublimação'* (p.225)

Desta forma, conclui, com respeito à educação, que:

> *A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida.* (p.225).

De acordo com Kupfer (1989), alguns problemas se apresentam do ponto de vista deste acontecer educacional 'psicanaliticamente esclarecido' e são reconhecidos

por Freud. Um deles, já citado no texto de 1913 do autor, é que o adulto perdeu o contato com sua infância, não se lembra de haver desejo sexual, e pela dificuldade que tem em se lembrar acaba reprimindo em demasia as crianças. Educar, desta forma, exigiria o lembrar, mas o lembrar é uma tarefa bastante difícil, que ocorre somente em situações especiais, como a da análise. Disto decorre uma primeira impossibilidade desta educação. Outro problema apontado por Kupfer seria o fato de que o sublimar é uma tarefa inconsciente e não haveria treino consciente para a sublimação. Em terceiro lugar, Freud acaba questionando o fato de que, na verdade, independentemente das crianças serem informadas sobre a sexualidade e do adulto ter maior abertura para o tema (educação menos repressora e mais aberta neste âmbito), as crianças não entenderiam, pois significam o assunto com explicações próprias e peculiares, possíveis ao seu momento de desenvolvimento. Nas palavras da autora:

> *O educador deve promover a sublimação, mas a sublimação não se promove por ser inconsciente. Deve-se ilustrar, esclarecer as crianças a respeito da sexualidade, se bem que elas não irão dar ouvidos. O educador deve se reconciliar com a criança que há dentro dele, mas é uma pena que ele tenha se esquecido de como era mesmo essa criança! E a conclusão, ao final de tudo: a educação é uma profissão impossível*. (p.50)

A idéia otimista de Freud acerca de uma educação menos repressora e profilática das neuroses é, segundo Kupfer, abandonada quando entende que os conflitos psíquicos são inevitáveis. Não há como evitar a passagem conflitiva pelo Complexo de Édipo, pelo fenômeno da castração. Sempre haverá conflito entre o prazer e a realidade. Não há educação que mude tais relações. Além disto, esta possível educação profilática, caso pudesse existir, seria a pré-escolar, desta feita, fora do circuito da aprendizagem formal.

Kupfer ressalta outros pontos. A educação, ao contrário de uma análise, não visa o inconsciente, mas sim o controle, o ego. Seu objetivo é o controle da criança para a sua entrada e permanência no mundo do ego, da linguagem e das regras sociais (leis). O professor trabalha a serviço do recalque, ao contrário do analista que precisa levantá-lo, no ponto em que provoca a neurose. “Para que houvesse uma educação analítica, portanto, seria preciso que a Educação renunciasse àquilo mesmo que a fundamenta, que a estrutura, que é a sua razão de ser. Precisaria deixar de ser educação” (p. 75). Pautar uma educação no inconsciente é antipedagógico e no seu exagero significaria uma renuncia à construção civilizatória.

Das contribuições de Freud podemos destacar uma discussão da prática educacional, a saber, qual é o limite entre transmitir o velho à criança ou deixar que ela produza o novo? Quanto de fora, de conhecimento acumulado e quanto de dentro, de participação ativa - na qual a criança constrói seu saber - deve a educação permitir? Quais são os limites entre a rigidez e uma construção aberta e ativa?

Olhares freudianos ao o desejo de saber (aprendizagem):

Seguindo com Kupfer, vemos que a psicanálise também lança seu olhar sobre a questão do desejo de saber, aspecto importante do ponto de vista educacional por fazer parte dos assuntos referentes à aprendizagem. O desejo de saber na psicanálise é entendido por dois vértices complementares.

Toda a criança tem duas questões fundamentais na sua existência que é: “por que nascemos?” (ou, “de onde viemos?”) e “por que morremos?” (ou, “para onde vamos”). Estas investigações têm, para Freud, gênese sexual (na descoberta da diferença sexual anatômica). “A criança descobre diferenças que a angustiam. É essa angústia que a faz querer saber” (p.80). Por ser a pulsão errática tem-se o desdobramento posterior do objeto questionado. O primeiro vértice seria, portanto, esta curiosidade fundante. A origem sexual da curiosidade intelectual não é abandonada no percurso freudiano e sempre haverá diferença no modo adulto de lidar com determinados atos das crianças conforme sua compreensão sobre eles.

O segundo vértice do desejo de saber é o da transferência. Na leitura psicanalítica o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com outra pessoa, um outro colocado em uma determinada posição (mesmo em uma leitura supõe-se a figura imaginária de alguém). Aprender envolve a relação professor-aluno, aprender é sempre aprender com alguém. Independente do conteúdo, este campo estabelece as condições para o aprender. A transferência é entendida na psicanálise pela repetição de protótipos dos relacionamentos infantis vividos como sensação de atualidade.

Freud (1914) levanta um questionamento acerca da importância da relação dos alunos com seus mestres em detrimento da relação dos alunos com o conhecimento em si:

> *Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.* (p.286)

Discute a relação transferencial entre alunos e professores. Em seu entender, “a psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce” (p. 286). Analisa não somente a relação do apaixonamento, mas também a ambivalência trasferencial dos alunos para com seus professores, tal como dos filhos para com os pais:

> *Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias (...).* (p. 288)

Podemos entender que os dois vértices do desejo de saber - a angústia da origem e a relação transferencial - são complementares. O primeiro remete à busca por conteúdos, por saberes e cada indivíduo traçará um caminho diferente na busca destas respostas. O segundo vértice remete ao campo relacional em que a aprendizagem ocorre, o âmbito da relação, do “entre” professor e aluno. Como vimos Freud chega a questionar o que seria mais importante no processo de aprendizagem, se o conteúdo ou a própria relação estabelecida com o professor, mas ambos aparecem em sua obra como importantes ao sujeito que conhece.

Outros olhares psicanalíticos: O sujeito desejante.

A transferência pode ser entendida, ainda com base na obra freudiana, a partir do fato de que o desejo inconsciente busca novas formas a que se vincular, escolhendo elementos muito particulares (Kupfer, 1989). Nos sonhos os desejos se aferram a restos diurnos, na análise ao analista e na escola, ao professor. “Transferir é então atribuir um sentido especial à figura determinada pelo desejo” (p.91). Esta figura fica, então, carregada de uma importância especial, da qual decorre o poder que tal figura tem sobre o indivíduo.

Com base nesta concepção Kupfer analisa que na relação professor-aluno, “o desejo transfere sentido e poder à figura do professor, que funciona como um mero suporte esvaziado de seu sentido próprio enquanto pessoa” (p.92). O desejo que lhe é atribuído, na verdade, sempre escapará à sua consciência e seu papel é, segundo Kupfer,

suportar o que lhe é dado, eclipsar-se e permitir que o aluno siga seu curso. Um dos problemas desta relação é que o professor, com este poder nas mãos, tende a prender o aluno em seu desejo, não o libertando para a sua própria busca (tentação de impor ao aluno seus próprios valores e idéias). Desta maneira entende que, o professor está ali por seu desejo, mas deve renunciar a ele, possibilitando ao aluno fazer a sua busca enquanto sujeito desejante, enquanto sujeito capaz de produzir pensamento e conhecimento por si próprio.

Em análises posteriores, Kupfer (2000) esmiúça sua idéia de uma educação a serviço do sujeito desejante ou sujeito simbólico (leitura lacaniana), debate a questão do legado cultural e dos conteúdos escolares e repontua a relação de transferência entre professor e aluno.

Segundo Kupfer a formação do sujeito é um processo de desenvolvimento que não coincide com o processo do organismo biológico, mas sim uma estruturação psíquica. Esta estruturação acontece a partir daquilo que o Outro desejante da criança simboliza para o recém-nascido (ainda incapaz de simbolizar). O sujeito surge comprometido com uma jogada que não tramou: a linguagem. Ela é a própria trama de que é feito o sujeito, que a princípio é vazio. No decorrer da constituição do sujeito, ele se depara com algumas questões – efeito do encontro com a linguagem – como o nascimento, a sexualidade e a morte. Mas, para muitas destas questões, o saber humano não tem respostas, o que deixa marcas no sujeito, uma falta, que é o princípio iniciador de uma busca inesgotável. As inscrições originárias do indivíduo na tentativa de responder tais paradoxos darão a direção ao que ele vier a realizar em sua vida. Essas marcas “dão o rumo da busca por objetos que venham a resolver seus paradoxos, que lhe permitam obter a ilusão da satisfação plena, que preencham a falta com que iniciou necessariamente seu percurso subjetivo” (p.125).

De acordo com a educação psicanaliticamente orientada, um educador deve ter em vista este sujeito desejante e faltoso, numa perspectiva de ensino que “entende a educação como ferramenta para o sujeito do desejo” (p.133). O educador que passa a operar a serviço do sujeito tem sua prática transformada, “abandona técnicas de adestramento e adaptação, renuncia à preocupação excessiva com métodos de ensino e com conteúdos estritos, absolutos, fechados e inquestionáveis” (p.125).

O educador deve ter, sobretudo, a consciência de que a educação

> *(...) apenas coloca os objetos do mundo a serviço de um aluno que ansioso por encontrar suas respostas ou simplesmente fazer-se dizer, escolherá nessa oferta aqueles que lhe dizem respeito, nos quais está implicado por seu parentesco com aquelas primeiras impressões que lhe deram forma e lugar no mundo. (...) poderá dizer-se escrevendo, por exemplo, uma poesia na tentativa de capturar ou dar forma aos paradoxos que o movem.* (p.125).

Kupfer entende que um dos problemas da aprendizagem está no choque entre o estilo cognitivo de uma criança - sujeito - e o discurso vigente veiculado no campo social e escolar, quando o estilo do sujeito não se adapta ao estilo padrão social. A demanda atual é, por exemplo, a um ritmo acelerado (exigência de rapidez) e de objetos fragmentados, num mundo, pós-moderno, em que "tudo o que é sólido se desmancha no ar" (Berman, 1987). Se há um estilo vigente e, por outro lado, cada sujeito estabelece um estilo próprio, consequentemente alguns sujeitos - aqueles dos quais o estilo pessoal coincide com o vigente - serão mais adaptados ao padrão. Este funcionamento gera necessariamente exclusão. O estilo vigente é passado para a criança através do professor, da escola, pais, etc. A criança pode, em meio a este quadro, ter suas possibilidades de exercer o seu estilo próprio reduzidas.

Sendo um problema social e não de alguns casos particulares, a questão está situada não em uma dificuldade intrínseca da aquisição do próprio estilo do sujeito, mas na sua impossibilidade causada por uma imposição (coação) de um estilo padronizado.

O educador, neste sentido tal como um psicanalista, deve buscar a abordagem dos estilos e aplicá-la. "Os estilos são de fato tesouros do sujeito, que muitos deles desconhecem possuir. Nossa árdua tarefa será então a de ajudar, remando contra a maré de muitos discursos sociais, cada aluno a desenterrar o seu próprio tesouro" (p.132). Se "(...) um estilo é algo que não pode ser copiado de jeito nenhum; quando há, os resultados podem variar do ridículo ao trágico", Kupfer questiona, "De que modo a transmissão de estilo de um professor permite a criação de um estilo próprio em seu aluno?" (p.133).

A criança constrói seu estilo ao contemplar o Outro (professor) exercendo o seu estilo próprio de apropriação do conhecimento. O professor transmite como este conhecimento o distrai da sua falta fundante.

> *O que transmite então é esse como, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação, que é vazia, mas que ele transmite recheada, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente preenche-la* (p.134).

Assim o aluno constrói um novo estilo que carrega, consequentemente, algumas marcas daquele estilo do professor. A este movimento Kupfer entende como transferência.

Como a autora dialoga com a passagem dos objetos de conhecimento acumulados pela humanidade? Entende que não existem objetos absolutos do conhecimento já que sempre estarão contornados pelo desejo e pelos efeitos dos desdobramentos da linguagem. Importa mais a transmissão de um modo de se relacionar com o conhecimento do que dos objetos estanques do mesmo ("longe de sermos os agentes, os ativos construtores do discurso, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem"; p.134).

Considera, entretanto, o fato de que os educadores muitas vezes criticam estas afirmações (trata-se aqui ou de educadores da corrente tradicional ou dos da corrente crítica surgida após experiências catastróficas de escolas renovadoras) porque supõem que isso levaria a uma grande desconsideração de tudo que a cultura já acumulou desde o início das civilizações (veremos a seguir uma destas críticas). Dentro disto esclarece que:

> *Precisamos, sim, transmitir aos alunos os objetos construídos pela cultura; apenas para que contemplem como fizeram nossos antepassados, apenas para instigá-los a produzir outros, e outros e outros. Não se deve buscar a permanência dos objetos-idéias, e sim, a permanência do que podem ensinar a respeito do manejo mesmo das idéias e das relações entre elas* (p.135).

2 - Piaget e a Educação:

Sabemos que Piaget pouco escreveu sobre teorias pedagógicas, apesar de muitas delas, em especial o construtivismo, terem se utilizado de seus escritos como um dos referenciais para a prática educacional. Há, entretanto, trechos do assunto abordado em seus textos, tal como quando discute o que denominou de escola ativa. Segundo o Piaget (1932), ao explicar a disciplina do aluno na escola como algo que não precisaria vir por uma coação externa:

> *Só concebemos uma disciplina autônoma e interior numa classe escolar na medida em que o trabalho admite maior parte de iniciativa e atividade espontânea por parte da criança. Sendo o interesse, segundo Dewey, a participação do eu no trabalho realizado, é claro que ele é necessário na elaboração da disciplina. Só a Escola Ativa, isto é, aquela em que não fazemos*

> *a criança trabalhar por meio de coação exterior, mas onde ela trabalha do ponto de vista psicológico, está em condições de realizar a cooperação e a democracia na escola*. (p.271).

Como podemos ver, Piaget dialoga com John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo Norte Americano, precursor das idéias da educação renovadora, progressiva e democrática, movimento também denominado Escola Nova. Para Dewey era de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado e que o saber e habilidade do estudante se integrasse à sua vida como cidadão, pessoa, ser humano. Sua idéia básica centra-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, através do uso do método ativo. Defende que o ensino deve estar ligado à experiência real de cada pessoa, deve propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas. Valoriza a participação de fato dos alunos nas questões escolares, e propunha um governo escolar interno. Entendia, desta forma, que a criança que pudesse viver de forma participativa na escola, ao sair dela, levaria consigo este modelo, o que poderia gerar maior ação na vida cotidiana . Entendia que a escola democrática devia formar gente pronta para a ação (sentido político prático), capaz de pela pesquisa ou atuação, encontrar os caminhos para o seu lugar na sociedade.

Piaget faz referência a um tipo de educação em que a criança escolhe seus temas e objetos de estudo, uma educação na qual a criança possa participar e decidir. A explicação dada por Piaget para a defesa deste tipo educacional está na essência mesma do desenvolvimento cognitivo o qual estudava, bem como na própria essência da moralidade. Mas Piaget (1932) pensa a moralidade de forma peculiar e renovadora. Defende que a criança que adquire certo grau de desenvolvimento cognitivo somada à condição de poder ter relações de cooperação com outros indivíduos no lugar das de coação, é capaz de ter “responsabilidade interior” e “autonomia de consciência” (p. 253). Desta feita rompe com o padrão mais tradicional educativo de que a educação deve imprimir, coercitivamente, a moral às crianças. Na situação de cooperação, os indivíduos participam, expõem seus pensamentos, discutem e chegam juntos às regras de uma dada situação, compreendendo as mesmas, não como imposição, mas como fator necessário, seja de um jogo infantil, seja de uma situação posterior na vida adulta.. Para Piaget, portanto, as relações entre professores e alunos não devem constituírem-se somente em coação do mais velho sobre o aprendiz, pois sem a participação ativa do aluno, não há interesse por parte do mesmo, levando a um resultado escolar pouco produtivo. O autor exemplifica com base em uma experiência com alunos da escola em

que baseou seus estudos, “uma pequena escola de uma pequena aldeia na Suíça”, o fato de que a criança pode desenvolver interesse genuíno por objetos de seu interesse ou reflexão e a partir deste interesse desenvolver, posteriormente, um estudo engajado e formal:

> *“Havia, como em todas as escolas, alguns preguiçosos declarados, alguns esforçados conscienciosos e alguns alunos que, muito moderados na escola, cultivam em casa especialidades interessantes (...). Entre os conscienciosos, que não tomaram a vida escolar como brinquedo, há os que se tornaram funcionários, professores primários, etc., e os que hoje realmente não podem servir de modelos de energia atuante. Os preguiçosos fizeram o mesmo, quando não desapareceram de circulação. Quanto aos moderados,após terem recebido durante toda a sua escolaridade exortações e bons conselhos (‘se vocês dedicassem ao preparo de seus deveres a quarta parte do tempo que dedicam às suas ocupações pessoais, seriam excelentes alunos...’), acabaram por se consagrar inteiramente a estas ocupações pessoais e lamentam não terem podido generalizar o método a muitos ramos nos quais ficaram ignorantes”.* (p. 272)

O método referido é o da participação ativa ou cooperação, que o autor entendia tornar o aluno mais interessado e criativo no que estivesse fazendo, visto ter alguma liberdade de expressão. Como visto, Piaget sugere determinados estilos pedagógicos, avalia movimentos pedagógicos já presentes, como a escola progressista, mas não elabora, em nenhum momento, uma técnica pedagógica. A iniciativa de pedagogizar suas contribuições, tal como o fez e fez o construtivismo, no entanto, sempre se deparou com diversas problemáticas, dentre elas um engessamento da técnica levando à perda mesmo do que lhe é peculiar, a flexibilidade por parte do professor para com a criança e suas singularidades no aprender. Cada criança poderá ter um método preferido, mesmo que este coincida com os métodos da educação tradicional.

Apesar das diferentes concepções teóricas e epistemológicas, tanto a psicanálise quanto a psicologia cognitiva, ofereceram importantes contribuições no campo da educação, voltadas à liberdade e autonomia do sujeito. Mas como se deu a apropriação dos saberes da psicologia sobre a educação pela própria pedagogia?

Carvalho (1997) analisa que o discurso pedagógico se utilizou dos conhecimentos da psicologia, mas que há um “predomínio do psicologismo e do pedagogismo aceitos servil e acriticamente, talvez nem sempre nas nossas práticas, mas seguramente em nossos discursos sobre a escola”. Reconhece que alguns destes

psicologismos, em suas formulações originais, não eram slogans inquestionáveis, mas estavam inseridos em uma teoria educacional complexa, “cujo maior mérito era, sem dúvida, chamar a atenção para o fato de que o sistema educacional tradicional era exageradamente formal e seletivo” (1997).

Parte II: Pedagogia e Psicologia - Críticas e desdobramentos

Hannah Arendt (1961) faz uma crítica à escola nova e às teorias abertas da educação na América do Norte, na década de 1960. Identifica que havia uma ânsia pelo novo, uma ilusão do pathos do novo, e que isto provocou como conseqüência uma séria crise educacional. Sobre a educação progressiva aponta “aquilo que na Europa permanecia sendo um experimento (...), na América, há cerca de vinte e cinco anos atrás, derrubou completamente, como que de um dia para o outro, todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e de aprendizagem” (p.227).

Arendt identifica três pressupostos da Escola Nova ligados ao que ela denominou de “desastrosas medidas” educacionais. Acompanharemos suas colocações e a partir delas traçaremos algumas discussões com respeito às contribuições da psicologia à prática educacional.

O primeiro, o de que existe um mundo da criança, o qual ela governa e para o qual adultos estariam apenas para auxiliar este governo. A autoridade da criança estaria repousando, desta maneira, não em cada uma isoladamente, mas no grupo de crianças e “a autoridade de um grupo é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado”. Nas escolas em que as crianças participam de todas as decisões (governo próprio), a criança perde o adulto como autoridade, perde os seus iguais (colegas) como referencia solidária e ganha um “grupo tirânico” como autoridade. Este foi um dos pontos que levou à situações de barbáries vivenciadas em escolas.

Deste primeiro ponto cabe a discussão, também levantada por Arendt, da escola como espaço político. Estamos vendo que a psicologia, por diferentes caminhos, contribuiu para uma abordagem ligada do aluno como sujeito desejante e participativo na construção do conhecimento. Mas, será que disto decorre também uma apologia à participação ativa das crianças em todas as decisões e leis que regem a escola? Pode a escola ser um espaço político, no sentido da troca e da ação (como pretendia Dewey) ou não (como defendia Arendt)? Entendemos que a psicologia contribui com seu olhar e

saber, mas não tem autoridade para definir sim ou não, visto que somente a prática educativa, seus exemplos e experiências, podem nortear o fazer pedagógico. Quando Piaget descreve sua concepção sobre o nascimento do juízo moral (1932), não faz uma apologia à não regra ou autoridade do mundo adulto, apenas aponta que a criança, a partir de um determinado momento e sob certas condições de cooperação, pode chegar a entender, por si mesma, o sentido de uma regra, o seu porquê de existir. Pode chegar à regra (a mesma que o adulto que quer ela cumpra). Ou seja, é possível, no lugar da imposição por coerção, fazê-la compreender, na ação cooperativa (ela constrói) o saber da regra. Isto (a contribuição da psicologia) não tira do mundo escolar as regras e os limites.

Certamente tanto Dewey quanto Arendt consideravam fundamental o homem agir e transformar seu mundo, mas discordavam radicalmente quanto à possibilidade disto ocorrer na infância como um treino para o mundo adulto. Olhares opostos para a possibilidade de a escola ser um lugar político. Dewey o expressa em toda a sua concepção de Escola Nova. Arendt expressa sua posição contrária tanto ao abordar diretamente o assunto (1961), e veremos alguns pontos desta defesa, quanto por conceituar e entender que a ação é tarefa do adulto (1958). A ação é a característica do homem na condição de homem. Na ação o homem deixa de ser escravo das necessidades, deixa para trás o labor e o trabalho, para finalmente ser livre. Ação é a liberdade, e só se é livre no espaço público e compartilhado. Para Arendt, ação que é o próprio ser político do homem, só pode ocorrer na esfera pública. E o que diz ela sobre a escola? Seria a escola uma esfera pública? Não.

A escola ainda não é o mundo público, é intermediário entre a casa, protegida e o público. A criança, segundo a autora, “precisa da segurança da escuridão para poder crescer” (1961, p.236). A criança não é um ser humano acabado, está em processo de formação. Desta forma, quando a escola é transformada em um mundo público (e não o é o mundo público real), as crianças “são assim forçadas a se expor à luz da existência pública” (p.236), o que destrói a condições necessárias ao desenvolvimento e crescimento. Arendt está discutindo práticas da Escola Nova que prezavam a autonomia, política, da criança na decisão de tudo o que ocorria lá dentro. Aponta que a criança tem que ser primeiro educada, preservada, para depois poder ser um ser político (público).

Arendt alerta para o fato de que não se pode tratar crianças como se fossem adultas, como se elas vivessem em um mundo à parte e “como se a infância fosse um

estado autônomo, capaz de viver por suas próprias leis" (p.246) Defende que não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar (passar conteúdos, saberes). A autora preza o ser político e preza aquilo que somente o novo, o nascimento, o jovem, podem trazer, a possibilidade de renovação. Mas defende que tentar antecipar processos é descuidar da criança e da possibilidade dela conhecer o mundo no qual está entrando. Nas palavras da autora,

> *A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mães a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum*. (p. 247)

A criança não deve, para Arendt, ser responsabilizada por um mundo que ela ainda não governa, mas sim deve ser preparada para isso. E o preparo, em sua posição, é que este mundo seja apresentado para a criança, função atribuída aos adultos. Critica, assim, a escola nova, por entender que ao considerar a criança um ser autônomo e capaz de se auto-gerir, está responsabilizando-a pelo mundo. Defende que a aprendizagem deve voltar-se para o passado, "a função da escola é ensinar como o mundo é, e não instruí-las (as crianças) na arte de viver" (p.246).

Disto decorre o segundo pressuposto criticado por Arendt da psicologia moderna e do pragmatismo aplicados à escola: a emancipação da matéria efetiva a ser ensinada. A formação do professor passa a ser no ensino e não em algum domínio particular (professores generalistas). Com isto "não raro acontece de estar apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento" (p.231). Desta forma, além dos estudantes serem abandonados aos seus próprios recursos, o professor perde sua fonte mais legítima de autoridade, o conhecimento – "o professor não-autoritario, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir" (p.231). A palavra compulsão, neste trecho, aparece no sentido de coerção. Arendt diferencia autoridade (poder) de autoritarismo (violência, ou aboso do poder) analisando, portanto, que o professor, ao perder sua autoridade, fica à mercê de ter que recorrer a métodos de coerção.

Este segundo pressuposto nos remete a uma questão muito fundamental quando pensamos a psicologia e a educação: a questão entre o quanto a educação deve fornecer do conhecimento acumulado (do legado cultural e científico da humanidade) em suas diferentes disciplinas, e o quando de novo e inédito deve sustentar. A prática pedagógica talvez tenha levado ao extremo conhecimentos da psicologia sobre a construção do conhecimento por parte do aprendiz. Esta é uma questão bastante premente e ainda longe de ser resolvida.

Cabe salientar que, quando falamos em saber acumulado, na verdade, também falamos de um recorte, uma escolha. O saber de cada área do conhecimento nunca é passado na íntegra, sempre há recortes e, dada a importância deste ponto, fazemos questão de frisá-lo aqui antes de continuarmos a discussão apresentada acima.

Na disciplina de história, por exemplo, muitos são os recortes possíveis, mas na maior parte das vezes o recorte escolhido é o da história dos vencedores e a história dos vencidos é, com freqüência, deixada em segundo plano. Se os recortes são abertos, o que recortar? Será que haveria uma hierarquia a priori?

Saviani (1977) ao discutir os valores e objetivos na educação percorre, sob uma perspectiva filosófica, o campo do questionamento do que é o humano e qual a sua especificidade. Entende que a experiência de avaliar e valorar (experiência axiológica) é algo tipicamente humano e o constitui enquanto tal. A valoração, segundo o autor, “é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser”, enquanto o valor é marca “aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é” (p.41). A relação entre os valores e o processo de valoração guarda uma intensa proximidade de forma a que,

> (...) sem os valores a valoração seria destituída de sentido, mas em contrapartida, sem a valoração os valores não existiriam. Desvincular os valores da valoração equivalerá a transformá-los em arquétipos de caráter estático e abstrato, disposto numa hierarquia estabelecida a priori. O caráter concreto da experiência axiológica nos permite substituir o conceito de hierarquia, tradicionalmente ligado a uma concepção rígida e estática (...) pelo conceito de prioridade, mais flexível e dinâmico. (p.41).

Saviani chama a atenção para o fato de que os recortes escolhidos tendem a favorecer interesses de determinados grupos privilegiados da população. Se, por exemplo, de acordo com uma hierarquia a priori discutir moral é mais valoroso do que discutir subsistência, é o conteúdo da moral que passa a ser escolhido. No entanto, será

que na sala de aula em uma favela não são os valores econômicos que tomam corpo de interesse maior? A questão é não enrijecer ou padronizar valores. À medida que se os enrijece o homem perde, e perde aquilo que lhe caracteriza como humano, pois deixa de poder valorar na situação mesma em que se encontra, deixa de poder priorizar e escolher dentro daquilo que lhe é mais fundamental, em seu contexto real. As questões de qual currículo escolher, e qual é o currículo oficial (e qual o grau de imposição e enrijecimento dele) merecem sempre reflexão.

A questão da escolha dos conteúdos pode ser entendida, com as contribuições da psicologia, como um campo entre dois outros. O saber acumulado é importante, bem como a possibilidade da apropriação e construção da criança deste saber. A linguagem, por exemplo, tem suas leis. A criança precisa receber este legado, para poder percorrer por ela. Não existe, no entanto, primeiro um momento em que só há recepção de todo o legado, para depois poder o sujeito construir o novo em cima. Este processo é dialético e concomitante. Novos conhecimentos (transmitidos pelos professores) são novos fatos para serem assimilados e transformados em novos recursos na construção de outros conhecimentos e assim por diante (processo de assimilação e acomodação descrito por Piaget, 1978).

Com respeito a uma apropriação abusiva de idéias advindas da psicologia levando ao “slogan” de que se deve trabalhar apenas com temas de interesse dos alunos, Carvalho (1997) coloca, além do fato de que cada aluno terá um interesse diferente e que numa sala com 40 alunos se torna inviável tal tarefa, que: “... o dever do professor consiste mais em criar interesses novos do que verdadeiramente ater-se aos já existentes. A nossa principal questão, parece-me, é justamente como fazer dos problemas de nossos conteúdos questões interessantes para os alunos”.

O terceiro pressuposto da Escola Nova criticado por Hanna Arendt (1961) é o de que só se pode aprender o que se fez, ou aprender aquilo que está diretamente ligado à experiência pessoal. Arendt vê, como o resultado disto, a transformação das instituições de ensino em espécies de instituições vocacionais.

Com base neste terceiro pressuposto podemos novamente fazer o exercício de refletir quanto teve de influencia dos pensamentos da psicologia. A psicologia de fato contribuiu para uma concepção de sujeito que constrói e apreende a partir de seu próprio mundo e olhar, seja com o cognitivismo seja com vertentes psicanalíticas, mas não postulou que o aprender deveria ser vinculado necessariamente a um fazer prático, mas a um fazer em sentidos mais amplos de participação tal como vimos acima. Em sentido

contrário, a psicologia contribuiu no esclarecimento de que o objeto de conhecimento pode ser de cunho abstrato - objeto abstrato, longe, fora do alcance material e pessoal sentido estrito - e disto a criança o é capaz, segundo a leitura piagetiana, a partir do momento que pode se desligar do estágio de desenvolvimento operatório concreto. O aprender fazendo inclui, portanto, no olhar psicológico, um fazer do pensar, ligado a conteúdos abstratos, e não necessariamente a situações concretas.

Parte III - O que e como ensinar - Educação Tradicional x Progressiva:

Ao analisarmos este quadro de discussão, (entre uma educação progressiva e a tradicional), vemos que estamos falando de dois grupos distintos de coisas. Um deles é qual conteúdo deve ser escolhido para ser ensinado ("o que"): ensina-se o velho, o novo, deixa-se o conteúdo nas mãos da criança, qual recorte se deve fazer, etc. O segundo é o "como" ensinar e como o aluno vai se apropriar, seja qual for o conteúdo escolhido: Como passar o conteúdo para o aluno? Que forma pedagógica usar? Este segundo campo esbarra nas questões do como a criança aprende e tem relação direta com os estudos da psicologia. A diferença entre olhares pedagógicos varia de acordo com o que cada um escolhe acerca "o que" e do "como" ensinar. São inúmeras variações possíveis.

Na escolha da escola nova, por exemplo, os campos "o que" e "como" eram preenchidos pela visão pedagógica pragmática e renovadora proposta por Dewey. Havia abertura quanto ao conteúdo - matéria a ser ensinada - e abertura com relação à forma de ensinar (segundo e terceiro pressupostos criticados por Arendt na Escola Nova).

Com a finalidade de prosseguirmos na análise, cabe lembrarmos a discussão sobre o conceito de ensino, colocada por Passmore (1984). Com influência do pensamento filosófico de Wittgenstein e longe de querer achar uma essência e uma definição para o termo ensino, o autor aponta uma estrutura lógica implícita na palavra ensino. Expõe a relação triádica fechada do verbo: "para todo X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e algo a ensinar", ou "se alguém ensina deve ter algo a ser ensinado e alguém a quem se ensinar". Esta relação é verdadeira independente do êxito ou não do ensino.

Retomando os campos citados acima, "o que" e "como", fica claro identificar onde está o "o que" dentro da tríade do verbo ensinar, é aquilo que se ensina. Com relação "o que" muita discussão já foi travada, tal como temos acompanhado neste artigo. Vale lembrar que o "o que" será sempre um recorte, seja advindo da escolha dos

alunos, numa pedagogia mais aberta em que estes podem escolher temas ao percorrer o conhecimento, seja advindo dos currículos padronizados (categoria vigente hierarquizada).

E o “como”? Em que momento da tríade está o “como ensinar”. Ele vincula-se diretamente à “quem ensina” ou a “a quem se ensina?”. O “como” deve privilegiar o ensinando ou o ensinado? Podemos entender este “como fazer” no entre, na relação transferencial, traçada por Kupfer. Faz parte tanto do professor quanto do aluno, tanto do quem ensina como daquele para quem se ensina. Neste olhar, sempre haverá o desejo do educador, e a forma como ele se relaciona com a matéria de seu conhecimento, e o desejo do aluno, e uma apropriação do saber que se dá de maneiras muito particulares por este (sempre escapará, de alguma forma, daquele que ensina).

Tanto o “o que” se ensina, quanto o “como” se ensina podem ter em maior ou menor grau a participação ativa dos alunos, como sujeitos desejantes e producentes. O limite entre uma prática mais ou menos rígida é, no entanto, um saber que somente a ação prática da educação pode continuar apontando (Carvalho, 1997).

Discussão Final:

Para pensarmos as contribuições da psicologia à pedagogia é preciso atentar para todo o contexto no qual a contribuição foi produzida. Pensar as contribuições é pensar com qual pedagogia elas dialogavam. Nos excertos de Freud vemos que há um diálogo com uma educação excessivamente rígida e formalizada, gerando, desta forma, um tipo específico de crítica.

No sistema educacional brasileiro, há ainda uma precariedade e um mundo escolar, em sua maioria, distante de atuar tanto com modelos tradicionais de passagem do conhecimento (vemos muitos trabalhos em que a educação formal é descrita como uma prática faltante), quanto com o aluno participativo e criativo - cooperante (olhar piagetiano), e desejante (psicanálise).

Se, para cada momento da educação a psicologia contribuiu com uma espécie de discurso diferente, podemos nos questionar qual é a contribuição que ela pode fazer agora. Qual o papel da psicologia junto à Educação no contexto atual? Sua ação também pode ser prática, inserida no mundo escolar?

Referências

Arendt, H. (1961/2002). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

_____ (1958/1999). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Berman, M. (1987). *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade.* São Paulo: Companhia das letras.

Carvalho, J.S.F. (1997). *De Psicologismos, Pedagogismos e Educação*. Em: Anais da Associação Nacional dos Profissionais da Educação de: http://www.hottopos.com/harvard2/zeserg.htm

Dewey, J. *A Educação Tradicional frente à educação progressiva*. Em: ROSA, M G de. A história da educação através de textos. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda, (1999).

Freud, S. (1913/1974) *O interesse educacional da psicanálise*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, v. XIII, p.224-226.

_____ (1914/ 1974). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, v. XIII, p.285-288.

_____ (1905/1974). *Três ensaios para uma teoria da sexualidade.* In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro, Imago, v.VII

Kupfer, M. C. (1989/2001). *Freud e a educação: o mestre do impossível.* São Paulo: Scipione.

_____ (2000). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação.* São Paulo: Escuta.
Passmore, J. (1984). *O conceito de ensino*. Em: The Philosophy of Teaching. Londres, Duckworth.

Piaget, J. (1932/1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 3° edição.

_____ (1978). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar.

Saviani, D. (1977). *Valores e Objetivos na Educação*. Em: Revista Didata, n 6: 39- 44.

ISSN 1981-2566

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA PARA COMPREENDER AS LIÇÕES DE ESCRITA ENTRE OS XAKRIABÁ

Carlos Henrique de Souza Gerken - LAPIP/ UFSJ

Nos últimos anos o Movimento Indígena tem desafiado o Estado a elaborar propostas educacionais diferenciadas, adequadas às suas realidades culturais e às suas aspirações políticas e sociais. Dados do senso escolar INEP/MEC/2005 indicam que a oferta de educação indígena cresceu 17,5% nos últimos dois anos no país, chegando a atender a um contingente de 18.583 crianças na educação infantil, 128.824 no ensino fundamental, 4.749 no ensino médio e 11.862 jovens e adultos Trata-se de uma realidade educacional que desafia os profissionais comprometidos com a construção de alternativas educacionais junto a estes grupos sociais.

O Objetivo desse trabalho é discutir possíveis contribuições da psicologia para a análise do processo de escolarização e apropriação da escrita entre os Xakriabá. Partiu-se do pressuposto de que a tal tarefa seria realizada a partir da elaboração de um quadro teórico interdisciplinar, em função da complexidade do fenômeno em questão. As contribuições da psicologia foram buscadas na tradição histórico-cultural por considerar-se que esta perspectiva teórica privilegia a análise da ação humana mediada por sistemas simbólicos.

Do ponto de vista teórico pode-se afirmar que existem sérias limitações na compreensão compartilhada entre os educadores no que diz respeito à dimensão sociocultural implicada na apropriação da escrita por parte de segmentos da população tradicionalmente afastados do convívio sistemático com este objeto de cultura, entre os quais está a relação contraditória existente entre a cultura oral compartilhada e a cultura letrada que se quer conquistar.

Acredita-se que a apropriação da escrita deve ser pensada como um processo complexo que envolve a elaboração de estratégias culturais, simbólicas e cognitivas que atravessam as atividades escolares nas quais estão envolvidas professores e alunos, pais e demais membros da comunidade. Neste sentido, um dos desafios mais importantes

que foram colocados para este projeto pode ser definido nos seguintes termos: como pensar estratégias para apreender o desenvolvimento da leitura e da escrita, se estas práticas desafiam os modos tradicionalmente escolares de conceber este problema?

A demarcação deste universo social nos remete à pergunta central deste trabalho. Como se dá a construção da escrita em comunidades pouco letradas? Segundo Landsmann (1995), os trabalhos de inspiração claramente vygotskiana foram importantes para criticar a idéia de que a criança desenvolvia, ao longo de seu processo de desenvolvimento, um conhecimento "espontâneo" sobre a escrita, isto é, um conhecimento independente dos contextos específicos e das modalidades de interação concretas realizadas com este sistema de signos. Seguindo esta perspectiva de análise foram desenvolvidas várias pesquisas cujo objetivo central era "realizar descrições minuciosas das atividades familiares, sociais e escolares nas quais as crianças supostamente se familiarizariam com as funções da escrita e que, implícita ou explicitamente, poderiam promover a aprendizagem do escrever" (Landsmann, 1995, p.163). No entanto, adverte a autora que "a maioria destes trabalhos carece de uma fundamentação psicolingüística. Neles, não se discrimina entre as circunstâncias nas quais a criança recorre à escrita e as funções atribuídas à escrita pela criança. Nestas pesquisas não se discerne quais são as aprendizagens constitutivas na aquisição da linguagem escrita (idem, p.163)".

Devido à importância do tema, considero que seria importante desenvolver, em nosso meio, trabalhos que se ocupassem em resolver a questão da relação entre formas de interação e orientações para a leitura e escrita e aprendizagem da escrita" (Landsmann, idem, p.164).

O nosso trabalho de pesquisa foi imbuído deste desafio uma vez que buscou articular uma perspectiva teórica capaz de apreender os determinantes culturais da experiência com a escrita, com uma abordagem que nos permitisse apreender o trabalho do sujeito necessário à apropriação deste instrumento de mediação simbólica. Uma perspectiva que nos permitisse visualizar os processos cognitivos vividos na fronteira das atividades de cada indivíduo. Nesta mesma direção, afirma Baquero (1998: 110) : que o domínio da língua escrita requer a compreensão do sentido cultural dos diversos desenvolvimentos da prática da escrita e requer, por outro lado, da participação de atividades de escrita e leitura, que conservem sua essência complexa e não se diluam em seus componentes, as ações e operações necessárias para seu desdobramento.

Este percurso nos obrigou a buscar uma concepção de aprendizagem que pudesse, ao mesmo tempo, apontar a presença da cultura no sujeito, bem como assinalar o trabalho realizado pelo sujeito no sentido da apropriação dos conhecimentos simbólicos existentes no interior de seu grupo social. Bruner (1998), aponta alguns elementos que nos aproximam deste objetivo ao discutir a questão da aprendizagem:

Não se trata simplesmente de que a criança deve elaborar seu conhecimento por si própria, mas que ela deve fazê-lo por si mesma em uma comunidade daqueles que compartilham seu sentimento de pertencer a uma cultura. É isso que me leva a enfatizar não apenas a descoberta e a invenção, mas a importância da negociação e da partilha - em uma palavra, da criação conjunta da cultura como um objeto de ensino e como um passo apropriado a caminho de se tornar um membro da sociedade adulta na qual se passa toda uma vida" (p.133).

Embora seja uma formulação sintética que deixa de lado uma série de processos que dizem respeito à constituição do sujeito através da apropriação dos sistemas de signos e das relações sociais nas quais está inserido, a formulação de Bruner nos interessou como um modelo de análise possível por conceber o processo de aprendizagem como a criação e negociação de significados culturalmente determinados, que articula, numa mesma concepção, a relação de mútua determinação da cultura e da participação do sujeito no seu processo de socialização. No entanto, Baquero (1998) sustenta que este processo "é recíproco e assimétrico, o que significa que, no mesmo processo em que o sujeito se apropria dos objetos culturais, a cultura se apropria do sujeito, o forma como humano. O reconhecimento desta reciprocidade e assimetria, e a maneira de significá-la, será crucial para as leituras dos processos de desenvolvimento subjetivo e da escolarização" (p.110 - 111).

Partindo deste pressuposto a nossa pesquisa adquiriu uma complexidade teórica singular. Em primeiro lugar, foi necessário apontar para a compreensão dos processos de criação, acumulação e transmissão dos conhecimentos orais tradicionais que faziam parte da cultura Xakriabá. A constatação da existência de rituais e fórmulas orais fixas que são transmitidas em forma de narrativas ou parte de momentos específicos de interação foi importante para identificar os processos de reflexão sobre a própria linguagem existente em cada cultura. Vários relatos antropológicos contemporâneos têm demonstrado a existência deste tipo de conhecimento metalingüístico construído nesta modalidade de exercício da oralidade. Por outro lado, tivemos que desenvolver um

esforço de descrição analítica do contexto de aprendizagem e uso da escrita na escola e fora dela, demarcando o tipo de interação entre os sujeitos usuários, bem como o tipo de textos e a natureza das atividades nas quais os discursos escritos são concretamente utilizados.

Por todas as razões teórico-metodológicas explicitadas acreditamos estar trilhando um caminho rico de possibilidades de produção de um conhecimento coletivo, interdisciplinar, pois o desenho de nossa pesquisa está inteiramente articulado com a abordagem antropológica, sobre uma dimensão simbólica fundamental para a vida contemporânea de uma categoria de sujeitos que se encontra ainda muito afastada de nossa convivência acadêmica: os Povos Indígenas.

Definição do universo da pesquisa e orientações para a observação de campo.

A primeira operação metodológica importante foi a realização de um recorte no universo de investigação tendo em vista a extensão territorial da reserva (53.075 ha), o elevado número de aldeias e sub-aldeias (29) e habitantes (6.500 aproximadamente), além da complexidade do contexto social. Deste modo, os trabalhos de campo centraram-se nas aldeias do Barreiro Preto, importante centro populacional que apresenta um histórico de experiências de escolarização anterior à implantação do Programa de Educação Indígena, além de ser a sede da Escola Xukurank.

A partir da delimitação dos contextos principais da investigação, a abordagem do nosso objeto de pesquisa exigiu a construção de uma perspectiva metodológica que procurasse combinar as noções orientadoras da abordagem etnográfica com o método genético proveniente da tradição histórico-cultural de Vygotsky.

Silva (2001), em uma revisão histórica da etnografia indígena no Brasil, aponta para os avanços alcançados por esse campo de estudos a partir da superação da noção primitivista etnocêntrica direcionada à cultura indígena, referindo-se ao que chama de “acolhimento não problemático da contradição”. Segundo a autora, a partir da década de 70, as abordagens etnográficas começam a questionar o etnocentrismo presente nas teorias antropológicas sobre o pensamento dos povos ditos “primitivos”, promovendo a ampliação do debate sobre a universalidade e diversidade com a introdução da noção de historicidade e singularidade no trato dos conceitos de cognição e simbolismo próprios aos grupos indígenas. As noções de historicidade e singularidade, bem como a atenção

aos aspectos simbólicos e cognitivos dos fenômenos humanos, também se encontra presente no método genético concebido pela psicologia histórico-cultural.

A perspectiva do caráter socialmente mediado dos processos psicológicos caracteristicamente humanos – pensamento, linguagem, memória – funda-se na concepção do homem enquanto produtor-intérprete de sistemas semióticos que o inserem numa cultura e num período histórico determinado (Góes, 2000; Pino, 2002). De acordo com Vygotsky (1993), a compreensão de qualquer fenômeno humano complexo deve ser feita através da reconstrução da sua gênese até seu estado atual, numa relação dialética de determinação entre a totalidade e as partes do fenômeno.

Partiu-se da articulação entre a perspectiva totalizante da teoria histórico-cultural e a abordagem etnográfica, entendida como uma confrontação permanente entre teoria e a realidade investigada, possibilitando a identificação e reconstrução dos princípios orientadores das ações dos sujeitos (Ezpeleta e Rockwell, 1986). Coerentes com esta orientação utilizou-se a observação participante do contexto escolar, familiar e comunitário. Realizou-se entrevistas abertas com pais, alunos, professores, lideranças e membros das respectivas aldeias onde a narrativa foi tomada como forma privilegiada de acesso ao contexto de significação construído pelos sujeitos.

Por último, cabe ressaltar que, a perspectiva etnográfica não se deu a partir de estratégias de total e constante imersão dos pesquisadores nos contextos investigados, mas sim, a partir de uma idéia de dupla determinação entre a teoria e o fenômeno observado, na qual os dados produzidos não representam puros reflexos da realidade, mas objetos construídos a partir do confronto desta mesma realidade com o universo da teoria (Ezpeleta & Rockwell, 1986). Tomou-se este aspecto epistemológico do trabalho como elemento que possibilitou a abertura do diálogo mais amplo entre as diferentes contribuições teóricas, pois se considerou que a apreensão do real em suas múltiplas determinações não se dá imediatamente ao pesquisador, pois só pode ser feita através da mediação teórica.

A partir destas considerações foram levantados diversos aspectos sociais e culturais presentes em contextos de tradição oral que pudessem auxiliar na identificação das formas concretas de apropriação da escrita existentes no contexto social da comunidade investigada, além das práticas de leitura e escrita no âmbito comunitário e escolar. Nesta direção foram elaboradas orientações para a observação que foram

fundamentais para dirigir o olhar dos pesquisadores e construir elementos para a produção dos dados significativos no contexto investigado.

As orientações para a observação podem ser sintetizadas nos seguintes procedimentos: 1) Caracterização de formas específicas de criação, armazenamento e transmissão de conhecimentos presentes em estruturas orais e gestuais: como cânticos, narrativas e desafios orais com a participação de dois ou mais sujeitos, brincadeiras de crianças, falas específicas de mulheres no trabalho, etc; 2) Verificação de expectativas a respeito da aquisição da escrita por parte de adultos e crianças, (quando e como o aprendizado da leitura e da escrita é pressuposto e quais os tipos de contato com este sistema de signos é realizado pela criança antes de iniciar o processo de escolarização); 3) Caracterização das práticas de leitura e escrita fora do contexto escolar (os sujeitos envolvidos, os principais contornos destas atividades, objetivos, contextos de emergência da demanda, tipos de textos utilizados - cartas, bilhetes, memorandos, avisos de reuniões, e suportes textuais, etc.), e de que forma os alunos participam destas atividades; 4) Caracterização de formas básicas de interação no contexto escolar entre os alunos, e entre alunos e professores; 5) Observação da relação existente entre conteúdos trabalhados na escola e suposto saber da criança em seu contexto de vida social e familiar.

Como meio de registrar e organizar estas informações, os pesquisadores realizaram ao final de cada dia de trabalho o registro oral e as análises iniciais dos dados. Tal estratégia de trabalho, elaborada desde a primeira etapa da pesquisa, demonstrou ser uma forma dinâmica de registro dos dados, bem como de compartilhamento das observações realizadas. Desde o início da investigação, no primeiro semestre de 2002, até o segundo semestre de 2003, foram realizadas 06 jornadas de campo, perfazendo um total aproximado de 50 dias de atividades de campo nos Xakriabá. Entre os Maxakalí foram realizadas x jornadas de campo perfazendo um total de ..x dias de trabalho de campo

Apresentação e análise dos resultados

A análise do processo de escolarização e de apropriação da escrita na aldeia do Barreiro Preto foi realizada tomando como referência a articulação de três dimensões: o contexto social e cultural de cada aldeia, os dados obtidos nas observações e entrevistas realizadas com as famílias e na observação do cotidiano escolar.

A aldeia do Barreiro Preto

A aldeia do Barreiro Preto está localizada na área central da reserva Xakriabá, não estabelecendo fronteiras com as cidades vizinhas, apenas com outras aldeias. A posição geográfica torna-se relevante na medida que, no discurso de alguns habitantes, enfatiza e reafirma a tradição indígena do local, como atesta o líder da aldeia[1], Seu V.: "a nossa aldeia não faz divisa com os brancos".

Importante frisar que uma das questões mais importantes vividas contemporaneamente pelos Xakriabás é a sua reafirmação enquanto etnia indígena, uma vez que a longa história de contato com a sociedade circunstante determinou um longo processo de descaracterização de sua cultura tradicional, com a perda, por exemplo, de sua língua nativa. Além disso, o reconhecimento de sua identidade cotidianamente é contestado pela população das cidades mais próximas, como Itacarambi, Manga e São João das Missões[2].

A aldeia do Barreiro Preto possui aproximadamente 600 pessoas divididas em 112 famílias, o que representa o terceiro maior contingente populacional da reserva. (Apenas as aldeias de Sumaré e Brejo do Mata Fome possuem um número maior de habitantes).

O povoamento da aldeia acompanhou a localização das nascentes d'água, que em sua maioria já secaram. Hoje resta apenas uma nascente, conhecida como Olhos D'Água. A existência desta nascente é um dos fatores responsáveis pela migração de moradores de outras aldeias para a região. Uma bomba d'água foi instalada há aproximadamente doze anos e vêem atendendo boa parte da população.

A maioria das famílias se sustenta pela agricultura familiar, principalmente do plantio de milho e feijão. Parte daquilo que produzem é vendido ou trocado no comércio de São João das Missões. Geralmente as famílias criam animais domésticos, como porcos e galinhas, além do gado, utilizado para a obtenção de leite e como força de tração nas lavouras. O meio de transporte utilizado pela maioria dos habitantes é o cavalo. Este padrão vem sendo modificado pela recente aquisição de motocicletas pelos professores.

---

[1] Cada aldeia da reserva Xakriabá possui um líder local escolhido pela comunidade.

2 Uma das formas mais manifestas deste não-reconhecimento é o uso de expressões como "caboclos" e "baianos" na nomeação dos índios Xakriabás.

A lógica de ocupação das terras baseia-se nas relações de parentesco. Dentro de um mesmo terreno, duas ou três casas formam pequenos núcleos familiares que se distribuem ao longo das ruas que atravessam a aldeia.

O aumento anual do período de estiagem, com a conseqüente perda das roças, e a irregularidade dos recursos provenientes de programas governamentais têm acentuado a necessidade de trabalho esporádico de adultos nas lavouras de outros estados.

O Barreiro Preto é um foco privilegiado de pesquisa em virtude de três fatores principais: em primeiro lugar, conforme já citamos, representa um importante centro populacional da reserva Xakriabá. Em segundo, a escola do Barreiro Preto é sede das Escolas Xukurank, núcleo que centraliza doze das vinte e seis unidades escolares existentes. Em terceiro, apresenta uma história de escolarização anterior à implantação do Programa de Educação Indígena, característica fundamental para a compreensão tanto da prática educacional dos atuais professores quanto dos processos de apropriação da linguagem escrita por parte dos alunos.

Durante os trabalhos de campo realizados na aldeia do Barreiro Preto, três vias de observação e análise foram demarcadas. A primeira refere-se ao contexto comunitário mais amplo da aldeia. Neste contexto buscou-se observar eventos de letramento que pudessem auxiliar na compreensão dos modos de relação que os sujeitos da aldeia estabelecem com a linguagem escrita., foram observadas reuniões, missas, rezas, festas e outros eventos.

Outro contexto privilegiado foi o contexto familiar. As visitas às famílias possibilitaram o acesso a várias formas de incorporação da escrita no cotidiano das famílias, permitiu o acesso a processos de reflexão sobre o aprendizado da linguagem escrita por parte de professores e moradores mais antigos da aldeia, além de apontar as contradições resultantes do atual processo de escolarização.

Por último, privilegiou-se o contexto escolar como centro de disseminação da escrita na aldeia. Buscou-se no discurso dos professores e nas práticas pedagógicas associadas observar de que maneira era transmitida pelos professores e apropriadas pelos alunos o saber escolar. Isto foi realizado através de entrevistas com os professores, de conversas com os alunos e de observação em sala de aula.

4.2.1– A escrita e a oralidade no contexto comunitário

Marcushi (2001) propõe que observemos os múltiplos letramentos com base nos domínios discursivos nos quais eles se realizam. Segundo Barton e Hamilton (apud Marcushi, 2001), há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida como a família, o trabalho, a escola e a religião. O evento que irá exemplificar a nossa discussão pertence ao campo religioso. Trata-se de ritual católico que faz parte das atividades da Semana Santa [3].

A celebração da Semana Santa começa na terça – feira santa com a limpeza e decoração do cemitério, feita por todos os moradores da aldeia. Esta atividade ocorre todos os anos e tem como objetivo transformar o cemitério num espaço adequado para a realização das atividades religiosas. Uma das primeiras perguntas que podemos fazer diz respeito aos motivos pelos quais os rituais da semana santa são realizados no cemitério. A primeira razão está relacionada às condições objetivas de prática religiosa na aldeia, visto que, na ausência de um espaço público destinado à realização de eventos religiosos, o cemitério é destinado a este fim[4]. A outra razão pela qual o cemitério é transformado em espaço privilegiado para a realização das atividades da semana santa é de ordem simbólica. Visto que se trata da celebração da paixão, morte e ressurreição de Jesus Cristo, que se presentifica nos ancestrais que naquele local foram sepultados.

No dia seguinte, depois de se fazer a limpeza do local, são afixados papéis nas estacas que cercam o cemitério que identificam as 14 Estações ou Passos do martírio de Jesus Cristo até a sua crucificação. No início da tarde os moradores começam a se aglutinar aguardando o início das atividades de celebração. Pudemos observar que existem dois sujeitos que estão à frente das atividades que ocorrerão nas próximas horas. O primeiro é o Sr Zé, um dos moradores mais antigos da aldeia, o outro é o Sr Hilário, filho do antigo rezador, recém falecido.

Antes do início das atividades pudemos perceber que o Sr Zé carregava um livro pequeno, de bolso, embrulhado num plástico. Ficamos curiosos a respeito do seu conteúdo e pedimos para que nos mostrasse e nos contasse como o adquiriu. Tratava-se de um livro com capa de couro, de catecismo católico, com data do início do séc XX, que pertencia ao pai do Sr H., que antes de sua morte o entregou ao Sr Z. como símbolo

[3] Necessário lembrar que a tradição católica é constitutiva da cultura Xakriabá, tendo sido iniciada desde 1713, momento em que foi fundada uma missão religiosa, pelo padre Antônio Mendes Santiago, a Missão do Sr. São João do Riacho do Itacarambi – na região onde atualmente localiza-se a reserva Xakriabá (Santos, 1997:276).

[4] Nos últimos anos foi construído pelo CIMI um salão comunitário para as atividades da comunidade.

de sua nova posição, como responsável principal pela realização das atividades religiosas da aldeia.

Antes do início da celebração os dois responsáveis pela condução dos trabalhos religiosos discutem como ocorrerá a cerimônia. Neste momento, Seu Z., portador do livro, sem saber decifrá-lo, faz repetidos gestos simulando uma consulta. Qual o lugar do livro neste contexto onde o saber é transmitido pela participação direta nas ações rituais? Porque o livro está nas mãos de um sujeito que não domina as ações de decifração do texto escrito? Uma das hipóteses que podemos levantar é que, mesmo não dominando os processos de decifração que permitem ter acesso aos significados do texto escrito, Sr Z. sabe, à semelhança das "Lições de Escrita de Lévi-Strauss" [5], que a posse do livro confere-lhe um poder que legitima seu saber oral e lhe dá sustentação. O livro representa uma herança simbólica, é o símbolo de um poder e de um saber construído e transmitido através da oralidade. Sr. Z. torna-se senhor do livro, não por saber ler e escrever, mas por ocupar um lugar privilegiado numa cadeia de criação e transmissão oral do saber. A análise deste episódio nos mostra que a ordem simbólica que determina a posição dos sujeitos na hierarquia de poder da aldeia estrutura-se com base em processos de transmissão oral. No entanto, a presença simbólica do livro faz uma clara referência a um processo de assimilação da cultura letrada.

Se os critérios de legitimação fossem ditados apenas pelos critérios da cultura escrita, o Sr H. seria o único responsável pela realização das ações religiosas, no entanto, há outros elementos que fazem parte desta estrutura que conferem ao Sr. Z., um dos moradores mais antigos, o lugar de maior prestígio e responsabilidade na preservação das tradições. É ele quem organiza datas, horários e a forma da celebração. Seu Z. é responsável também pelas falas que iniciam e terminam as rezas, enquanto o Sr. H. faz a leitura das partes escritas do ritual.

4.2.2 – A relação trabalho / escola e as formas de apropriação da escrita na família;

Em virtude do contingente populacional da aldeia do Barreiro Preto tornou-se necessário a realização de um corte que estabeleceria quais famílias seriam visitadas.

[5] Lévi-Strauss relata uma cena vivida entre os Nambikwara que pode ser interpretada a partir das relações de poder que emergem com a presença da escrita. Em certa ocasião, em que estavam reunidos vários grupos para a realização de uma reunião, um chefe toma a tabuleta das mãos de Lévi-Strauss e começa a mimetizar o gesto de escrever. Mais tarde, quando estavam reunidos vários indivíduos de seu grupo arranca de um cesto um papel coberto com linhas tortuosas que fingiu ler e nas quais procurava com uma hesitação fingida a lista dos objetos que eu devia dar em troca dos presentes oferecidos... A escrita tinha, portanto, feito o seu aparecimento entre os Nambikwara (Lévi-Strauss, 1986, p.293).

Privilegiaram-se as famílias que tinham alunos cursando a 4ª série, pois se acreditava que neste grupo tornar-se-ia possível observar como o processo de apropriação da escrita se reflete em demandas e ações direcionadas ao contexto familiar uma vez que estes alunos já estariam mais familiarizados com a linguagem escrita.

Deste modo foram realizadas visitas com entrevistas e observações em aproximadamente 10 famílias desta aldeia. As visitas realizadas forneceram importantes informações a respeito do processo de escolarização da geração atual, apontou quais demandas e conflitos surgem a partir da introdução da escolarização sistemáticas e quais usos estão sendo criados a partir de uma maior utilização da escrita, além de permitir o acesso a dados do processo de alfabetização vivenciado por professores e moradores mais antigos.

O cotidiano dos alunos do Barreiro Preto está dividido entre o trabalho e as atividades da escola. Após chegarem da escola, iniciam suas atividades na roça, como nos relata Seu V.: *"Chegou da escola, eu ponho eles prá trabalhar, porque já tem aquele dizer: diz que o serviço de criança e mulher é pouco, mas quem perdoa ele é louco, né?"* (Barreiro Preto). Como a maioria dos habitantes sobrevive da exploração da terra, a criança torna-se mais uma força produtiva necessária ao sustento da família.

O trabalho da criança em casa está intimamente ligado à estrutura das famílias na aldeia, isto é, quanto menor o número de crianças em casa, mais importante torna-se o seu trabalho: *"A gente não tem outro meio prá viver, porque tem que aproveitar o pouquinho que eles trabalham, porque já ajuda a gente, né?"* (Seu V., Barreiro Preto)

Pôde-se observar que, a partir da introdução da escolarização formal na comunidade, estão sendo criados novos hábitos e exigências, como a leitura informal e o dever de casa:

Mas ele aqui, no dia em que ele não vai prá escola, se ele não tem tempo de oiá o caderno de meio dia, ele oia de noite. Ainda mais, agora com essa luz, se ele não estuda assim, um caderno ou um livro de dia, de noite cê pode oiá, ele tá lá deitado na cama, oiando. Ele num perde. E tem as irmãs dele só cê vendo, tá lascado(D. M. R., Barreiro Preto)

Observou-se que estes hábitos entram em choque com o cotidiano familiar, sobretudo quando interferem na rotina de trabalho das crianças, e conseqüentemente, no sustento das famílias. Frente à perda de espaço das atividades rurais para as atividades

escolares alguns pais e responsáveis tem demonstrado certa resistência frente às decisões estabelecidas nas reuniões de pais e professores: *"Beto (Professor da escola) falou prá mim dá conselho prá estes meninos, prá ver se estuda. Dia que num vai, prá ver se estuda dentro de casa. De jeito nenhum!" (D. M. R., Barreiro Preto)*

Outra estratégia refere-se à reafirmação da prioridade do trabalho na roça frente ao trabalho escolar, sobretudo no que se refere ao seu caráter prático, funcional:

Este menino (O.) já tá namorando. Quem namora, qué casá! E cumé que esse menino vai casá se nóis num ensina ele a trabalhar na roça? Ele precisa estudar, mas precisa também trabalhar na roça. Este estudo dele aí, eu tenho certeza que não vai servir pra ele cuidar de mulher, porque ele não vai achar emprego.(D. M. R., Barreiro preto)

É preciso acentuar que a fala de D. M. R. insere-se num contexto específico e numa realidade familiar específica, principalmente se levarmos em conta o desejo explicito de seu neto, de tornar-se professor.

Os pais afirmaram que as crianças constantemente estão lidando com cadernos e tarefas escolares, inclusive à noite. Este fato aponta para um aumento das práticas de leitura e de escrita no contexto familiar da aldeia, ainda que ligadas às atividades escolares.

Em todas as residências visitadas constatou-se a presença de, pelo menos, um livro. Os mais comuns eram livros didáticos, geralmente de português, matemática ou história. Alguns alunos, como Ro. (13) e Od (13) relatam gostar de ler as estórias do livro de Português. Pôde-se perceber ainda a presença do livro "O tempo passa e a história fica" (MEC, 1997) na casa dos alunos Sil (11) e Be (11).

Pôde-se confirmar, através do relato dos pais, que os alunos leitores auxiliam os adultos na decifração de documentos e cartas que chegam às residências. Os alunos também têm auxiliado os pais a controlar os gastos com energia elétrica lendo o padrão de consumo da CEMIG, prática recente uma vez que a energia elétrica foi introduzida no ano de 2000.

A prática da escrita no ambiente familiar ainda se relaciona basicamente às atividades escolares desenvolvidas pelos alunos. No entanto, pode-se constatar indícios da utilização da escrita como forma de expressão da subjetividade, como é o caso da

aluna R. (13) que escreve poemas e versos, e o aluno O. (13) que escreve cartas para a namorada.

4.2.3 – Trajetórias de escolarização de moradores do Barreiro Preto

A visita à casa do Seu V., 45 anos, pai dos alunos A. e I. nos possibilitou o acesso ao relato de seu processo de alfabetização. Seu V. descreve de uma maneira muito singular a forma como assimilou os passos propostos pelo método de soletração, que dominou no Brasil durante muitas décadas. No entanto, o que mais chama a atenção é a sua maneira de refletir sobre o processo de composição da língua escrita.

Segundo relato de Seu V., as experiências informais de escolarização aconteciam em aldeias distantes como Vargens e Sumaré. Além disso, não havia vagas suficientes face à grande demanda por escolarização. Afirma ter aprendido a ler e a escrever com seu pai, que, por sua vez, tinha sido alfabetizado por um primo da cidade de Januária. Seu pai fez questão de ensinar a todos os filhos a "Cartilha do ABC". Seu método de ensino começava com a cópia e memorização das letras: "Depois que nóis praticava tudo, ele pegava e tampava aquelas letra todinha, deixava só aquela letra, prá ver se nóis conhecia mesmo aquela letra. Aí ele passava pra outra. Aí, nóis passemo a conhecer o ABC " .

A continuidade do aprendizado da leitura envolvia estágios graduais de dificuldade, bem definidos, que deveriam ser seguidos por todos os irmãos. O relato deste morador sobre o modo como era feito o aprendizado da leitura, representa um momento profícuo da pesquisa, na medida em que registra percepções próprias dos sujeitos pesquisados acerca do seu processo de aquisição da escrita:

Daí, que passou do ABC, existia aquela leitura, passava pra carta de 'beabá', prá começar a juntar as letras. Aí, do mesmo jeito ele fazia com nóis, pra juntar as letras até nóis conseguir saber. Aí, passemos pra aquela outra carta que aumentava mais uma letra, três letras: 'aiai', aí ajuntava mais três letra. Depois do 'aiai' passava pelo 'aneam', do 'aneam' passava pro 'ameam', se fosse hoje é a-m, a-m(am). Depois do 'ameam' passava pro 'berreabrá'. Depois do 'berreabrá', passava pra carta do 'beleabrá', pra pessoa poder fazer a posição na língua pra poder ler. Depois a derradeira carta foi a 'berreanecibrança', que é pra nóis juntar cinco letras, pra poder ler uma carta, uma coisinha assim, pra tá anotando qualquer siglasinha pequena, aí já

podemos começar a assinar e conhecer a leitura, foi nesse sistema assim. (Barreiro Preto).

Na década de 70, com a expansão do MOBRAL, Seu V. chegou a freqüentar a escola, que já funcionava no Barreiro. As aulas eram ministradas por professores de Missões contratados pela prefeitura. Afirma, também, que nesta época, existiam muitos alunos que não sabiam ler e escrever, sendo ele e seu primo Albano, os mais adiantados da turma, convidados, várias vezes pela professora, para fazer algum tipo de leitura nas festas da região. O que mostra que seu aprendizado realizado fora da escola, com seu pai, conferiu-lhe um lugar distintivo no momento em que iniciou sua experiência de escolarização.

A reconstrução de trajetórias de escolarização de moradores e professores da aldeia do Barreiro Preto é uma das estratégias elaboradas pelo grupo de pesquisa na tentativa de entendimento do atual processo de escolarização em curso

4.2.5 – O processo de escolarização na Aldeia do Barreiro Preto

Leite (2002) aponta duas matrizes distintas que compõem o atual processo de escolarização em curso na reserva Xakriabá: a primeira tem origem na própria tradição escolar do povo Xakriabá, a segunda é representada pelo Programa de implantação das Escolas Indígenas.

Primeiramente, retomemos a tradição escolar da aldeia do Barreiro Preto. Há registros de escolas na reserva já na década de 70. Estas escolas eram geridas por cada comunidade sendo que os professores recebiam salários do município. Cada comunidade lutava por sua escola, escolhia seu professor e levava esta demanda para que o município o contratasse. A comunidade assumia como sua a gestão escolar, numa intensa negociação interna. Neste período, a formação dos professores era individual e acontecia nos limites da aldeia, sem a intervenção do Estado, que apenas legalizava a situação dos professores contratados.

A segunda matriz que forma a escola Xakriabá é representada pelo projeto de Implantação do Programa de Educação Indígena. A escolarização sistemática já é uma realidade na reserva. Pela primeira vez os alunos começam e terminam um ano letivo, os professores recebem um salário e possuem uma titulação que lhes assegura esse direito. A entrada de uma escola numa comunidade gera muito mais que um processo de

ensino-aprendizagem: cria empregos, traz benefícios econômicos e modifica uma série de relações de poder local.

Do ponto de vista pedagógico a interseção destas matrizes se revela em ações escolares cotidianas com características próprias de flexibilidade de tempo, espaço, formas de ensinar e ritmos de aprendizagem. Estas ações puderam ser resgatadas mais especificamente através das práticas pedagogias dos professores das séries iniciais. Retomando as proposições discutidas por Landsmann (1995)

Neste momento do texto, retomaremos os dados das entrevistas realizadas com os professores de 1ª/ 2ª / 3ª séries sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Aos dados obtidos nas entrevistas serão acrescentados dados provenientes das observações realizadas em suas salas de aula. Os temas recorrentes das entrevistas dizem respeito principalmente à natureza do processo de alfabetização dos alunos, aos métodos de ensino utilizados nas aulas, às dificuldades pedagógicas mais relevantes e as diferenças de rendimento escolar entre os alunos de uma mesma classe, principalmente entre irmãos.

Primeiramente, faz-se necessário caracterizar o contexto escolar do Barreiro Preto. A atual escola possuía em 2003 turmas de 1ª a 8ª somando um total de 157 alunos, conforme o quadro abaixo:

PROFESSORES	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**	**TOTAL PROF.**
Sid.	14	10							24(multis.)
Son.		03	17						20(multis.)
Azi.			06	19					25(multis.)
TOTAL (1ª a 4ª)	**14**	**13**	**23**	**19**					**69**
Vang.					23				23
Mari. Marl.						22			22
Franc. MariJ.								21	21

Alb. Jos.							12	10	22(multis.)
TOTAL (5ª a 8ª)					**23**	**22**	**12**	**31**	**88**
Total Geral									**157**

- Quadro de Professores, Turmas e Alunos – Barreiro Preto / 2003

Nota-se, a partir da análise do quadro de distribuição das turmas que as séries iniciais (1ª a 4ª séries) do Barreiro Preto são multisseriadas. Esta multisseriação, no entanto, não obedece aos parâmetros tradicionalmente utilizados nas escolas públicas que conhecemos. A turma de 2ª/3ª série da professora Sôn., por exemplo, possuia apenas 03 alunos de 2ª série e 17 alunos da 3ª, enquanto a turma da professora Sid. possuia 14 alunos de 1ª série e 10 alunos de 2ª. Já a turma da professora Azi, possuia apenas 06 alunos de 3ª série e 19 alunos de 4ª série. Essa divisão dos alunos nas turmas, no entanto, foi feita pelos próprios professores, no momento em que houve a necessidade de deslocar um dos professores para a composição do quadro de 5ª a 8ª série, conseqüência do início das aulas na turma de 8ª série. Com a criação da 8ª série no ano de 2003, a escola do Barreiro Preto passou a oferecer o ensino de primeiro grau completo.

Com relação à alfabetização, as práticas de ensino mais utilizadas pelos professores são a cópia de exercícios, o treino de divisão silábica e o ditado. A descrição de uma das cenas observadas na 1ª/2ª série do Barreiro Preto, atesta a dinâmica centralizada na cópia de um texto, articulado com o objetivo de possibilitar o trabalho de decifração em detrimento das atividades de interpretação e relacionamento do texto com outras dimensões da cultura e do saber da criança. Trata-se do seguinte texto:

A VACA E A VIOLA:

VIÚVA É A VACA DO VOVÔ. / VOVÔ TOCA VIOLA. / VIÚVA OUVE A VIOLA. / MU, MU, MU , MU ... / VOVÔ RI DE VIÚVA E FALA: / VIÚVA É UMA VACA MUITO VIVA

Depois de copiar o texto, cada aluno é chamado individualmente ao quadro negro. Neste momento, dada a multisseriação da turma, o procedimento adotado pela professora modifica-se dependendo do grau de domínio da leitura do aluno à frente do quadro. Os alunos que ainda não sabem ler, repetem a leitura silábica que a professora

executa. Os alunos que já conseguem ler, mesmo que com dificuldades, fazem a leitura do texto a partir dos apontamentos da professora que se utiliza uma régua para indicar a ordem do texto para os alunos. A descrição desta atividade demonstra como a tarefa é central nas práticas dos professores do Barreiro Preto.

Cagliari (1998) aponta para os efeitos danosos produzidos pela ênfase no processo de leitura silabada. Entre os seus argumentos mais importantes está a indicação pedagógica de que a escola deveria ensinar os alunos a ler e a escrever tomando como referência o pressuposto psicolingüístico de que o aprendizado da linguagem escrita deveria ser realizado em contextos concretos de uso da linguagem, do mesmo modo que a criança se tornou um falante de sua língua materna. Observa-se, no entanto, apesar das orientações do programa de Educação Indígena de que o processo de alfabetização deve se fundamentar no saber da criança sobre a sua língua e sobre a sua cultura, que os professores têm dificuldades em implementar suas atividades incorporando esta referência. O que do nosso ponto de vista é uma evidência dos conflitos produzidos pelas diferentes matrizes pedagógicas existentes na escola Xakriabá.

Os ditado é outra prática muito utilizada pelos professores nas séries iniciais. Por se tratar de uma sala multiseriada, com alunos de várias idades e níveis de aprendizagem distintos, os ditados tanto podem abordar o conhecimento das letras quanto das sílabas:

*Alguns sabem o ditado por sílabas, outros por letras. Para não fazer dois planos de aula, eu faço um só e faço o que os outros acompanham também (Sidnéia, 05/11/02, Barreiro Pret*o).

As observações em salas de aula revelam, por sua vez, que os ditados tem sido utilizados pelos professores de duas formas específicas: 1) como critério de avaliação do aprendizado da ortografia; 2) como critério de retenção ou promoção dos alunos para as séries seguintes. Cagliari (1998) contesta a utilização do ditado como método para verificação da ortografia:

Esse método não leva em conta que o aluno pode ter outras estratégias para escrever e lidar com a ortografia. Para esse método, os alunos simplesmente seguem o modelo apresentado, desmontando e montando palavras em sílabas (estudadas como famílias de letras). Se o aluno erra, é porque não se concentra, não presta atenção no

que o professor diz, não estuda, não aprende ou, até mesmo, porque tem dificuldades mentais, neurológicas ou fonológicas (p. 290).

Segundo Cagliari (1998) os professores acostumados com ditados detectam os erros dos alunos, porém não sabem interpretá-los. Os ditados podem ser eficientes por mostrarem nos erros dos alunos as estratégias que estão sendo utilizadas para a apropriação do conhecimento da linguagem escrita.

A utilização dos ditado como critério de retenção ou promoção em séries pode ser percebida na fala da professora Sônia quando questionada a respeito da aptidão dos alunos para o progresso em séries:

Tem uns que eu acho que sim, porque no caso de Elai, Edi, Anda, são os melhores alunos, nunca repetiram e são mais inteligentes. A gente passa um ditado pra eles são as que mais acerta. (Son, Barreiro Preto).

No relato da professora da 1ª série as dificuldades apresentadas estão relacionadas ao pouco contato que estes alunos tem com cadernos, livros e principalmente com a escrita, o que tem acarretado dificuldades ao ensino das primeiras letras. Sobre este ponto, Sidnéia aponta o seguinte:

A gente coloca o caderno certinho pra eles, eles vão e viram os cadernos, copia do outro lado. Aqui é o começo do caderno ele pega e vira e vai começar do final. Ah, aquilo ali... aí se passa aquilo pra lá, você pegou na mão dele, sabe que ele já ta conseguindo, aí você vai pro outro. Aquele que você ensinou não sabe mais nada, o que você ensinou ce tem que voltar de novo. (Sid, Barreiro Preto).

Esta dificuldade com as séries iniciais tende a ser menor nas próximas gerações, sobretudo pelo hábito já tradicional de se levar as crianças menores as aulas, como alunas encostadas. Desta forma estaria sendo criado o hábito de um ensino pré-escolar essencial para um melhor rendimento destes alunos nas séries iniciais.

Questionada sobre as causas que levam alguns alunos a apresentar maior facilidade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em relação ao cenário de dificuldades apresentado pela maioria, Sid aponta características individuais como esforço e interesse, aliado a um ambiente familiar que oriente os alunos nos primeiros contatos com a escrita:

Eu acho que é a falta de interesse, porque tem aluno igual a estes dois que são novatos. Os dois chegaram aqui, eu não precisei pegar na mão deles, também a ajuda dos pais, os pais ensinar eles a pegar no lápis, passa alguma coisa, acho que ajuda muito. (S., Barreiro Preto).

O estudo sobre a diferença no rendimento escolar de alunos ganha complexidade quando esta diferença é vista entre irmãos que freqüentam a mesma classe. No discurso do professor, essas diferenças refletem aspectos individuais, como preguiça e falta de interesse, justificativas que pouco tem a contribuir para o entendimento da questão. Acreditamos, no entanto, que existe uma configuração familiar que se articula de forma densa com as trajetórias escolares de sucesso ou fracasso escolar.

Retomando uma tese de Lahire (1997) a família tem um relevante papel na integração social e simbólica da experiência escolar quando demonstra, por exemplo, que o que é ensinado na escola tem sentido e valor. O que nos interessa, no entanto, nestes casos particulares de trajetórias escolares diferenciadas entre irmãos de uma mesma classe é como é feita essa distinção entre os membros da família, distinção que se reflete em histórias particulares de relacionamento com a escola.

Para concluir, a observação da sala de aula revelou a existência de um processo de interpretação recíproca, ou seja, tanto os professores interpretam os formadores e suas ideologias educacionais, quanto os formadores interpretam o universo simbólico e a prática dos professores. Por esta razão, apesar de visualizarmos, predominantemente, a repetição de esquemas que foram desenvolvidos no processo de alfabetização dos professores, acredita-se na existência de uma artesania, de uma construção que é ao mesmo tempo individual e coletiva, cujos agentes são a comunidade, os professores e os alunos Xakriabá, estabelecendo os contornos do processo de apropriação escolar da língua escrita.

Referências

Baquero, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Bruner, J. S.. *Realidade mental e Mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

__. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Cagliari, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

Ezpeleta, J.; Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

Lahire, Bernard. Sucesso Escolar nos meios populares.Ed. Atica, São Paulo, 1997.

Landsmann, L, T. *Aprendizagem da linguagem escrita*: processos evolutivos e implicações didáticas. São Paulo: Ática, 1995.

Leite, Lúcia H. Alvarez. *Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências de la Educación, Universidade de Valência, Espanha, 2002.

Lévi-Strauss, C. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1986.

Santos, A. F. M. *Do terreno dos caboclos do Sr. São João à terra indígena Xakriabá: as circunstancias da formação de um povo. Um estudo sobre construção social de fronteiras*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

Silva, A.L. & Ferreira, M. F. K. L. (orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global Ed., 2001.

Vygotsky, L. S. Pensamiento y Languaje. In: *Obras Escogidas II*. Coleción Aprendizaje. Álvarez, A. & Del Rio, Pablo (orgs) Volumen XCIV, Tradução de José María Bravo. Madrid : Visor, 1993.

ISSN 1981-2566

CONVÍVIO E CONFLITOS NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO[1]

Maria Isabel da Silva Leme
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Introdução

Embora a mídia veicule cada vez mais freqüentemente episódios de violência na escola, como a denúncia de agressão física a uma aluna infligida pela professora em sala de aula (Jornal O Estado de São Paulo), não se encontram muitos estudos sobre como a qualidade geral do convívio nas escolas brasileiras é afetada, principalmente segundo a perspectiva dos integrantes da comunidade escolar. Os estudos, cuja maioria inclusive é recente (Sposito, 2001) têm focalizado de modo mais específico a incidência da violência, provavelmente em função dos riscos que representa para a comunidade, e pelo rompimento com a concepção de escola como espaço de formação e desenvolvimento do educando (Abramovay & Rua, 2004).

A pesquisa a ser apresentada teve por objetivo investigar como estudantes do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental e Médio de São Paulo e seus diretores vêem o convívio em sua escola, tanto no que diz respeito aos episódios de violência, como sua visão sobre o funcionamento da mesma, em termos do estabelecimento e aplicação das regras, qualidade das relações interpessoais e outros aspectos.

Iniciando por uma breve caracterização da violência escolar em nosso meio, verifica-se, como já citado acima, que o seu estudo além de recente, é dificultado pela dispersão das iniciativas do poder público na coleta de informações, como monitoramento e registro das ocorrências (Sposito, 2001). Embora estes fatores dificultem estabelecer a magnitude do fenômeno, verifica-se a partir dos dados de pesquisa existentes uma certa constância no crescimento da violência escolar, destacando-se as seguintes modalidades na década de 1980: depredação de patrimônio, furtos, roubos e agressões físicas e verbais entre alunos e agressões de alunos contra professores, que ocorriam mais em grandes estabelecimentos de cidades de maior porte,

[1] Pesquisa financiada pelo Instituto SM para a Educação

variáveis então preditoras do fenômeno. A partir dos anos 1990, observam-se algumas mudanças, como o aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressas, principalmente, em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação de patrimônio como uma transgressão freqüente. O fenômeno dissemina-se para cidades de médio porte, não sendo controlado por medidas de segurança. Nos anos 2000, pesquisas mostram que a violência não está restrita à escola pública, ocorrendo também em instituições privadas, evidenciando que a exclusão social não é a única explicação para o fenômeno. Segundo Abramovay (2004), a violência nos dois tipos de escola tende apenas a manifestar-se em intensidade diferente, em virtude das condições que permitem maior controle sobre o ambiente na escola privada. Ao que tudo indica, o maior controle na escola privada induz os estudantes a praticar agressões de natureza velada, como brincadeiras e apelidos, que é mais explícita na pública. O local onde ocorrem os incidentes também varia, sendo o pátio mais freqüente na pública e a sala de aula na privada. A intolerância frente a diferença é um denominador comum, manifestando-se porém de modo específico, na escola pública contra negros, orientais e homossexuais, enquanto na privada, contra aqueles que fogem ao padrão estético de relação altura/peso e de consumo difundido pela mídia (Camacho, 2001).

Uma pesquisa de grande porte realizada em 5 capitais brasileiras e no Distrito Federal, entre elas São Paulo, denominada "Vitimização nas Escolas" (Abramovay, 2004) encontrou os seguintes dados: 83,4% dos estudantes consideram que a violência está presente em sua escola, sendo o roubo de pertences a forma mais comum, sofrida por 69% da amostra, dos quais 37% mais de uma vez no ano precedente à pesquisa.Além disso, 4,8% informaram ter roubado pertences de colegas, e 4,7% ter apanhado na escola. Os alunos reclamaram da ausência de regras claras, tanto de funcionamento como de disciplina. Apesar destas queixas, 49,2% consideravam sua escola boa ou ótima e 43% apenas regular.

Quanto às conseqüências para o convívio escolar, verifica-se que a violência na forma de tumulto, gritos e insultos dificulta a atividade pedagógica de muitos professores, em função da indisciplina reinante em sala de aula (Domingos, 2005, Camacho, 2001). Neste sentido, as sugestões feitas por estudantes, algumas até mesmo de cunho repressivo, como instalação de câmaras, para garantir a ordem na escola não são infundadas, coincidindo de certa forma com o apontado acima sobre o estabelecimento de regras (Abramovay, 2004).

Vale lembrar ainda a importância de duas variáveis apontadas pelas pesquisas da área. A primeira seria a maior probabilidade de envolvimento do sexo masculino em conflitos (Leme, 2004), o que tem sido atribuído às práticas de socialização diferenciadas entre sexos, mais tolerantes com relação à agressividade em meninos. Porém, algumas pesquisas apontam para o crescimento recente da violência entre meninas (Abramovay, 2004).Outra variável importante é a diminuição do envolvimento em atos violentos à medida em que avança a idade (Eslea & Rees, 2001), o que está associado ao maior desenvolvimento psicológico, que permite melhor consideração da perspectiva do outro, influenciando assim, atitudes e valores mais favoráveis ao convívio (Leme, 2004).

Concluindo, os dados encontrados nas pesquisas revistas apontam para o crescimento da violência na escola, sendo os incidentes mais comuns roubos, intimidação, agressões verbais e físicas. A prevalência de tais transgressões no sexo masculino é apontada na maioria das pesquisas, assim como a diminuição da sua incidência com a idade.

Procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados em sala de aula por meio da aplicação de dois questionários, um destinado aos alunos e outro aos diretores, com questões fechadas em alternativas de respostas.

O questionário destinado aos alunos levantou dados como experiência discente, desempenho acadêmico, relação com os colegas, opinião sobre a disciplina, satisfação com o ensino e convívio do estabelecimento, experiência de maus tratos, e forma de resolver conflitos. O questionário dos diretores levantou dados sobre experiência profissional, gestão de disciplina, informações sobre funcionamento e percepção da relação entre os atores da comunidade. Os participantes não foram identificados, apenas o sexo, idade e nome do estabelecimento foram informados.

Caracterização da amostra:

Participaram da pesquisa 55 escolas, totalizando 55 diretores e 4025 alunos, sendo a maioria (3860) proveniente de escolas públicas, em função da sua maior representatividade na população estudantil do estado de São Paulo. A amostra foi constituída por 51,1% do sexo feminino ,48,8% de alunos do sexo masculino, sendo que 43% estava na época do estudo cursando a 6 ^{a} série, 42% a 8 ^{a,} e os demais (15%) a

2 [a] série do Ensino Médio. O nível socioeconômico da clientela freqüentando o estabelecimento foi caracterizado como baixo ou médio baixo por 75,6% dos diretores de escolas públicas, e médio por 24% destes. Nas escolas privadas, 40% dos diretores caracterizaram o nível da clientela como médio, e 60% como nível médio alto ou alto.

A amostra de diretores mostrou-se bastante experiente, tendo a grande maioria (85%) pelo menos 15 anos de formado, sendo pequena a diferença entre os dois tipos de escola neste aspecto. O tempo de trabalho no estabelecimento estudado foi um pouco maior entre os diretores de escolas privadas, observando-se que 60% dos mesmos ocupava o cargo há pelo menos 15 anos, o que ocorreu com um contingente de 40% de públicas. Foi relatada alta satisfação com o trabalho de direção pela grande maioria (67%) dos diretores, principalmente nas escolas privadas, pois encontrou-se nas escolas públicas um contingente um pouco maior de diretores medianamente satisfeitos (um terço de pública para um quinto de escola privada). O motivo da insatisfação para um quinto dos diretores de escola pública era a relação mantida com os corpos discente ou docente. Os demais diretores não apresentaram os motivos. A totalidade da amostra de diretores informou desejar permanecer no estabelecimento.

A grande maioria dos alunos de escola pública informou freqüentar o estabelecimento de ensino entre 1 e 5 anos, enquanto metade dos alunos de escola privada relatou períodos superiores a este, diferença mais acentuada no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio.

Quanto à avaliação do próprio desempenho, verifica-se na Tabela 1 que quase metade dos alunos se avalia como tendo desempenho médio, tendência mais forte no sexo masculino.Tal tendência acentua-se entre o pequeno contingente (4% quase todo de escola privada) que se avalia como ruim.

Tabela 1

Avaliação do próprio desempenho escolar

		Bom	**Médio**	**Ruim**
Sexo:	**Masculino**	42,0%	55,3%	79,3%
	Feminino	58,0%	44,7%	20,7%

Observa-se ainda que a tendência a uma auto avaliação favorável é mais forte na escola pública (55%) que na privada (44%), e também mais acentuada na sexta série (56%), diminuindo (48%) no Ensino Médio.

Alguns dados, apresentados a seguir, podem explicar eventuais diferenças na percepção da qualidade do convívio entre escolas, em vista do favorecimento à vinculação com colegas. Foi encontrada maior permanência em período extra classe entre os alunos de escola privada, pelo menos uma vez por semana, do que entre alunos de pública, que informaram não dispor de outras atividades além das regulares, ou preferirem voltar para casa. A maioria (92%) dos alunos prefere ir para o pátio conversar com amigos no intervalo entre aulas. Da pequena minoria que prefere ficar só, no pátio ou na sala de aula, observa-se que esta tendência é um pouco mais acentuada na escola pública (8,7%) do que na privada (3%).

Dados sobre lazer fora da escola também podem ajudar a esclarecer a percepção da qualidade do convívio entre alunos. Cerca de metade destes costuma sair com a família nos fins de semana. Esta tendência é mais freqüente na escola pública que na privada (54% versus 45%). Além disso, esta parcela da amostra tende mais a sair com amigos da vizinhança (27%x12%) do que os alunos de ensino privado, que costumam sair mais com amigos da escola atual (29% versus 12%), ou de outra escola (12%x 5%). Esta tendência aumenta com a idade, sendo mais forte no Ensino Médio (18%) do que na sexta série (10%). O mesmo ocorre com amigos da escola anterior (EM=10% 6ª=5%). Parece razoável supor com base nestes dados, que a idade, que leva a maior autonomia, (a tendência em sair com a família no total da amostra é mais acentuada entre os mais jovens, na 6ª série= 65% e EM=39%), e o nível de afluência, que permite mais despesas com deslocamentos, favorecem maior convívio entre colegas, e, talvez, a formação de vínculos mais fortes.

Outros dados sugestivos sobre o convívio na amostra estudada: um quarto informa que tem poucos amigos na escola, o que ocorre mais na escola pública que na privada, talvez em função do lazer com a vizinhança, como apontado acima, e entre alunos mais jovens, provavelmente em função da preponderância da família nesta atividade e menor tempo no estabelecimento. Para mais de um quinto da amostra (22%) mudar de escola parece ser uma alternativa, pois informam ser seu desejo freqüente, o que parece mais relacionado ao desempenho escolar do que a sexo, idade (diferenças de 5% em média) ou tipo de escola (6% a mais na escola pública). Os alunos que avaliam desfavoravelmente o próprio desempenho tendem muito mais a manifestar este desejo (47%) do que os demais (24% desempenho médio e 21% bom desempenho) .

Considerando em conjunto os dados relativos ao tempo na escola e sociabilidade, verifica-se condições mais favoráveis à formação de vínculos com os

colegas na escola privada, em função do maior tempo no mesmo estabelecimento e contato fora da sala de aula em atividades extra classe ou de lazer. Deve ser lembrado ainda, que um quarto da amostra informa que não tem muitos amigos na escola, e provavelmente constitui o contingente que gostaria de mudar de estabelecimento de ensino.

A escola e o convívio segundo alunos e diretores

As opiniões dos alunos se dividem igualmente acerca da qualidade do ensino da respectiva escola, pois quase metade da amostra (46%) considera que é boa, 39%, mais alunos de escola pública, têm restrições, e 14%, em geral alunos do sexo masculino, avalia desfavoravelmente a mesma. Não se observam diferenças acentuadas entre as séries, mas verifica-se pior avaliação entre os alunos (35%) que julgam ruim o próprio desempenho acadêmico.

A grande maioria (80%) considera que a sua escola valoriza o bom relacionamento entre alunos, o que é um pouco mais acentuado na escola privada e nas séries do Ensino Fundamental, observando-se mais ressalvas entre os alunos de Ensino Médio. Verifica-se, ainda, que a visão da relação entre os diversos integrantes da comunidade escolar é mais positiva na escola privada do que na pública (89% a 80%).

Entretanto, apesar desta avaliação positiva, quase metade dos alunos considera que a quantidade de conflitos aumentou nos últimos anos, observando-se forte influência da idade, pois os alunos mais jovens, principalmente de 6ª série, são os mais apontam o crescimento deste tipo de problema, como pode ser observado na tabela 2. Verificam-se ainda diferenças entre escolas, pois na pública o contingente que considera que os conflitos aumentaram é de 49% contra 37,4% da privada. Não se observam diferenças acentuadas entre os dois sexos.

Tabela 2

Percepção de aumento na incidência de conflitos na escola

	6ª	8 ª	E.M.
Aumento de conflitos nos últimos anos	52,0%	46,9%	34,9%

Também a relação entre alunos e professores é vista como difícil por mais de um terço dos primeiros. Verifica-se que não há relação com idade nem sexo, mas sim com tipo de escola, pois os alunos de escola pública tendem mais (47%) que os de privada (34%) a considerá-las difíceis. Vale relatar que esta visão do convívio é

partilhada pelos diretores de escolas públicas, pois uma parcela entre 10 a 15 % dos mesmos avalia como apenas regulares, ou até más, as relações entre os diversos atores da comunidade.

Como mostra a tabela abaixo, mais da metade dos alunos mais velhos e quase 50% dos mais jovens considera que, em muitas ocasiões, o professor é forçado pelo comportamento dos alunos a exercer sua autoridade. Por outro lado, cerca de 20% dos mais jovens responsabilizam a diferença de idade pela dificuldade de convívio. Os demais atribuem a responsabilidade aos professores, ou por não estabelecerem as regras de comum acordo com os alunos, ou por exercerem a profissão apenas pelo salário. Explicando melhor a influência da disciplina, segundo 46% de alunos de escolas privadas e 38% de pública, o modo pelo qual o professor afirma sua autoridade em sala de aula ajuda evitar problemas criados por alguns grupos .

Tabela 3

Dificuldade na relação professor aluno segundo escolaridade dos alunos

	6ª	8ª	E.M.
Professores são autoritários, não consideram opinião dos alunos ao fazer as regras.	18,8%	16,9%	15,1%
Só resta ao professor exercer autoridade quando alunos exageram	45,0%	48,6%	52,2%
Maioria dos professores não se preocupa com os alunos; só ligam para salário.	13,4%	13,9%	19,1%
Normal relacionamento ruim professor e aluno: são dois mundos diferentes.	22,9%	20,7%	13,7%

Vale relatar que esta atribuição de responsabilidade pela disciplina ao professor é partilhada por 26% de diretores de escola pública e 12,5% de privada. Porém, cerca de um quinto da amostra de alunos (25% de pública e 19% de privada) atribui maior importância à existência de regras de disciplina claras e universais para regular a conduta em sala de aula. Destaca-se assim o apoio de metade da amostra ao exercício da autoridade pelo professor para garantir boas condições de aprendizagem em sala de aula, opinião mais prevalecente na escola privada (60%) do que na pública (45%).Os demais, sem grandes diferenças entre escolas atribuem o problema aos alunos, a mesma visão de um terço de diretores de escolas privada e quase metade (46,6%) de pública. Verifica-se nestas últimas explicações a assimilação de uma imagem negativa pelos alunos, quando o estabelecimento e aplicação da disciplina apresenta problemas, como será reforçado a seguir.

Percepção da escola:das regras e outras questões ligadas à disciplina

Esclarecendo a crítica acima, verifica-se que a responsabilidade pelo estabelecimento de regras, segundo 71% alunos, é atribuição exclusiva da direção. Esta é uma opinião generalizada, pois não se observaram diferenças acentuadas entre os sexos, séries e tipo de escola. Por outro lado, segundo a grande maioria (74%) dos diretores de escolas públicas, as normas disciplinares são estabelecidas por todos, ou então por docentes, direção e coordenação (21%), ou ainda, somente por estes dois últimos (5%). Já nas escolas privadas, é mais freqüente (70%) as normas serem estabelecidas por direção, docentes e coordenação. Apenas um quinto desta parte da amostra informa que as regras são estabelecidas por todos.

Quanto à questão do cumprimento das regras, como o horário, cerca de 40% dos alunos considera que não são obedecidas por todos na própria escola, enquanto os demais consideram que sim. Os alunos que mais têm queixas com relação a este aspecto são aqueles que se avaliam desfavoravelmente quanto ao desempenho escolar, pois 63,8% dos mesmos discordam, total ou parcialmente, que as regras sejam obedecidas por todos. Além disso, como mostra a Tabela 5 abaixo, os alunos de Ensino Médio mostram-se também mais críticos em relação a este aspecto. As normas de disciplina são percebidas como injustas por 48% do total da amostra, que informam que nem todos são tratados com igualdade. Outra vez esta opinião é mais forte no Ensino Médio, enquanto os mais jovens de 6ª série tendem mais que os mais velhos a considerá-las justas (diferença de 9% do Ensino Médio como mostra a Tabela 4). A tendência em considerar as regras injustas é um pouco mais acentuada na escola pública (49,8%) do que na escola privada (38,2%).

Tabela 4

Percepção das regras segundo a escolaridade

	6ª	8ª	E.M.
Cumprimento	62,5%	57,5%	52,4%
Injustiça	45,7%	48,1%	54,5%

Vale relatar que estas opiniões encontram um certo respaldo por parte dos diretores, pois 20% de escola privada e 12% de pública não acredita que os professores usem os mesmos critérios quando aplicam as normas da escola, e 7% de diretores de

escola pública não acredita que os conflitos sejam resolvidos de modo justo no seu estabelecimento.

A Tabela 5 abaixo agrupa as informações prestadas pelos diretores acerca da aplicação das regras, evidenciando novamente diferença entre os dois tipos de escola, pois, encontra-se maior divisão da responsabilidade na aplicação das normas disciplinares entre as três instâncias nas escolas públicas do que nas privadas.

Tabela 5

Aplicação das regras segundo os diretores

	Privada	Pública
Atribuição exclusiva da direção		11,4%
Atribuição partilhada pela direção e coordenação	50,0%	25,0%
Atribuição partilhada pela equipe gestora e docente	50,0%	63,6%

Resumindo, os dados apontam para uma percepção dos diretores de escola pública de simetria no estabelecimento e aplicação de normas disciplinares, que não é partilhada pelos alunos. Foi encontrada uma percepção generalizada entre os alunos dos dois tipos de escola de assimetria no estabelecimento de regras e sua aplicação na instituição de ensino freqüentada, o que parece aumentar com a idade e com o pior desempenho escolar. Percebe-se, ainda, uma visão mais negativa da escola por parte de uma parcela, cerca de 10 a 15% dos alunos, no tocante à qualidade do ensino e das relações entre os integrantes, ao que tudo indica alunos mais jovens de escola pública.

Incidência de conflitos e outros incidentes

De modo geral**,** as agressões físicas são pouco freqüentes, pois cerca de 80% relatou não ter sofrido este tipo de ocorrência no ano precedente à pesquisa. Já verbais como insultos(65% privada e 69% pública), exposição ao ridículo com apelidos (49% privada e 60% pública), ou mais veladas, como difamação (43% privada e 46% pública), rejeição (29% privada e 31% pública), e isolamento (42% privada e 45% pública) são também bastante freqüentes, assim como os empurrões, sofridos principalmente pelos mais jovens (46% privadas e 60% públicas). O roubo ou danificação de pertences, também freqüente, atinge cerca de 35% na escola privada e 40% na pública . Não se observam grandes diferenças entre tipo de escola, salvo na exposição ao ridículo e empurrões.

Confirmando os dados mencionados acima a respeito da influência da idade na incidência de conflitos entre alunos, verifica-se que as provocações vindas de outros colegas também diminuem no decorrer da escolaridade, observando-se que o contingente que não sofreu agressões no ano anterior à pesquisa é maior no Ensino Médio.Por exemplo, agressões como exposição ao ridículo, insultos, ameaças, chantagem e empurrões diminuem em 25% em média. Já agressões sociais como difamação, isolamento, rejeição caem em 10% apenas. E o assédio sexual aumenta com a idade, pois é mais relatado no Ensino Médio, diferentemente das ocorrências anteriores.

Vale destacar que, como seria de se esperar, observam-se diferenças marcantes entre os dois sexos, pois um contingente maior de meninas (entre 10 e 20%) relata não ter sofrido qualquer episódio de violência no ano precedente à pesquisa, com exceção do roubo ou danificação de pertences. Em suma, verifica-se que agressões de natureza velada, isto é, mais difíceis de serem percebidas pelos educadores, são as mais freqüentes nos dois tipos de escola, na forma de agressões verbais, exposição ao ridículo, empurrões e roubo.Com exceção das de natureza sexual são mais freqüentes entre alunos mais jovens, do sexo masculino.

No que se refere a perpetração de tais atos, verifica-se que a maioria assume poucos delitos, mais cometidos pelo sexo masculino do que pelo feminino, os quais se referem novamente a insultos, exposição ao ridículo, empurrão e ignorar, respectivamente auto assumidos por 44% (insultos), 45% (ridicularizar) e 39% (empurrar) da amostra. Já as agressões provavelmente vistas como mais graves, como bater são auto assumidas só por 20%; difamar por 14%, chantagear por 14%, e roubo ou dano por 10% da amostra. Finalmente o assédio sexual por 7%.

O tipo de escola influi no que diz respeito ao tipo de transgressão cometida, pois roubo/danificação de pertences e empurrões, são um pouco mais cometidos por alunos de escolas públicas (13% admite ter cometido versus 3,9%), enquanto os de privadas assumem mais os insultos e exposição ao ridículo (mais da metade admite versus um terço). Uma explicação para tais diferenças pode estar na avaliação da transgressão pelo diretor, pois como mostra a Tabela 6 abaixo, foram encontradas diferenças entre os dois tipos de escola neste aspecto.

Tabela 6

Avaliação dos diretores acerca da gravidade da transgressão por tipo de escola

		Privada	Pública	Total
Agressão física ou verbal entre alunos:	**Muito Grave**	80,0%	60,0%	63,6%
	Grave	20,0%	35,6%	32,7%
	Pouco Grave		4,4%	3,6%

Além do tipo de escola, o sexo é uma variável importante, visto que se verifica, outra vez, que mais do dobro de meninos do que meninas assume ter batido, empurrado, ameaçado, difamado, roubado ou estragado pertences de um colega. A idade é, coerentemente com outras informações citadas acima, fator relevante nas agressões cometidas toda semana, encontrando-se as freqüências mais altas entre alunos de 6ª série, e as mais baixas (nunca) entre alunos de Ensino Médio.

Vale ressaltar que também o desempenho escolar é uma variável importante, pois os alunos que se avaliam desfavoravelmente neste aspecto tendem bem mais (20% em média) que os demais a assumir ter perpetrado este tipo de transgressão, principalmente no que diz respeito aos alunos que se consideram como tendo bom desempenho.

Resumindo, as incivilidades auto assumidas são coerentes com as sofridas, pois são em sua maioria de natureza mais velada, perpetradas por indivíduos mais jovens do sexo masculino e de pior desempenho escolar.

Quanto aos locais em que ocorrem as provocações, verifica-se que nos dois tipos de escola são escolhidos aqueles onde há menor supervisão adulta, como pátio, banheiros, classe na ausência do professor, saída e telefone, um pouco mais freqüentes nas escolas públicas. As escolas privadas só superam a pública na escolha da cantina como local de provocações. Já a internet (8,6%, mais meninos), cadernos/agenda (6% meninos de escola pública) são locais mais raros. Cerca de um terço (34% contingentes semelhantes de ambos os sexos e tipo de escola) informa que nunca é provocado(a) seja qual for o local. Observe-se que, novamente, alunos mais jovens relatam mais provocações do que alunos mais velhos, e as meninas tendem a usar locais menos públicos como banheiros e telefone.

Concluindo esta seção, os dados acerca dos locais em que mais freqüentemente ocorrem provocações são menos expostos à observação de responsáveis pela disciplina

na escola, coerentemente com a tendência a agressões de natureza mais velada contra colegas registrada acima.

Agressões infligidas por professores e funcionários

No que diz respeito a agressão infligida pelo professor, verifica-se que a grande maioria, entre 75% a 80% relata nunca ter sofrido qualquer uma. Entre os poucos que sofreram, a maioria meninos, as de maior incidência são: ser insultado (25% relata ter sido algumas vezes por ano até toda semana), ser rejeitado (25% informou a mesma freqüência anterior), ser ridicularizado (20% informa a mesma freqüência), ou desprezado (19%). Não se observam diferenças marcantes entre escolas, nem entre séries, salvo relativas ao desempenho escolar, pois os alunos que se avaliam como tendo pior desempenho são os que mais relatam (20 a 30% que os demais) ter sofrido agressões por parte do professor no ano precedente à pesquisa, principalmente aquelas de natureza social como insulto, ridicularização, desprezo e rejeição.

Entretanto, vale observar que um décimo dos diretores de escola pública admite que é usual este tipo de agressão ao aluno por alguns professores da escola por ele dirigida, como mostra a tabela 7 abaixo.

Tabela 7

Presença de fatores que comprometem o convívio segundo os diretores

	Privadas	Públicas
Agressões ao professor são habituais nesta escola.		8,9%
Alguns professores agridem alunos usualmente		11,1%
Os conflitos da escola são resolvidos com justiça.	100,0%	93,3%
Os professores usam critérios comuns quando aplicam as normas da escola.	80,0%	88,9%

Agressões perpetradas por funcionários são relatadas ainda mais raramente do que aquelas pelo professor, provavelmente pelo menor contato com os mesmos. A que se destaca é a rejeição, sofrida algumas vezes por ano até toda semana por 17% da amostra, insultos por 15%, exposição ao ridículo por 9% e desprezo por 8%. Agressão física é ainda mais baixa que a relatada como perpetrada pelo professor, (cerca de 8%) e assédio também, 3,8% contra 4,5%. Todas as queixas são mais freqüentes entre alunos mais jovens, do Ensino Fundamental de escola pública, do sexo masculino e que se avaliam como tendo baixo rendimento escolar.

Em suma, as agressões perpetradas por professores e funcionários são bem mais raras do que aquelas que ocorrem entre alunos, já que cerca de três quartos da amostra não tem qualquer queixa a este respeito. Como já mencionado acima, é possível que a ocorrência de tais incidentes entre os diversos atores da comunidade escolar esteja relacionada ao estilo de gestão da disciplina na instituição, que possivelmente reflete como as transgressões e suas causas são avaliadas pela direção. A tabela 8 abaixo mostra os aspectos mais valorizados pelos diretores para o bom funcionamento da escola, destacando-se para a grande maioria (75% ou mais) os conflitos entre alunos; incivilidades e agressões dos alunos contra os professores; vandalismo contra o patrimônio escolar, e professores que não têm controle sobre as classes. Entretanto, observa-se na mesma tabela, que os conflitos entre alunos são vistos como apenas importantes, ou até pouco importantes para 30% dos diretores de escolas privadas, e para cerca de 23% dos das públicas. Da mesma forma, o tratamento diferenciado, tanto por professores como funcionários, é visto como pouco ou apenas importante por cerca de 40% da amostra, destacando-se novamente os diretores de escolas privadas, e cerca de 20% dos de públicas. O absenteísmo dos alunos, um possível indicador de problemas de convívio na escola, é julgado pouco ou apenas importante por cerca de 60% dos diretores de escolas privadas. A ausência de controle do professor sobre a classe tem menor importância para cerca de 20% de diretores de escola pública.

Tabela 8

Fatores importantes para o convívio segundo os diretores

		Privada	Pública	%total
Conflitos entre alunos:	**Pouco importante**	20,0%	4,5%	7,4%
	Importante	10,0%	15,9%	14,8%
	Muito importante	70,0%	79,5%	77,8%
Agressão dos alunos aos professores:	**Pouco importante**	11,1%	7,0%	7,7%
	Importante		7,0%	5,8%
	Muito importante	88,9%	86,0%	86,5%
Depredações de patrimônio escolar:	**Pouco importante**	11,1%	4,8%	5,9%
	Importante		7,1%	5,9%
	Muito importante	88,9%	88,1%	88,2%
Professores que protegem alguns alunos:	**Pouco importante**	25,0%	19,5%	20,4%

	Importante	37,5%	17,1%	20,4%
	Muito importante	37,5%	63,4%	59,2%
Absenteísmo dos alunos:	**Pouco importante**	25,0%	10,0%	12,5%
	Importante	37,5%	27,5%	29,2%
	Muito importante	37,5%	62,5%	58,3%
Professores que não têm controle sobre as classes:	**Pouco importante**	12,5%	7,0%	7,8%
	Importante		14,0%	11,8%
	Muito importante	87,5%	79,1%	80,4%
Funcionários que protegem alguns alunos:	**Pouco importante**	25,0%	25,0%	25,0%
	Importante	37,5%	15,0%	18,8%
	Muito importante	37,5%	60,0%	56,3%

A ocorrência de conflitos na escola é coerentemente com o examinado acima, atribuída a características pessoais dos alunos, isentando a instituição de responsabilidade pelos mesmos. Como mostra a Tabela 9 abaixo, a maioria dos diretores dos dois tipos de escola aponta que os incidentes são causados por indivíduos muito conflitivos, e/ou intolerantes.

Tabela 9

Motivo para os conflitos entre alunos segundo os diretores

	Privada	Pública	%total
Rivalidade entre grupos	11,1%	2,4%	4,0%
Intolerância frente a diferença		12,2%	10,0%
Presença de alunos conflitivos	44,4%	24,4%	28,0%
Intolerância e alunos conflitivos	44,4%	39,0%	40,0%
Rivalidade e Intolerância		14,6%	12,0%
Rivalidade e alunos conflitivos		7,3%	6,0%

Da mesma forma, os conflitos entre docentes e alunos são atribuídos a ausência de limites colocados pela família na educação dos últimos, ou desinteresse dos alunos por qualquer aula. Apenas um quinto dos diretores de escolas privadas e um décimo de pública considera que o professor possa ter uma participação no conflito.

Tabela 10

Causa dos conflitos entre alunos e professores segundo diretores

	Privada	Pública	%total
Ausência de limites colocados pelos pais	40,0%	63,4%	58,8%
Desinteresse dos alunos por qualquer aula	40,0%	26,8%	29,4%
Ausência de autoridade do professor	20,0%	9,8%	11,8%

Considerando o conjunto destes últimos dados sobre a percepção dos diretores sobre as causas dos conflitos na escola, que tendem a responsabilizar mais os atores, alunos, professores e funcionários por estas ocorrências, verifica-se que com isso tendem a eximir a instituição de responsabilidade pelos problemas de convivência, embora uma parte deles tenha dúvidas acerca da adequação das normas e sua aplicação, bem como da realização de atividades voltadas para a promoção do convívio.

Crenças sobre resolução de conflitos:

Vale examinar um último aspecto relacionado ao que foi analisado anteriormente, que é a opinião dos alunos sobre a melhor forma de resolver situações de conflito com colegas. Verifica-se que a grande maioria (68%) é favorável à intervenção de uma terceira parte, seja um professor, o que é mais defendido por meninas de sexta série de escola pública, seja um colega com ascendência sobre a classe, por meninos de Ensino Médio de escola privada.

Tabela 11

Solução para conflitos segundo escolaridade

	6ª	8ª	E.M.
Não há nada que possa ser feito.	13,4%	12,1%	13,8%
Não vale a pena fazer nada/passa com o tempo.	15,9%	19,7%	26,7%
Apelar a um professor	46,3%	36,7%	26,9%
Apelar para colega respeitado na classe	24,3%	31,5%	32,6%

Esta tendência a favorecer a intervenção de uma terceira parte na mediação de conflitos já foi encontrada em outros países da América Latina como Colômbia (Chaux, 2005). Os demais, principalmente alunos do sexo masculino do Ensino Médio de escola privada, acham que reagir é inútil, só vai piorar a situação. É preocupante esta resignação encontrada em uma faixa etária que já dispõe de recursos psicológicos para perceber a perspectiva alheia (Selman, 1980), coordenar informações relativas a direitos

e deveres e chegar a um desfecho justo e satisfatório para todos. Por outro lado, também preocupa a menor confiança depositada no adulto pelos alunos de pior desempenho escolar, pois nem um terço deles apelaria para o professor.

Conclusão

Verificou-se a presença de condições mais propícias ao bom convívio de modo geral na escola privada e nas faixas etárias mais avançadas pelo maior tempo freqüentando o mesmo estabelecimento de ensino, pela maior permanência no mesmo em períodos extra-classe e lazer com colegas no fim de semana. Por outro lado, um outro fator que pode interferir na relação estabelecida com a escola e na satisfação geral com ela é a avaliação do desempenho mais favorável no sexo feminino, nos mais jovens e na escola pública.

A percepção do estabelecimento das regras também interfere na relação do aluno com a escola. No presente estudo verificou-se uma percepção generalizada de assimetria no estabelecimento e aplicação das mesmas na instituição de ensino freqüentada, o que parece aumentar com a idade e com o pior desempenho escolar. Por outro lado, foi informada pelos diretores maior simetria no estabelecimento e aplicação de normas disciplinares nas escolas públicas que nas privadas, mesmo que não percebida pela maioria dos alunos. O maior poder da equipe gestora nas escolas privadas é coerente com o já apontado por Abramovay (2004).

Outro indicativo importante da relação do aluno com a escola é a sua percepção sobre a qualidade do ensino na mesma, que parece ser no mínimo satisfatória para boa parte da amostra. Na mesma linha, a grande maioria considera que a sua escola valoriza o bom relacionamento entre alunos, o que é um pouco mais acentuado na escola privada e no Ensino Fundamental. Assim, os dados encontrados permitem concluir que há de modo geral uma satisfação geral com o estabelecimento de ensino, em termos da qualidade e da valorização do convívio, apesar da percepção de assimetria na gestão da disciplina, coincidindo com dados de pesquisas anteriores (Abramovay, 2004).

Observa-se ainda que, coerentemente com as condições mais propícias à vinculação com colegas apontadas acima, o convívio é mais harmonioso entre os alunos mais velhos, independente do tipo de escola e sexo, verificando-se diminuição de conflitos com os colegas com o aumento da idade, confirmando a literatura revista. Tal fato é reforçado pela percepção dos alunos mais jovens de aumento nos conflitos nos últimos anos.Verifica-se ainda que para a grande maioria, os problemas de convivência referem-se a agressões verbais, como insultos e apelidos, ou veladas, como

difamação ou danificação de pertences, sendo as físicas mais raras, coincidindo com o apontado nas pesquisas revistas. As agressões auto assumidas são da mesma natureza. Vale ressaltar que não se encontrou semelhança entre as proporções dos dados aqui relatados e os de outras pesquisas anteriores. Um dado encontrado bastante positivo diz respeito ao respaldo dos alunos ao exercício da autoridade docente em sala de aula para garantir boas condições de ensino. Destaca-se ainda que as dificuldades percebidas nas relações entre docentes e alunos são atribuídas à gestão da disciplina, o que é fortalecido pelo fato das queixas de agressões por professores e funcionários serem mais raras do que as sofridas de colegas. As crenças da grande maioria sobre resolução de conflitos mostram-se favoráveis à intervenção de uma terceira parte, seja um professor ou colega.

Alguns dados valem menção em função do seu poder para explicar o comprometimento do convívio na escola, como a maior valorização conferida às agressões perpetradas contra o corpo docente e depredação do patrimônio escolar pelos diretores. Os conflitos entre alunos são vistos como menos importantes para até um terço da amostra de gestores de escolas privadas, que os naturalizam, como algo esperável de uma dada faixa de idade, o que ocorre também entre um quinto dos diretores de escolas públicas. Da mesma forma, o tratamento diferenciado de alguns alunos, tanto por professores como funcionários, é visto como pouco importante por quase metade da amostra de diretores de escolas privadas, e um quinto dos de públicas. Coerentemente com tal avaliação, são estes atores os principais culpados pelos conflitos que ocorrem na escola: os alunos por suas características de personalidade ou educação muito permissiva, e os professores e funcionários por não exercerem bem sua autoridade.

Conclui-se assim que urge modificar a visão negativa dos alunos, tanto no que tange à atribuição da responsabilidade dos conflitos à sua educação, idade ou características de personalidade, visto que exime a gestão da escola da responsabilidade pelos mesmos. Na mesma linha, também pode ser revista a percepção da qualidade da relação entre os diversos atores da comunidade escolar. Mesmo a relativa aos docentes, menos negativa que a dos alunos, também vale ser examinada, pois os responsabiliza em certa medida pelos conflitos com os alunos, quando tudo indica que a gestão da disciplina pode ser

Referências:

Abramovay, M. (2004). Entrevista ao e.educacional. (Diogo Dreyer) (www.educacional.com.br. Consulta em 2 de setembro de 2006.)

Abramovay, M. & Rua, M.G. (2004). *Violência nas escolas*. Brasília. UNESCO.

Camacho,L.M.Y (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa. 27*, 1, 123-140.

Chaux, E. (2005). Role of a third party in conflict among Colombian children and early adolescents. *Aggressive Behavior, 31,* 1, 40-55.

Domingos, B.(2005).*Escola e violência: configurações da violência escolar segundo alunos, professores, pais e moradores da comunidade.* (Tese) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Eslea, M.& Reese, J. (2001). At what age are children likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*., 419-429.

Jornal O Estado de São Paulo,14 de março de 2007- Caderno Metrópole, pagina C6.

Leme, M.I.S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais:interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica.17*, 3, 367-380.

Selman, R.L. (1980) *The growth of personal understanding. Developmental and clinical analysis.* Developmental Psychology Series, New York, Academic Press.

Sposito, M.(2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa, 27*, 1 87-103.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

AVALIAÇÃO DE PSICÓLOGOS QUANTO À SUA ATUAÇÃO JUNTO À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Maria das Graças Araújo – CREESE / UFS
e-mail: araujo.graca@globo.com.

Maria Jésia Vieira - UFS
e-mail: mjvieira@infonet.com.br.

INTRODUÇÃO

Estudos sobre a evolução da Psicologia no Brasil caracterizam a atuação profissional do psicólogo carregada de expectativas sociais corretivas de condutas e de eficiência de aprendizagem (Bock, 2005; Lo Bianco, Bastos, Nunes & Silva, 2001; Maluf, 2001).

Considerando a diversidade dessa atuação, o preparo dos mesmos a nível de graduação tem sido objeto de debates e estudos a partir da constatação da necessidade de uma formação que contemple uma atuação mais específica em cada campo de prática (Antunes, 2004; Conselho Federal de Psicologia, 1992, 2001; Bock, 2005; Pardo, Mangieri & Nucci, 1998).

Esses debates e estudos culminaram com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia que preconizam a formação articulada com as demandas sociais, marcada por um compromisso ético com a pessoa humana e com a promoção da qualidade de vida, bem como com a construção do saber sobre o fenômeno psicológico em articulação com outras áreas do conhecimento. A formação deve, ainda, dotar o profissional, dentre outras, de competências e habilidades gerais que lhe permitam desenvolver ações em saúde voltadas para a prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial (Brasil, 2004a, online)

Dentre estas demandas, salienta-se, neste trabalho, o preparo do psicólogo para o atendimento a pessoas com deficiência mental, tema sobre o qual a graduação tem atribuído pouca importância (Araujo, 1995; Glat, 1999; Santos, 2006), haja vista a escassez de estudos que informem sobre a atuação do psicólogo com essas pessoas.

Sob a perspectiva de uma sociedade inclusiva e do compromisso social assumido pela Psicologia com os direitos humanos e as políticas públicas, a atuação do psicólogo junto a essas pessoas, em especial às crianças, ganha acento em importância e complexidade face às novas demandas que se estabelecem na Educação e Saúde, exigindo profissionais habilitados para esse exercício.

A partir dessa constatação e reconhecendo a importância das necessidades humanas básicas para o desenvolvimento saudável de qualquer criança (Maslow, 1962, 1970), estruturou-se a presente pesquisa que teve como objetivo verificar como os psicólogos avaliam seu preparo profissional para atender às necessidades básicas de crianças com deficiência mental.

Para tanto, julgou-se pertinente, também, identificar quais seriam as suas necessidades humanas básicas, por entender que talvez essas necessidades estejam ofuscadas pelo estigma da deficiência, ao qual são atribuídas suas manifestações, desviando o olhar de pais e profissionais dessas crianças em sua totalidade (Mannoni, 1991; Nunes & cols., 2002).

METODOLOGIA

A pesquisa, estruturada em duas fases, necessitou de percursos metodológicos diferenciados, conforme apresentados.

1ª FASE

Participantes

Inicialmente pesquisou-se numa escola especial da rede pública estadual de ensino de Aracaju/Sergipe, uma amostra de 07 crianças em idade escolar, correspondendo a 38,66% das incluídas na faixa etária de 7 a 10 anos, atendidas na referida escola, que se constitui em referência na Educação Especial no estado.

Procedimentos e análise dos dados

Inicialmente obteve-se autorização da escola para a coleta de dados, e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos pais e

professores das crianças. Através da observação participante, foram identificados 202 comportamentos manifestos, que a seguir foram classificados segundo a Hierarquia das Necessidades Humanas Básicas sistematizadas por Maslow (1962, 1970). O agrupamento por semelhança destes comportamentos a partir do referencial citado, e utilizando-se a análise de conteúdo consubstanciada em Bardin (1977) resultou num elenco de 31 necessidades.

Construção do Instrumento de Pesquisa

Com base nas necessidades identificadas na primeira fase da pesquisa, foi elaborado um instrumento misto constando de check-list e entrevista a ser aplicado aos psicólogos, para atender ao objetivo proposto na pesquisa de saber a opinião dos mesmos sobre o seu preparo profissional para atender as necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental.

As necessidades agrupadas foram as seguintes, de acordo com o referencial: **necessidades fisiológicas**: sono e descanso, movimentação excessiva, comer compulsivamente; **necessidades de segurança**: proteção (a criança não se defende de agressâo e perigos externos), ajuda nas atividades de vida diária (vestimenta, higiene alimentar, mastigação, higiene corporal), **necessidades de amor e pertença**: amizade (camaradagem, brincadeiras amistosas), afeto (carinho, beijos, pegar na mão, abraços), interação (procura participar das atividades, responde e faz perguntas simples, busca aproximação), cooperação (oferecer e receber ajuda), comunicação (afetada pela dificuldade de oralizaçao), agressão como forma de interação (bater, empurrar, atirar objetos em outrem, palavrões), isolamento (não interação com o outro, manter-se alheio); **necessidades de estima:** auto-estima (elogiar a si próprio), aprovação/reconhecimento (expressa alegria diante do acerto, solicita confirmação, pede elogio), acertar (desobedece regra para acertar), atenção exclusiva do adulto (afastar colega com agressão para manter atenção do adulto só para si), chamar atenção (gritar, falar palavrões, perturbar a ordem), liderança (comandar as brincadeiras); **necessidades de crescimento**: observação (explorar os objetos e detalhes do ambiente), aprendizagem (solicitação de explicações simples, imitação, prestar atenção); ordem (organizar o ambiente), criatividade (oferecer sugestões simples), realizações (apontar lápis, tentativas de escrever, de desenhar, de estruturar uma brincadeira, de ensinar) (Araújo & Vieira, 2005).

O instrumento misto buscou informações quanto à caracterização da população de psicólogos, tais como: idade, sexo, natureza da instituição formadora, ano da graduação, tempo de experiência na área, local de atuação e tipos de atividades desenvolvidas; o conhecimento das situações mais freqüentes em que ocorre a procura do psicólogo para atender crianças com deficiência mental; a identificação da opinião dos mesmos quanto ao seu preparo para atender às necessidades apresentadas por essas crianças, bem como as fontes desse preparo; o conhecimento dos modos de atuação do profissional de psicologia em relação a cada uma das necessidades humanas básicas das mesmas crianças; a identificação de facilidades e dificuldades na sua atuação profissional em relação às mesmas; a opinião dos psicólogos quanto às disciplinas da graduação em Psicologia, consideradas importantes para atuação profissional em relação às necessidades apresentadas pelas crianças; e a coleta de sugestões que favoreçam o preparo profissional do psicólogo para atendê-las.

2ª FASE

Participantes

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados por meio de estratégia de amostragem não probabilística do tipo amostragem por conveniência. De uma população de 36 psicólogos com experiência com crianças com deficiência mental, selecionou-se 15 psicólogos contatados que se mostraram dispostos a colaborar com a pesquisa.

Destes, 40% estão na faixa etária entre 29 e 35 anos e os demais em faixa etária acima dos 35 anos; 80% são do sexo feminino; 66,6% são oriundos de universidades públicas; 53,3% se graduaram na década de 1990 e 20% na década de 1970 e 1980 respectivamente; 66,6% possuem uma ou mais especializações. A experiência profissional variou de 2 a 29 anos; 93,3% são profissionais da Educação Especial, atuando em escolas especiais, centro de diagnóstico, escola de ensino regular e oficina pedagógica conveniada. Sobre as atividades desenvolvidas, os psicólogos exercem atividades variadas como: avaliação e diagnóstico; orientação a pais e professores; psicoterapia; acompanhamento escolar; estimulação precoce; implantação e coordenação de serviços na área de educação especial e deficiência mental; trabalhos com artes; planejamento com equipe interdisciplinar de intervenções individualizadas

destinadas a crianças com deficiência mental; coordenação e direção de instituições voltadas para o atendimento ao portador de necessidades educacionais especiais.

Procedimentos

Antes da aplicação do instrumento foi explicado a cada sujeito os objetivos e estratégias da pesquisa, obtendo destes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente, sendo depois submetidas a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

RESULTADOS

Na primeira fase, na pesquisa com as crianças, foram identificadas necessidades fisiológicas, de segurança, de amor e pertencimento, de estima e de crescimento, o que permitiu aventar que as necessidades apresentadas pelas crianças observadas são semelhantes às das crianças ditas normais. Verificou-se, ainda, a presença hegemônica das necessidades de amor e pertencimento, apontando para a importância da aceitação social desse grupo. Quanto às manifestações gerais das necessidades, essas se deram de maneira bastante diferenciada entre as crianças, refletindo a diversidade e singularidade de cada uma delas. Foi visto, também, que, com relação às necessidades de crescimento, a realização de atividades é uma forma de obtenção de reconhecimento, favorecendo a auto-estima das mesmas, sendo, portanto, fonte de satisfação das necessidades de crescimento e de estima. A identificação das necessidades mostrou-se ainda como importante recurso para a atuação do psicólogo com crianças com deficiência mental, apontando para a importância do equilíbrio entre as necessidades de segurança e de crescimento para a inclusão escolar de crianças com deficiência mental (Araújo & Vieira, 2005).

Dada a abrangência do estudo e os limites de um artigo científico, em relação à segunda fase da pesquisa, aqui só serão apresentados os resultados e discussão quanto aos temas: demanda; atuação do psicólogo; sentir-se preparado para atender as necessidades básicas; fontes do preparo; disciplinas da graduação consideradas importantes para o preparo e sugestões para o preparo.

Demanda

Como resultado da análise das respostas referentes aos motivos da procura do profissional de psicologia para o atendimento às crianças com deficiência mental, obteve-se 37 respostas, das quais 40,54% relacionadas a aspectos comportamentais (agressividade, distúrbio de conduta, distúrbio de relacionamento, isolamento e comportamento deprimido); 32,43% relativas à aprendizagem (dificuldade de aprendizagem, avaliação com fins de aprendizagem, orientação aos professores) e 10% relacionadas a outros motivos (hiperatividade, sexualidade, insônia, dormir muito, enurese, encoprese). Esses resultados confirmam os dados da literatura que consideram a demanda de atendimento psicológico marcada de expectativas corretivas de conduta e de aprendizagem (Branco, 1998; Bock, 2005; Cabral & Sawaia, 2001; Lo Bianco & cols.; Maluf, 2001). Estes motivos, no entanto, estão relacionados às suas necessidades de amor e pertencimento, de crescimento e fisiológicas, respectivamente, e a atuação do psicólogo, desde que privilegie também outras variáveis referentes aos contextos sócio-familiares e educacionais, é considerada indispensável para ajudar a criança com deficiência mental a superar ou minimizar essas dificuldades para a satisfação de suas necessidades básicas e desfrute da vida social.

Atuação do psicólogo

A análise das falas referentes aos modos de como o profissional realiza o atendimento à criança com deficiência mental permitiu identificar que esse atendimento é marcado por um caráter de ajuda e de facilitação do desenvolvimento das potencialidades da criança, de reconhecimento e aceitação da criança em sua diferença, destinando-se a ela um atendimento também singular, bem como da importância do trabalho interdisciplinar, o que aponta para a incorparação das concepções mais recentes em relação à deficiência mental (Associação Americana de Retardo mental, 1992 citado por Brasil, 1994) e aos fenômenos psicológicos (Bastos & Achcar, 2001; Lo Bianco et. al., 2001).

Quanto à operacionalização do atendimento, por sua vez, prevalece o modelo clínico, realizado em duas etapas: diagnóstico e intervenção.

O processo diagnóstico é conduzido com base em hipóteses orientadoras de natureza biológica, ambientais e psicológicas. As técnicas são as tradicionais como anamnese, entrevistas, observações, jogos lúdicos e pedagógicos e testes psicológicos.

A família e a escola, por meio de seus representantes, aparecem não só como fonte de informação, mas como foco da própria investigação na medida em que se buscam entendimentos da relação criança/família/ambiente e criança/escola.

A intervenção é realizada em três esferas concomitantemente, a saber: família, escola e criança, observando-se, no entanto, a falta de procedimentos sistematizados, principalmente quanto à orientação à família, que permita o acompanhamento e avaliação dos resultados. Esses dados estão de acordo com os encontrados na literatura que mostram que o trabalho com as famílias ainda não foi integrado ao atendimento às pessoas com deficiência (Mendes, Nunes & Ferreira, 2002).

Sentir-se preparado para atender as necessidades básicas

Como resultado da análise quantitativa dos dados, obteve-se 345 respostas totalizadas pelos 15 respondentes em relação ao sentir-se preparado para atender às 23 pré-categorias de necessidades humanas básicas apresentadas pelas crianças com deficiência mental. Do total, 331 (95,9%) respostas foram afirmativas (SIM, sentem-se preparados para atender), 9 (2,6%) respostas foram negativas (NÃO) e 5 (1,4%) foram relativas (ÀS VEZES), ou seja, a depender do caso e/ou situação. Somando-se a freqüência das respostas negativas e relativas, obteve-se um total de 14 (4%) respostas. A distribuição da freqüência das respostas dadas pelos psicólogos em relação ao seu preparo para atender às necessidades apresentadas pelas crianças é apresentada no quadro abaixo.

CATEGORIAS	PRÉ-CATEGORIAS	SIM		NÃO		ÀS VEZES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%
NECESSIDADES FISIOLÓGICAS	Sono e descanso	13	86,6	1	6,6	1	6,6	15	100
	Movimentação excessiva	12	80,0	2	13,3	1	6,6	15	100
	Comer compulsivamente	10	66,6	3	20,0	2	13,3	15	100
SUBTOTAL		**35**	**77,7**	**6**	**13,3**	**4**	**8,8**	**45**	**100**
NECESSIDADES DE SEGURANÇA	Proteção	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Ajuda atividades de vida diária	12	80,0	2	13,3	1	6,6	15	100
SUBTOTAL		**27**	**90,0**	**2**	**6,6**	**1**	**3,3**	**30**	**100**
NECESSIDADES AMOR E PERTENCIMENTO	Amizade	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Afeto	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Interação	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Cooperação	15	100,0	-	-	-	-	15	100

	Comunicação	14	93,0	1	6,6	-	-	15	100
	Agressão	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Isolamento	15	100,0	-	-	-	-	15	100
SUBTOTAL		**104**	**99,0**	**1**	**0,9**	**-**	**-**	**105**	**100**
NECESSIDADES DE ESTIMA	Auto-estima	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Aprovação	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Acerto	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Atenção exclusiva	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Chamar atenção	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Liderança	15	100,0	-	-	-	-	15	100
SUBTOTAL		**90**	**100,0**	**-**	**-**	**-**	**-**	**90**	**100**
NECESSIDADES DE CRESCIMENTO	Observação	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Aprendizagem	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Ordem	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Criatividade	15	100,0	-	-	-	-	15	100
	Realização	15	100,0	-	-	-	-	15	100
SUBTOTAL		**15**	**100,0**	**-**	**-**	**-**	**-**	**15**	**100**
TOTAL		**331**	**95,9**	**9**	**2,6**	**5**	**1,4**	**345**	**100**

QUADRO 1- Freqüência de respostas dos psicólogos sobre sentir-se preparado para atender às necessidades básicas das crianças com deficiência mental.

A distribuição dos psicólogos pesquisados em relação ao número de necessidades às quais se sentem preparados para atender encontra-se apresentada na tabela abaixo

Tabela 1 - Distribuição dos psicólogos pesquisados em relação ao número de necessidades às quais se sentem preparados para atender.

Necessidades		Psicólogos	
N	%	N	%
23	100,0	9	60,0
22	95,6	2	13,3
21	91,3	1	6,6
20	87,0	2	13,3
19	82,6	1	6,6
	Total	15	100,0

De acordo com a distribuição acima, percebe-se que 15 (100% da amostra) psicólogos sentem-se preparados para atender às necessidades das crianças dentro de uma variação de 19 (82,6%) das necessidades apresentadas a 23 (100%) das necessidades apresentadas, sendo que 9 (60% da amostra) psicólogos acham-se preparados para atender às 23 necessidades em sua totalidade.

Do total de psicólogos, 6 (40%) sentem-se despreparados ou parcialmente preparados para atender 5 necessidades, ou seja, 21,7% das 23 necessidades apresentadas pelas crianças com deficiência mental. Estas necessidades estão apresentadas no quadro 2.

CATEGORIA	PRÉ-CATEGORIA	NÃO		ÀS VEZES		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
NECESSIDADES FISIOLÓGICAS	Sono e descanso	1	6,6	1	6,6	2	13,3
	Movimentação excessiva	2	13,3	1	6,6	3	20,0
	Comer compulsivamente	3	20,0	2	13,3	5	33,3
NECESSIDADES DE SEGURANÇA	Ajuda atividades de vida diária	2	13,3	1	6,6	3	20,0
NECESSIDADES DE AMOR E PERTENCIMENTO	Comunicação (dificuldade de oralização)	1	6,6	-	-	1	6,6
Total de respondentes para cada pré-categoria apresentada						15	

Quadro 2 - Pré-categorias de necessidades apresentadas pelas crianças às quais os psicólogos referem não estar preparados ou parcialmente preparados para atendê-las.
(o cálculo da porcentagem foi obtido considerando-se a freqüência da resposta específica em relação à freqüência total das respostas (15) para cada pré-categoria de necessidade).

De acordo com o quadro acima, a necessidade de alimentação afetada, isto é, comer compulsivamente, aparece como a necessidade à qual os psicólogos se sentem menos preparados para atender. Em seguida aparecem as necessidades de movimentação excessiva e ajuda nas atividades de vida diária e, por último, a necessidade de comunicação afetada por dificuldade de oralização. Com relação às necessidades fisiológicas afetadas de comer compulsivamente, movimentação excessiva e sono e descanso, provavelmente só um diagnóstico multiprofissional poderia esclarecer o grau de afetação daquelas. No geral, mediante as inúmeras possibilidades que elas apontam, incluindo diferentes etiologias como, por exemplo, efeitos colaterais de uso excessivo de medicamentos no caso de sonolência acentuada, carências afetivas profundas e abandono em alguns transtornos alimentares ou anormalidades de neurotransmissores cerebrais em casos de hiperatividade (American Psychiatric Association, 1995; Assumpção Jr & Sprovieri, 2000; Lucchesi, Pradella-Halinan, Lucchesi & Moraes, 2005; Marcelli, 1998; Rohde, Miguel Filho, Benetti, Gallois & Kieling 2004), considera-se importante que o psicólogo, tenha um entendimento dessas diferentes manifestações, enquanto presentes nas crianças com deficiência mental, no sentido de saber desenvolver intervenções, sejam elas de psicoterapia, de orientação ou de encaminhamento a outro profissional.

Com relação às necessidades de segurança, especificamente a necessidade de ajuda nas atividades de vida diária, em crianças com deficiência mental, dificuldades percepto-motoras, cognitivas e lingüísticas podem estar presentes em decorrência de algumas síndromes (Tristão & Feitosa, 1998), dificultando a aquisição de comportamentos necessários às demandas da vida na sociedade. Ferreira, Nunes e Mendes (2004), em análise da produção científica referente aos 25 anos dos Programas de Educação Especial no Brasil, destacam que dentro do tema ensino-aprendizagem "predominaram os estudos sobre linguagem e leitura/escrita, com reduzida freqüência de investigações sobre habilidades básicas e atividades de vida diária" (p.31). Com base nessa constatação, entende-se que haja uma necessidade de estudos nessa área, considerando-se a importância do desenvolvimento de habilidades básicas na criança para a realização de atividades necessárias à satisfação de suas necessidades de segurança e autonomia. Nesse sentido, acredita-se que a Psicologia tenha um papel importante, enquanto ciência geradora de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, aprendizagem e métodos de intervenção.

Sobre a necessidade de comunicação afetada por dificuldade de oralização, essa é comumente encontrada em crianças com deficiência mental (Smith & Ryndack, 1999). Dada a importância da comunicação humana para o desenvolvimento, é importante atentar para essa necessidade nessas crianças que, muitas vezes, impedidas por um déficit orgânico ou de outra natureza, vivenciam situações de extrema frustração o que pode ocasionar possíveis comportamentos destrutivos e agressivos.

Fontes do preparo

Com relação à fonte do preparo para atender às 23 pré-categorias de necessidades apresentadas pelas crianças, obteve-se um total de 1216 respostas distribuídas em 7 fontes. 14 (93%) psicólogos indicam a prática profissional como a principal fonte do preparo para o atendimento às necessidades apresentadas. A graduação aparece em segundo lugar como fonte do preparo, citada por 13 (86,6%) psicólogos. Uma visão geral da freqüência das fontes é apresentada na tabela 2.

Tabela 2 - Fonte do preparo indicada pelos psicólogos para o atendimento às necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental.

Fonte	Entrevistado		Total de respostas considerando o somatório de respostas positivas a cada uma das necessidades elencadas (23)	
	N	%	N	%
Graduação	13	86,6	261	21,4
Cursos de curta duração	10	66,6	185	15,2
Especializações	9	60,0	174	14,3
Formação em área clínica	8	53,3	161	13,2
Mestrados	1	6,6	20	1,6
Prática profissional	14	93,3	300	24,6
Outras alternativas	6	40,0	115	9,4
Total	-	-	1216	100,0

Para facilitar a compreensão dos resultados expostos na tabela acima, é importante destacar que os psicólogos entrevistados fizeram referências às seguintes especializações: psicomotricidade, psicodrama, psicossomática, deficiência mental, educação especial, psicoterapia fenomenológica existencial, técnica e prática de ensino. Sobre a formação em área clínica, referiram formação em psicodrama, psicoterapia fenomenológica existencial humanista, psicanálise e psicoterapia junguiana. Na categoria mestrados foi citado mestrado em educação e na categoria outras alternativas, citaram-se leituras, experiência profissional como professora anterior à graduação, formação pessoal, feeling, seminários e palestras e, por último, treinamento. Feitos esses esclarecimentos, depreende-se que o preparo do psicólogo para atender às necessidades básicas de crianças com deficiência mental compreende um conjunto de fontes que vão além da formação universitária, concentrando-se, principalmente, na prática profissional, haja vista a ênfase nas respostas quando se referiam a esta fonte, como no exemplo: “tudo que eu fiz era muito de experiência...” (Entrevistado 7)

As fontes do preparo estendem-se, ainda, às formações extra-acadêmicas em área clínica, e a outros contextos como a própria formação de vida de cada um, experiências profissionais anteriores à graduação e características pessoais como feeling. É interessante observar que mesmo a graduação tendo sido apontada quantitativamente como a segunda maior fonte do preparo, em termos qualitativos, essa importância não é enfatizada, conforme o relato: “A graduação não... em si ela dá oportunidade a gente de ter uma pincelada das coisas” (Entrevistado 5)

De acordo com a análise de conteúdo das respostas, foi possível identificar alguns mecanismos destacados pelos entrevistados em relação às fontes do preparo.

Considerando-se a prática como o principal mecanismo de aprendizagem (3 citações), como o espaço para a construção de uma metodologia assistencial específica (4 respostas) e como a fonte de aprendizagem que não está nos livros (1 resposta), é possível inferir que esta fonte se sobressaia das demais, tendo em vista que a graduação (segundo mais citado) aparece em 3 respostas como o principal mecanismo, e nas outras respostas apenas como o despertar do interesse, contribuição no conjunto, complementar, ou não contribuição, o mesmo acontecendo com as demais.

Com base nesse resultado, depreende-se que, provavelmente por falta de uma metodologia assistencial específica1 e própria para o atendimento a essa clientela, cada profissional cria, a partir de sua prática, um método pessoal de atendimento. Esse fato aponta para a necessidade da criação de um modelo assistencial sistematizado destinado a essa clientela que instrumentalize melhor a prática, facilitando o exercício profissional e o alcance de seus objetivos.

Disciplinas da graduação consideradas importantes para o preparo.

Os psicólogos entrevistados destacaram as seguintes disciplinas em suas graduações, como importantes para o atendimento às necessidades humanas básicas de crianças com deficiência mental: Desenvolvimento infantil (8), Psicologia do Excepcional (8), Estágios (6), Psicopatologia (5), Psicologia da Aprendizagem (3), Observação do comportamento (3), Neurologia/Neuroanatomia (2), Psicomotricidade (2), Teorias e Técnicas Psicoterápicas (2), o curso em sua totalidade (2), Técnicas e Aconselhamento Psicológico (1), Prática de Ensino (1), Psicologia da Personalidade (1), Teorias da Personalidade (1), Psicodrama (1), Psicologia Social (1), Psicodiagnóstico (1), Biologia(1), Problemas de aprendizagem (1), Distúrbios do Comportamento (1), Introdução à Etologia e Etologia Humana (1), Análise experimental do Comportamneto (1), Iniciação Científica (1), disciplinas da licenciatura (1), Estatística (medição de fenômenos escolares (1).

Observa-se que Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia do Excepcional são consideradas, pelos psicólogos entrevistados, como as disciplinas da

[1] A metodologia assistencial é aqui entendida como a sistematização de métodos para atenção integralizada às necessidades do cliente, de acordo com seus níveis de dependência, seja do fazer, ajudar, orientar, supervisionar ou encaminhar (Horta, 1979).

graduação mais importantes para as suas atuações práticas com as crianças com deficiência mental, vindo em seguida os Estágios e Psicopatologia.

Sobre as sugestões oferecidas pelos psicólogos para a melhoria do preparo profissional, destacaram-se a necessidade de obrigatoriedade de uma disciplina que aborde temas específicos em relação a pessoas com necessidades especiais, estágios e práticas de disciplinas voltadas para a área, além de informações adicionais ao conteúdo das diferentes disciplinas.

No geral, as sugestões apontam, para a necessidade urgente da graduação em Psicologia fazer um investimento no sentido de atender às necessidades de inclusão propostas pelas políticas públicas atuais. Os fenômenos psicológicos cursam com seres humanos diferentes em suas constituições orgânicas e ambientes específicos e, ao menos que se relegue a outros campos do saber , o estudo desses fenômenos quando atrelados a diferenças como no caso da deficiência mental e outras especificidades, continuam objeto da Psicologia e devem ser vistos como tal. Nessa perspectiva, acredita-se que muitas possibilidades podem ser encontradas, com base em sugestões como essas e discussões do corpo docente, discente e autoridades responsáveis, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia (Brasil, 2004b), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), bem como outras publicações do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2005) que orientam o processo de inclusão de alunos com deficiências nas escolas.

A despeito dessas medidas, não é possível negar, entretanto, que as crianças com deficiência mental apesar de apresentarem necessidades semelhantes às outras crianças, apresentam especificidades que exigem conhecimentos teórico-metodológicos que só poderão ser desenvolvidos em nível de especialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo, ao identificar as necessidades básicas de crianças com deficiência mental, permitiu compor um quadro integrado destas crianças, dando visibilidade aos seus múltiplos aspectos o que possibilitou uma maior compreensão de sua vivência. Com base nesse quadro, psicólogos se posicionaram quanto ao seu preparo para atendê-las, cujos resultados em relação aos aspectos levantados devem ser aprofundados em novas pesquisas.

Com relação ao preparo profissional do psicólogo, inicialmente identificou-se os motivos da sua procura para o atendimento às crianças com deficiência mental, constando-se que esses são os mesmos apontados na literatura, ou seja, estão relacionados a problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem.

A maioria dos psicólogos sente-se preparada para atender às necessidades básicas de crianças com deficiência mental. Esse atendimento apresenta um caráter de ajuda , de desenvolvimento das potencialidades, de aceitação e respeito à criança em sua diferença e singularidade e do reconhecimento da importância da ação interdisciplinar, o que aponta para a incorporação de perspectivas atuais em relação a concepções e atendimento às pessoas com deficiência mental, prevalecendo, no entanto, o modelo clínico de atendimento e a falta de sistematização de procedimentos, principalmente de orientação à família, que impedem a avaliação e valorização dos efeitos da sua atuação.

Com relação às necessidades para as quais os psicólogos sentem-se menos preparados para atender, destacaram-se as necessidades fisiológicas afetadas de movimento (movimentação excessiva), sono e descanso, alimentação (comer compulsivamente); necessidade de ajuda nas atividades de vida diária e necessidade de comunicação afetada por dificuldade de oralização, exigindo maior preparo do profissional para lidar com essas necessidades, seja em relação a atividades de psicoterapia, de orientação ou de encaminhamento.

A prática foi considerada a principal fonte de preparo, sendo que cada profissional cria o seu próprio modelo assistencial de atendimento. A graduação aparece como a segunda fonte de preparo, na qual os psicólogos atribuem grande importância às disciplinas Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia do Excepcional e Estágios. Quanto às sugestões, essas se referem à obrigatoriedade de uma disciplina na grade curricular que contemple as pessoas com deficiência mental e outras especificidades, podendo essa temática ser acrescidas às diferentes disciplinas e suas práticas.

De modo geral, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade inadiável da psicologia fazer um investimento no sentido de atender às necessidades de inclusão social propostas pelas políticas públicas atuais que reconhecem o direito de todos aos bens e serviços. No campo específico da Educação, onde cabe a Educação Especial orientar o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, vários documentos têm sido publicados como forma de conduzir a organização de serviços e da ação profissional. Cabe aos cursos de Psicologia, apoiados nas novas Diretrizes Curriculares e no reconhecimento da necessidade de ações integradas destinadas a essas

pessoas que contemplem aspectos biológicos, sociais e educacionais, buscar uma aproximação com essas orientações na tentativa de delinear uma proposta curricular que aborde possibilidades de atuação do psicólogo na perspectiva de favorecer o desenvolvimento educacional e social dos mesmos.

Os resultados deste estudo também apontam para uma necessidade de sistematização do atendimento à criança com deficiência mental. Tendo em vista que cada profissional, cria, a partir de sua prática um método pessoal de atendimento, talvez, esse conjunto de métodos se estudado e sistematizado, poderia contribuir para facilitar o exercício profissional, principalmente de jovens profissionais.

Referências

Antunes, M. A. M. (2004). A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. Em Massimi, M.; Guedes, M. C. (Orgs). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos* (pp. 109-152). São paulo: Educ/Cortez.

American Psychiatric Association (1995). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV™*. (Dayse Batista, Trad.). (4ª. ed.). (pp.522-529). Porto Alegre: Artes Médicas. (Original em inglês, 1994)

Assumpção Júnior; F. B.; Sprovieri, M. H. (2000). *Introdução ao Estudo da Deficiência Mental***.** São Paulo: Memnon, 2000.

Araújo, E. A. C. (1995). *Caracterização da atuação de psicólogos com pessoas portadoras de deficiência mental***.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

Araújo, M. G.; Vieira, M. J. (2005). Necessidades de saúde psicológicas em crianças com deficiência mental. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 4, 572-589.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, A. V. B.; Achcar, R. (2001). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. (3ª ed.). (pp. 299-329). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bock, A. M. B. (2005). *Novo projeto para a profissão no Brasil: contribuições para a formação*. Acesso em 10 de maio de 2006 de http://www.abepsi.org.br/abpsi/Artigos.aspx.

Branco, M. T.C. (1998). Que profissional queremos formar. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 3, 28-35.

Brasil (1994). *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2005). Avaliação para identificação das necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão, 7)

Brasil. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Especial*. MEC/SEESP.

Brasil. (2004). *Parecer Nº 0062/2004*. MEC/CNE/CES.

Brasil. (2004). *Resolução Nº 8, de 7 de maio de 2004. Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia*. MEC/CNE/CES.

Brasil (2005). Avaliação para identificação das necessidades especiais. Brasília: MEC/SEESP. (Coleção Saberes e práticas da Inclusão, 7)

Cabral, E.; Sawaia, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante de queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Revista Estudos de Psicologia, (6)*, 2, 143-155. Acesso em 01 de janeiro de 2006 de http://www.psi.org.br.

Conselho Federal de Psicologia (1992). *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços.* São Paulo: Átomo.

Conselho Federal de Psicologia (2001) . *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (3ª.ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ferreira, J. R.; Nunes, L. R. O. P.; Mendes, E. (2004). Os 25 anos do PPGEEs na Educação Especial brasileira: análise das dissertações do PPGEEs relacionadas à área de deficiência mental. Em Mendes, E. G.; Almeida, M.A.; Williams, L. C. A. (Orgs.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp. 29-34). São Carlos: Edufscar.

Glat, R. (1999). *Refletindo sobre o Papel do Psicólogo no Atendimento ao Deficiente Mental: além do diagnóstico*. Acesso em 15 de setembro de 2004 de <http:// www.ccb.psicologia/revista/refletind.htm>.

Horta, W. A. (1979). *Processo de Enfermagem***.** São Paulo: EPU/EDUSP.

Lo Bianco, A. C.; Bastos, A. V. B.; Nunes, M. L. T.; Silva, R. C. (2001) Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. (3ª. ed.). (pp.17-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lucchesi, L. M.; Pradella-Hallinan, M.; Lucchesi, M.; Moraes, W. A. S. (2005). O Sono em transtornos psiquiátricos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27 (1). Acesso em 08 de fevereiro de 2006 de <http.//www.scielo.br>.

Maluf, R. M. Formação e atuação do psicólogo na Educação: dinâmica de transformação. (2001). Em Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. (3ª. ed.). (pp. 195-250). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mannoni, M. (1991). *A Criança Retardada e a Mãe*. (Maria Raquel Gomes Duarte, Trad.). (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original do francês de 1964).

Marcelli, D. *Manual de psicopatologia da infância de Ajuriaguerra*. (1998). (Patrícia Chitonni Ramos, Trad.). (5ª ed). (pp. 103-109). Porto Alegre: Artmed. (Original em francês, 1996).

Maslow, A. H. (s.d.) *Introdução a Psicologia do Ser***.** (Álvaro Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Eldorado. (Original em inglês, 1962).

Maslow. A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (2ªed.). Nova York: Harper and How.

Mendes, E. G.; Nunes, L. R. O. P.; Ferreira, J.R. (2002). As atitudes e percepções acerca dos indivíduos com necessidades educacionais especiais. *Temas em Psicologia, 10* (1), 11-26.

Nunes, L. R. O. P.; Glat, R.; Ferreira, J.R.; Mendes, E.G.; Paula, K. P. de.; Nogueira, M. L. (2002). O que revelam as teses e dissertações sobre a autopercepção do portador de necessidades especiais? *Temas em Psicologia, (10),* 2, 135-154.

Pardo, M.B.L., Mangieri, R. H. C., Nucci, M. S. A. (1998). Construção de um modelo para análise da formação profissional do psicólogo. *Revista Psicologia Ciência e Profissão,* 3, p.14-21.

Rhode, L. A.; Miguel Filho, E. C.; Benetti, L.; Kieling, C. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de psiquiatria clínica, (31),* 3, 2004. Acesso em 08 de fevereiro de 2006 de < http:// www.scielo.br>.

Santos, T. T. (2006). *A Síndrome de Down na formação universitária: um estudo comparativo com estudantes de Medicina e Psicologia.* Monografia de Graduação, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Sergipe.

Smith, M. A., Ryndack, D. L. (1999). Estratégias práticas para a comunicação com todos os alunos. Em Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. (Magda França Lopes, Trad.). (pp. 110-128). Porto Alegre: Artes Médicas Sul. (Original em inglês, 1996).

Tristão, R. M; Feitosa, M. A. G. (1998). Linguagem na Síndrome de Down. *Psicologia: Teoria e Prática, (14,),* 2, 127-137.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

COMO REPRESENTAM A VIOLÊNCIA NA ESCOLA OS ADOLESCENTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE CUIABÁ

Léa Saul – UFMT/UNIRONDON
saul@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

É consenso, na literatura sobre juventude e violência no Brasil, a preocupação de vários segmentos da sociedade diante das muitas formas de violência manifestadas contra e pelos adolescentes atualmente.

Para Abramovay et al (2002), a violência sofrida e praticada pelos adolescentes latino-americanos está relacionada com a condição de vulnerabilidade social a que estão expostos e que estaria levando-os a sofrer um risco de exclusão social sem precedentes. Falta aos jovens o acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais, assim como disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos.

Da mesma maneira, tem causado apreensão o aumento de violência nas escolas e o impacto que ela causa no cotidiano dos alunos, tornando-se tema constante de debate nacional.

Apesar de a exposição à violência se dar em todos os lugares, trata-se, aqui, de compreender os processos pelos quais ela ocorre na escola, uma vez que este é um dos espaços onde os jovens mais convivem.

A Teoria das representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici e colaboradores foi o referencial teórico que fundamentou as análises, porque esta teoria possibilita a compreensão do universo dos sujeitos, como eles organizam e dão sentido a este universo.

Os objetivos propostos foram identificar e analisar as representações sociais de violência, especialmente aquelas centradas no contexto escolar, para um grupo de adolescentes de escolas públicas de Cuiabá, na faixa etária de 11 a 15 anos.

Para Madeira, aplicar a TRS na área educacional

> [...] permite tomar objetos de pesquisa no dinamismo que os constitui e lhes dá forma. Mais ainda, permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudo-cientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 126).

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada em duas fases interligadas, utilizando-se de duplo procedimento metodológico.

Na primeira, os dados fornecidos pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, possibilitaram o levantamento do universo: 84.164 estudantes em 114 escolas.

A realização de sorteios definiu uma amostra estratificada, determinada a partir do número de escolas por região de Cuiabá, proporcionalmente ao número de estudantes existentes em cada uma. Foram sorteadas 30 escolas localizadas no perímetro urbano da capital. Um questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados aplicado a 269 estudantes, na faixa etária compreendida entre 11 e 15 anos, alunos do período diurno, da rede pública de ensino. Destes, 131 eram do sexo masculino e 138 do feminino.

Os questionários, aplicados coletivamente, possuíam questões de múltipla escolha e os sujeitos eram livres para marcar quantas opções quisessem.

Os resultados obtidos foram processados com o auxílio do *software Statistical Package for Social Science* (SPSS), instrumento utilizado para a análise estatística dos dados coletados.

Na segunda fase, uma entrevista semi-estruturada, elaborada a partir dos resultados dos questionários e da literatura específica sobre o objeto foi o instrumento de coleta de dados.

Sortearam-se oito escolas, dentre as 30 que serviram de amostra para a primeira fase. Foram realizadas 40 entrevistas individuais com sujeitos na faixa etária de 11 a 15 anos, sendo 20 jovens do sexo masculino e 20 do sexo feminino.

3. RESULTADOS

O material discursivo conseguido nas entrevistas foi acrescentado aos resultados obtidos por meio dos questionários, servindo para contextualizá-los.

Ao reportar-se às indagações de Jodelet (2001, p. 28), que definem o campo de estudo das RS, foi possível, em relação ao questionamento “Quem sabe e de onde sabe?”, identificar elementos de produção e circulação das representações. Eles permitiram supor que os adolescentes pesquisados constroem suas representações na interação com a família, com seus colegas, nas escolas em que estudam e, ainda, pelos meios de comunicação, destacando-se o papel da televisão.

Os sujeitos, por meio dos resultados dos questionários, apontaram que, a maior parte dos seus amigos, é constituída por pessoas com a mesma idade deles, tanto no bairro onde moram, como em relação às pessoas de sua família ou da escola. Nas entrevistas, constatou-se que a maioria dos estudantes residia em bairros próximos às escolas que estudavam, podendo por isso, até vir a pé para as aulas.

Os estudantes, (64,3%), assinalaram ver televisão como aquilo que eles mais costumam fazer quando estão em casa. A televisão foi também apontada por eles (80,3%) como o veículo em que mais vêem cenas de violência. Apesar de a maioria dos sujeitos morar em bairros periféricos, muitos destes localizados em regiões com grande número de ocorrências policiais, parece ser, principalmente por meio da televisão que os jovens têm acesso a algumas situações violentas de que eles dizem ter medo, a exemplo do seqüestro, assalto com morte, ferimento ou morte por bala perdida.

Verificou-se que os jovens, nos questionários, tiveram dificuldade em definir as escolhas sobre *o que é violência* para eles. Os dados demonstram que, em termos numéricos, a diferença entre as freqüências das respostas diminui gradativamente, variando os índices de maneira pouco expressiva entre as opções, denotando que são tênues as fronteiras que permitem distinguir um tipo de violência de outro. *Comportamento agressivo, falta de amor à vida, falta de respeito pelo outro* e *obrigar o outro a fazer o que não quer* foram os itens mais assinalados por ordem decrescente de freqüência. Essa pluralidade de elementos que os jovens incluem nas suas concepções, reflete o caráter complexo e abrangente da violência, salientando-a como fenômeno multifacetado e polissêmico.

A esse propósito, reconhecem Candau, Nascimento e Lucinda:

> É também comum uma abordagem tão abrangente da violência, que o espectro de comportamentos percebidos como violentos se amplia significativamente. Desta forma, diluem-se, as fronteiras que permitiriam distinguir uma situação de violência da outra, não incluída na mesma categorização, apesar de reconhecer a existência de elementos comuns entre ambas. (CANDAU; NASCIMENTO; LUCINDA, 2001, p.18).

Camacho (2000) em sua tese de doutorado confirma essas suposições, relatando as dificuldades que os adolescentes, sujeitos de sua pesquisa, tiveram para responder sobre o que entendiam por violência. Tais dificuldades a fizeram substituir esta pergunta, por exemplos de casos de violência ocorridos com eles.

Se, nos questionários, *comportamento agressivo* foi o item mais assinalado, buscou-se nas entrevistas esclarecer o que isto significava para os sujeitos dentro do contexto escolar.

Para os jovens, a agressividade dos colegas está relacionada com uma violência gratuita e sem motivo. Nesse sentido, supõe-se que justificam o ato agressivo se houver uma razão para ele.

> Se a gente vai cumprimentar, ela já chega batendo sem termos feito nada.
>
> (suj. 31, sexo feminino, 11 anos).

> Um dia, estávamos brincando de bola e a gente não tinha feito nada. O guri já chegou batendo na gente e xingando. Nós estávamos fazendo Educação Física. Ele entrou lá e atrapalhou tudo, provocando a gente.
>
> (suj.33, sexo masculino, 12 anos)

Cotejando os dados cuiabanos com os resultados encontrados por Placco (2003), *comportamento agressivo* também foi o item mais assinalado como significado da violência para os jovens de São Paulo. É, pois, bem possível que os adolescentes tenham na agressividade a objetivação da violência.

Pessoa agressiva na escola, para os sujeitos, é aquela que *xinga*, *bate*, enfim *agride sem razão aparente*. É objetivada naquele colega que eles rotulam como *maludão*: *arrogante, mandão, ameaçador, caçador de encrenca.*

Possivelmente, esses jovens agressores, que utilizam a violência, aparentemente gratuita, o fazem como uma forma de demarcação de território e reconhecimento no seu grupo social, calcada na lei do mais forte.

Observa-se, no depoimento a seguir, a visão ambígua de valores. Na ética dessa jovem de 15 anos, bater não constitui algo errado, desde que a agressão se justifique.

> As meninas tem essa mania de, porque é nova...Então vamos dar uma surra nela, quebrar a cara dela, principalmente quando você vem de outra escola. Que nem no ano passado, quando veio uma menina da Escola Rafael Rueda. Elas bateram nela. Se as

> daqui forem para lá ou as de lá vierem para cá, e se elas falarem: dessa daqui eu não gostei, sem motivo nenhum batem, entendeu? (sexo feminino, 15 anos)

Uma outra adolescente critica a violência dos outros, no entanto, demonstra não perceber a que está implícita em suas palavras.

> Deveriam falar para esse pessoal parar com essa violência, mas eles não conseguem. Só matando eles! (sexo feminino, 13 anos)

Uma das justificativas que encontram para o envolvimento nas agressões físicas e nas brigas é a proteção e defesa aos amigos. Cumplicidade que se observa, principalmente, nas falas dos garotos:

> Só falamos de violência quando tem uns guris querendo pegar a gente ou algum amigo nosso. Nós conversamos em ajudar quando um vai querer bater no outro. E só a gente cercar e dar uma surra nele. Ele vai aprender depois a nunca mais caçar briga com ninguém.
>
> (suj. 5, sexo masculino, 13 anos)

> Os colegas de sala de quem foi xingado entram na briga, batem no outro, ficam batendo, continuam xingando.
>
> (suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

Ao destacar determinadas atitudes violentas por parte de adolescentes, Barreira afirma que muitos jovens acham legítimo fazer uso da violência para proteger seus amigos. “A defesa violenta do colega é visto como atestado de amizade. Dessa forma , violência adquire contornos positivos de solidariedade entre os pares. (BARREIRA et al, 1999, p. 134)”

Os sujeitos apontaram a *figura materna* como a preferida, tanto para conversar sobre seus problemas em geral quanto para conversar sobre violência. Em seguida, a preferência recaiu sobre os *amigos*, *pai*, e, por último, os *professores*.

Nos depoimentos colhidos nas entrevistas, foi possível constatar a importância que os adolescentes atribuem às mães. Os relatos, principalmente dos rapazes, apontaram que um dos motivos que provocam conflitos na escola, são os xingamentos proferidos às mães.

> Porque um briga com o outro, aí começam a xingar a mãe. Se põe a mãe no meio, aí já começam as brigas.
>
> (sexo masculino, 13 anos)

> Aí um xinga o outro, manda tomar no cu. Até aí, ta, sem problemas. Aí, xinga a mãe. Quando começam a xingar a mãe, suja tudo: sai porrada.
>
> (sexo masculino, 11 anos)

Duas hipóteses podem explicar as reações violentas: na primeira, a mãe é, para eles, a objetivação da proteção e do sacrifício. Os jovens parecem atribuir-lhe imagem intocável. Na segunda, sabe-se que a construção de masculinidade, é baseada em valores de violência e exibição de força. Portanto, os garotos aprendem, culturalmente, que *homem que é homem*, deve reagir dessa maneira quando provocado.

Nas entrevistas, depoimentos das jovens demonstram o medo provocado pelo comportamento de alguns colegas. Como conseqüência, O silêncio submisso aparece como uma das conseqüências.

> Só os meninos dentro da sala que eles tem a mania de ficar tirando a roupa das meninas dentro da sala e eu tenho medo dele, eu não gosto disso.[...] Não na frente da professora. Mas, muitas vezes quando a professora sai eles fazem isso. Muitas meninas não vêem e como eu sento mais atrás eu fico vendo, mas eu finjo que não vejo para eles não perceberem e não ficarem falando nada e nem ficar me xingando.
>
> (suj. 11, sexo feminino, 11 anos)

> Eu fico com medo desses guri que a gente passa e eles esbarram na gente. Só que se eu esbarrar neles, eles já vem para cima de mim falando que é eu que estou caçando encrenca. Aí eles passam e eu não falo nada. Eles não pedem desculpa e eu não falo nada.
>
> (suj. 7, sexo feminino, 12 anos

Mesmo aquelas que conseguem verbalizar uma reação, sentem medo de serem obrigadas a fazer o que não querem.

> Na quadra, eu tenho medo, porque tem bastante meninos assim agressivo, estúpido e que ficam xingando a gente assim. E eu tenho medo que aconteça alguma coisa comigo, tentem me beijar à força, essas coisas. Porque tem guri que quer agarrar a gente e quando a gente fala que não quer, eles tentam agarrar a força e a gente não gosta.
>
> (suj. 38, sexo feminino, 13 anos)

As falas anteriores revelam a incidência de um tipo de violência raramente denunciada nas pesquisas sobre violência nas escolas, e que se não for devidamente enfrentado, pode vir a crescer: o assédio sexual.

Abramovay e Rua afirmam que:

> Embora pouco estudado enquanto manifestação de violência e muitas vezes ignorado, o assédio sexual pode ter graves conseqüências sobre os jovens, criando uma cultura permissiva em que atos desse tipo não são vistos como sérios e passíveis de punição. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 247).

As autoras, na pesquisa nacional que realizaram em 2002, constataram que, em Cuiabá, 12% dos alunos e 5% do corpo técnico-pedagógico pesquisados, registraram ocorrências brutais, como violência sexual e estupros nas escolas. Estes percentuais, considerados altos, não permitem, porém, analisar a extensão desta violência na vida das vítimas.

Nos questionários os sujeitos apontaram as situações de violência que eles mais temem. As respostas mais assinaladas foram *assassinato, tiroteio, assalto, estupro, bala perdida, seqüestro e assalto com morte*, todas elas relacionadas à violência física.

Nas entrevistas, os alunos relataram algumas situações vivenciadas na escola, relativas a *tiroteios* e *ameaças,* itens da tabela anterior.

> Agora, violência gerado dentro da escola foi quando dois colegas meu brigaram e depois chamaram pessoas, que é de briga mesmo, e levaram para escola e fizeram tiroteio na escola.
>
> (suj. 30, sexo masculino, 15 anos)

> Ficam intimando as pessoas, chega na menina e fala: toma cuidado guri. Olha com quem você está falando. Esses tipo de coisa e são essas meninas que dão mais medo.
>
> (suj.20, sexo feminino, 15 anos)

> Teve um aluno que quis bater na professora, porque ela quis botar ele para fora da sala, porque ele tinha feito um negócio lá. Aí, ela colocou o menino para correr, aí o menino ficou ameaçando ela e teve até policia lá.
>
> (suj.35, sexo masculino, 15 anos)

Quanto às ameaças, bastante comuns no contexto escolar, principalmente entre os alunos, constitui-se motivo de preocupação e alimentam o clima de medo. Estas ameaças, são geralmente concretizadas em agressões físicas na hora da saída.

Os jovens expressam a tensão constante, aliada ao receio que deles toma conta, após a saída da escola, na rua.

> Na hora da saída eles podem esperar a gente em uma rua que a gente vai e a gente não sabe; eles podem bater e a gente não pode falar nada para o diretor, porque eles vão saber quem foi que bateu. A gente vai saber, mas eles não vão acreditar.

(suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

> Eles falam bem assim, os cara falam que vai pegar na rua. Aí, ficam com medo de pegar e brigar na rua. Aí vem de casa e trás alguma coisa para brigar como faca, uma arma.
>
> (suj. 22, sexo masculino, 12 anos)

A hora do recreio é um dos momentos que eles também revelam ter medo, pois, brincadeiras e brigas se confundem e, é comum, as brigas ocorrerem como continuidade das brincadeiras.

> Na hora do recreio, porque enquanto a gente brinca, eles ficam me provocando.
>
> (suj. 26, sexo masculino, 11 anos).

> Quando estamos brincando eles querem entrar na brincadeira de qualquer maneira. Brincam de empurrar e derrubar os outros.
>
> (suj. 9, sexo feminino, 13 anos).

Nas falas dos adolescentes do sexo masculino, nota-se a preocupação de que o jogo de futebol, na hora do recreio, transforme-se em motivo de briga.

> Na hora do recreio. Porque saem esses alunos e vão todos lá para quadra. Eu também gosto de jogar bola e brincar lá, porem eles começam a caçar encrenca com os guris da minha sala.
>
> (suj. 1, sexo masculino, 11 anos)

> Eu não sei porque esses guris batem. Quando estamos brincando de futebol, jogamos em um time de pessoas valentes. Se o outro time perde, eles já ficam comentando que vão nos pegar.
>
> (suj. 12, sexo masculino, 12 anos)

Abramovay e Rua comentam que, brigas e brincadeiras, muitas vezes se confundem em uma mesma linguagem, porém, causadas por motivos diferentes.

> [...] briga-se pelo futebol, pelo lanche, por notas; porque se foi chamado de *feio*, de *gorda*; porque objetos são tomados uns dos outros; e mesmo por causa de namorados [...]. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 236, grifo do autor)

Os alunos representam a escola como local que deveria ser de estudos e não de brigas. Revoltam-se contra aqueles que não percebem os benefícios que a escolaridade pode trazer para o futuro.

> As pessoas tinham que parar de ser tão ignorantes e quando vir para escola, vir para estudar e não vir para badernar. Escola é um lugar para estudar, aprender e não para querer brigar e bater no colega. Tem que vir para escola para estudar se quiser ganhar seu futuro, ganhar o pão de cada dia.
>
> (suj.30, sexo, sexo masculino, 15 anos)

> Não pode ter violência na escola, porque aqui é para dar educação e não para brigar e ficar batendo.
>
> (suj 22, sexo masculino, 12 anos)

Apesar de, nos questionários, os alunos apontarem que seus professores falam *naturalmente de violência*, o que se constatou nas entrevistas é que os jovens percebem os professores pouco à vontade, até com medo, de falar sobre o assunto.

> Não falamos muita coisa sobre violência com professor, não. Conversamos de vez em quando, quando tem confusão na sala.
>
> (suj. 4, sexo masculino, 14 anos)

> Quando tem xingação na sala, o professor fala, conversa que nós temos que ser mais amigos dos colegas. Sem ofender, essas coisas assim.
>
> (suj. 5, sexo masculino, 13 anos)

De maneira geral, as atitudes dos professores, diante de qualquer episódio, percebido por eles, como violento, tanto na sala quanto fora dela, é encaminhar os envolvidos para a coordenação ou direção da escola.

As falas desses jovens descrevem as ações comumente executadas pelos professores:

> Os professores procuram saber com a sala quem brigou e mandam para a coordenação.
>
> (suj.26, sexo masculino, 11 anos)

> Os professores ficaram todos rindo e foram ver quem estava apanhando. Todos eles têm celular e não chamaram a polícia para socorrer. As meninas da escola é que tiveram coragem de tirar os guris de cima dele. Se não fosse isso, ele estava no cemitério de tanto apanhar.
>
> (suj. 24, sexo feminino, 14 anos)

Quanto às atitudes dos professores, os alunos costumam identificá-las como omissão e descaso.

> Os professores não fazem nada. Falam com a coordenação ou com a diretora e, elas é que resolvem o problema.
>
> (suj.20, sexo feminino, 15 anos)

Outros procuram não generalizar, identificando diferenças nos modos de agir.

> Alguns professores separam as brigas e outros deixam brigar.
>
> (suj. 5, sexo masculino, 13anos)

> Depende do professor: alguns chamam o diretor, outros brigam com o aluno. Eu conheço um professor que pegou dois alunos que estavam brigando, levou-os para o pátio e falou para brigarem à vontade.
>
> (suj.31, sexo feminino, 11 anos)

Royer (2003), no Seminário Internacional de violência na escola, realizado em Brasília, 2002, relata em suas pesquisas ter observado que os professores, diante situações de confronto, preferem adotar medidas punitivas, justamente por não saber como agir em sala de aula, em relação a comportamentos de violência. Para o autor, a formação básica dos professores, bem assim de outros profissionais da educação, é falha, quando não inexistente, para saber lidar com comportamentos agressivos dos jovens.

Royer alerta:

> [...] se quisermos que os professores sejam capazes de evitar e controlar de forma eficaz as condutas agressivas dos jovens, será necessário criar, de fato, meios para que eles possam adquirir os conhecimentos e as habilidades que lhes permitirão educar esses jovens. (ROYER, 2003, p. 72).

Entretanto, não há como negar que, trabalhar em ambientes violentos com jovens agressivos, seja altamente desestimulante para o professor.

O depoimento colhido em uma das entrevistas clareia a realidade incontornável de muitos docentes:

> Eles não falam mais nada não, porque se eles falarem eles tomam a deles também. Professor aqui na escola é totalmente ameaçado, professor não fala nada. Aluno manda o professor tomar no cu e o professor fica quieto, não fala nada. Tem uns que tem respeito, mas tem uns que não respeitam. Tem uns guris que qualquer coisa manda os professores tomar no cu e já vai pra cima deles. Na sala mesmo, tem um monte de gurizada que é tudo louca para bater nos professores.
>
> (suj.37, sexo masculino, 12 anos)

Placco também questiona o preparo dos profissionais da educação para enfrentar os problemas e desafios da escola. A autora, ao se reportar às análises críticas feitas à formação de professores, diz que o preparo dos docentes é insuficiente, tanto em relação a sua área específica do conhecimento, quanto é pouca a sua formação pedagógica. E conclui:

> Também é de se notar a ausência, nos cursos de formação de professores, em todo o Brasil, de um direcionamento sistemático dessa formação para aspectos éticos, psicológicos, sociais: não só o compromisso com a educação, a motivação e o interesse dos professores (ou futuros professores) não são postos em discussão, como também não o são a compreensão e a preparação para lidar com o outro, com conflitos e reações individuais e grupais, seja em sala de aula, seja com colegas e outros educadores na escola [...] (PLACCO, 2002, p. 97-98).

Da mesma forma que reconhecem diferentes maneiras de agir dos professores, diante dos episódios violentos na escola, os sujeitos também percebem diferenças no tratamento dado a eles pelos professores.

> Têm uns professores que tratam mal os alunos. São uns professores que maltratam na sala que começam a gritar: pode sentar, a aula agora é silenciosa. Sem que a gente tenha feito nada, quietinhos em nosso canto.
>
> (suj. 33, sexo masculino, 12 anos)

> Os professores tratam a gente bem, mas tem uns professores que não tratam. Se nós pedirmos para beber água, as professoras já brigam com a gente e não deixam. Aqui os alunos tratam bem os professores**,** porque se eles maltratarem os professores, são expulsos da escola.
>
> (suj.26 ,sexo masculino, 11 anos)

As falas relacionadas, a seguir, sinalizam que os alunos reconhecem o esforço do professor para lidar com as indisciplinas e atitudes desrespeitosas, seja esse esforço motivado pelo intuito de ajudar, seja por medo de represálias.

> Há alguns professores que são estúpidos e implicam com os alunos. No entanto, há professores que procuram ignorar as bobagens dos alunos para poder ajudá-los.
> (suj. 10, sexo feminino, 15 anos)

> Tem uns pivetes que ficam falando merda para a professora. Ela nem liga mais, porque já esta acostumada.
> (suj. 4, sexo feminino, 14anos)

Os alunos pedem mais diálogo, por parte dos professores e direção da escola. Todavia, o teor dessas conversas, segundo eles, não deve ser só advertindo ou repreendendo. Querem atenção e que a escola procure saber o que está acontecendo com aqueles alunos causadores de problemas. Parecem acreditar que assim, os atos de violência na escola provocados pelos alunos, seriam significativamente minimizados.

Quando a escola não discute violência está-se perdendo um espaço mediador onde diferentes vozes, valores e representações poderiam ser discutidos e avaliados.

Os xingamentos, para muitos dos jovens entrevistados, são geradores de violência. As discussões e bate-bocas, entremeados de injúrias, vão provocar depois, na saída da escola, as brigas com agressões físicas.

> Mas, existe violência verbal com palavras pesadas, como filho da puta. Xingam as mães gerando encrenca e confusão.
> (suj. 19, sexo masculino, 14 anos)

> Violência para mim é quando o aluno está xingando a professora. E quando ela está ensinando e os alunos estão brigando e a professora fica triste, pensativa. Xingar, faltar respeito com o guarda. Ele não tem nada a ver com a nossa vida. E é isso que é violência**,** isso que gera a violência, xingar os outros.
> (suj, 38, sexo feminino, 13 anos)

Abramovay e Rua acreditam que, para os adolescentes, os xingamentos e as agressões verbais, de modo geral, são considerados precursores da violência física. “Em muitos casos, parece que os alunos não conseguem se comunicar, conversar e resolver os seus conflitos, iniciando discussões que terminam em violência física.” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 242).

Contrapondo-se a todas essas falas. aparecem outras revelando a concepção daqueles que não representam os xingamentos como violência, indicando possível banalização do que poderia ser impróprio para outros.

> Aqui o aluno xinga professor, mas professor não xinga aluno. Sim, acho normal isso.
> (suj. 34, sexo feminino, 13 anos)

> Eu já vi varias vezes aluno xingando professor. Não sei se xingamento é violência. Que eu conheça, não
> (suj. 2, sexo feminino, 12 anos)

4 CONCLUSÕES

A figura materna espelha a maior interlocutora, tanto para conversar sobre violência quanto para conversar sobre os problemas habituais. Provavelmente, é ela a principal influenciadora na formação das representações sociais dos adolescentes.

A televisão foi identificada como veículo de circulação e influência na formação das representações sociais de violência dos adolescentes. É possível que eles ao serem influenciados pelas imagens e informações veiculadas pela televisão, tornem-se cada vez mais insensíveis à violência da vida real. Ao receberem informações de forma intensa e contínua por meio da *mídia*, podem inibir o desenvolvimento do pensamento crítico, levando-os a perceber a violência como algo normal, banalizando-a. Isto relembrou o que explica Jodelet (2001, p.17), sobre as representações sociais, que "[...] circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais".

O sujeitos parecem conviver e compartilhar experiências, preferencialmente com amigos da mesma idade, tanto no bairro onde moram, como no que diz respeito às pessoas da família ou da escola, estreitando a convivência e as trocas.

Nesse sentido, esse grupo se configura como prestante ao estudo das representações sociais, pois, como afirma Moscovici (2003), elas são produzidas nas práticas interativas do dia-a-dia, e, por meio delas é possível compreender esse cotidiano.

Os jovens, nos questionários, tiveram dificuldade em definir o que é violência, refletindo assim, o caráter multifacetado e polissêmico do fenômeno.

Comportamento agressivo é relacionado, na escola, com violência gratuita, como se quando houvesse um motivo, o ato agressivo se justificasse.

A violência, na escola, é percebida pelos jovens, basicamente sob duas formas: física e verbal. A violência física, para eles, é mais facilmente identificada, principalmente quando envolve atos como bater, empurrar, dar socos e pontapés. A violência verbal, expressa nos xingamentos, é considerada por alguns mais como

geradora das agressões físicas, do que propriamente violência. Para outros, de tão corriqueira, se tornou banal.

Temem a hora do recreio e a hora da saída. Na hora do recreio, o medo é provocado pelas brincadeiras que, inúmeras vezes, acabam em brigas. É nesse momento, também, que as provocações e os xingamentos se iniciam. Todavia, na maior parte dos casos, é na rua que a agressão física se concretiza.

As ameaças mantêm o clima de medo na escola porque, caso concretizadas, servem de exemplo para outras situações. Como nem sempre se cumprem, servem também para alimentar a insegurança no dia a dia.

Um tipo de abuso revelado, principalmente, nas vozes dos meninos, e pouco nas dos meninos, é o assédio sexual no ambiente escolar. Raramente discutido nas pesquisas, é uma manifestação de violência que intimida e constrange os jovens em seu cotidiano.

O professor aparece como agente pouco importante no processo de formação e de circulação das representações sociais. Ele é percebido como figura ausente: pouco envolvido nas discussões sobre violência. Omissão e descaso, eis o que, por meio das entrevistas, os sujeitos identificaram nos comportamentos dos professores diante dos conflitos, como as brigas, por exemplo, dentro da escola. Ou eles levam para a diretoria ou simplesmente deixam brigar.

Porém, essa postura pode estar revelando a desorientação dos professores frente aos problemas de violência na escola, contribuindo assim para a fragilização da autoridade e para a perda do respeito.

Alguns dos alunos, no entanto, nos relatos verbais, parecem reconhecer o esforço de certos docentes para lidar com os contratempos indisciplinares, sem se utilizar sempre do recurso de mandar o aluno para fora de sala de aula.

Para a maioria dos sujeitos, as representações sociais em relação ao papel da escola, são de que ela é um local para estudar e aprender e não para brigar.

Para alguns, no entanto, violência na escola é algo corriqueiro e natural. Porém, percebe-se que os jovens relativizam o que sabem de violência, levando em conta quem a pratica, contra quem e por que é realizada.

Assim, conhecer as representações de violência dos jovens, especialmente no contexto escolar, pode ser importante à medida que facilita entender o sentido que existe nas práticas dos alunos e colabora para a compreensão de como eles interpretam a realidade. Pois, como explica Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais “[...] nos

guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma decisiva."

Referências

Abramovay, M. ; Rua, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

Barreira, C. et al. *Ligado na galera, juventude, violência e cidadania na cidade de Fortaleza*. Brasília: UNESCO, 1999.

Camacho, L. M. Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes*: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 265 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Candau, V. M.; Nascimento, M. G.; Lucinda, M. C. *Escola e violência*. 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Jodelet, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

Madeira, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: Moreira, A. S. P. (Org.). *Representações Sociais*: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 123-144.

Moscovici. S. *Representações sociais*: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

Placco, V. M. N. S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: Aguiar, M. A. S.; Ferreira, N. S. C. (Org.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

_____. Representações Sociais de jovens sobre a violência e a ação da escola na prevenção. In**:** *Jornada Internacional de Representações Sociais e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais.* 3., 2003, Rio de Janeiro, Textos completos, Rio de Janeiro: UERJ, 2003. 1 CD-ROOM

Royer, E. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas e formação de professores. In: *Desafios e alternativas:* violência na escola**.** Seminário de violência nas escolas. 2002. Brasília: Anais. Brasília, DF: UNESCO, UNDP, 2003. p.57-78.

ISSN 1981-2566

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DECORRENTES DE RESPIRAÇÃO ORAL

Prof[a] Dr[a] Olinda T. Kajihara - UEM/DTP
olindakajihara@hotmail.com
Prof[a] Ms Miriam A. B. Godoy - UEPG/DEMET
miriamadalgisa@terra.com.br
Prof Ms Luiz D. Leal - UEM/DPI
ldleal@uem.br

Introdução

Em 1870, George Catlin realizou uma descrição pioneira da fisiologia nasal e explanou sobre as conseqüências da respiração oral no livro *Feche sua boca e salve sua vida*. Esse americano, que se tornou um famoso pintor de figuras humanas e viveu durante muitos anos em tribos americanas, constatou que os índios conheciam a importância da respiração nasal, e as mães cuidavam para que seus bebês dormissem com os lábios bem selados. Catlin (1870) considerava que dormir de boca fechada era condição indispensável para se ter um sono tranqüilo e reparador, e notava que o respirador oral acordava fadigado e sonolento.

As observações feitas por Catlin (1870) há mais de cem anos continuam atuais, pois um número crescente de estudos feitos por médicos e ortodontistas têm demonstrado que a respiração oral é prejudicial ao organismo. O fator que obriga a criança a mudar o padrão respiratório normal é uma obstrução nasal. Essa mudança não pode ser considerada como simples adaptação fisiológica, visto que promove uma série de alterações no organismo infantil (Carvalho, 2003; Di Francesco, 2003).

A obstrução nasal é um problema comum na infância, sendo causada, principalmente, pela rinite alérgica e pela hipertrofia das adenóides. Entretanto, poucas crianças reclamam de obstrução nasal ou admitem ter dificuldade em respirar pelo nariz. Muitos pais também não valorizam esse sintoma em seus filhos, assim como podem considerar normais ou como hábitos os problemas decorrentes de obstrução nasal: respiração oral, voz anasalada e ronco noturno (Paradise, Beverly, Colborn & Janosky., 1998).

A rinite alérgica e a hipertrofia das adenóides, por obstruírem a passagem do ar nas vias aéreas superiores, causam déficit na aeração das cavidades paranasais e levam a criança respiradora oral a apresentar hipoplasia do terço médio da face, crescimento facial vertical, palato ogival, lábio superior curto, flacidez da musculatura perioral e sulco naso-labial curto (Reilly, 2003).

O crescimento crânio-facial desarmônico e a respiração oral provocam problemas de oclusão dentária, de alimentação, de postura corporal e de sono. O ronco e os despertares freqüentes prejudicam a qualidade do sono da criança, e por isso ela apresenta sonolência e fadiga diurna, assim como dificuldade de concentração (Craig, Teets, Lehman, Chinchilli & Zwillich, 1998; Skoner, 2001). Essa situação prejudica o desempenho escolar do aluno com rinite alérgica ou com hipertrofia das adenóides, principalmente na cópia e/ou na matemática (Filus, 2006; Godoy, 2003; Leal, 2004; Silva, 2005).

No Brasil, as conseqüências das doenças obstrutivas e da respiração oral sobre o desenvolvimento infantil são pouco conhecidas pelos pais e profissionais que atuam na área educacional, e por isso as necessidades especiais dos respiradores orais não têm sido atendidas pelas escolas. Assim sendo, este trabalho visa contribuir para a discussão do tema “respiração oral e suas repercussões na aprendizagem escolar” junto aos psicólogos.

2. Respiração oral: causas e conseqüências no desenvolvimento infantil

Em cada fase da vida, diferentes doenças podem causar obstrução nasal. Na infância, por exemplo, a hipertrofia das tonsilas faríngeas (adenóides), a hipertrofia das tonsilas palatinas, a rinite alérgica e o desvio de septo provocam obstrução das vias aéreas superiores (Mocellin & Ciuffi, 1997).

A hipertrofia das tonsilas palatinas, ou seja, o aumento do tecido linfóide das amígdalas leva a criança a apresentar respiração difícil e ruidosa, voz “abafada”, tosse, dificuldade de deglutir alimentos sólidos, inapetência, palidez, desânimo e perda de peso (Carvalho, 2003; Sá Filho, 1994). O desvio de septo, decorrente de acidente ou de luxação peri-natal, acarreta ronco, cefaléia, hiposmia (diminuição do olfato), rinolalia (voz "abafada" ou "fanhosa") e diminuição da acuidade auditiva (Tsuji & Chung, 2003).

O aumento do tecido linfóide ocorre entre o nascimento e os 12 anos de idade, em resposta à estimulação imunológica (Marcus, 2001). Em crianças com cerca de seis

meses de idade, a hipertrofia das tonsilas faríngeas é a causa mais comum de obstrução das vias aéreas superiores (Prescott, 1995). Além de obstrução nasal, os sintomas clássicos dessa doença são a respiração oral e a fala anasalada (Paradise et al., 1998). As crianças e os adolescentes costumam apresentar, também, fadiga diurna, ronco, sono intranqüilo, transpiração noturna, despertares freqüentes, postura anormal da cabeça e baixo crescimento físico (Rahbar, 2004).

A rinite alérgica é uma inflamação da mucosa nasal provocada pela exposição aos agentes alérgenos (Vinuela, 2003). Ela é uma das doenças crônicas mais freqüentes em pessoas com menos de 18 anos (Craig et al., 1998; Skoner, 2001) e afeta cerca de 15 milhões de americanos, sendo a maioria crianças (Lampasso & Lampasso, 2004). Nos adultos, a rinite alérgica é uma condição relativamente fácil de ser reconhecida, pois tem como sintomas clássicos a obstrução nasal, o prurido nasal, a rinorréia (coriza) e os espirros em salva (Craig et al. 1998; Lack, 2001; Skoner, 2001). A obstrução nasal provocada pela rinite pode ser bilateral, unilateral ou pode ser alternada, e provoca ronco por ser mais pronunciada à noite (Skoner, 2001).

Existem dois tipos de rinite alérgica: a perene e a sazonal. A primeira é causada pela exposição permanente aos alérgenos ambientais, como, por exemplo, aos ácaros. A segunda, também conhecida como febre do feno, é provocada pelos pólens aéreos (Esteves, Rosário Filho, Trippia & Caleffe, 2000). A rinite alérgica sazonal é caracterizada por rinorréia aquosa, prurido e espirros, assim como por sintomas alérgicos nos olhos. A congestão nasal também ocorre, mas normalmente não é o sintoma mais preocupante. A rinite alérgica perene é uma doença que persiste por mais de nove meses no ano e produz dois ou mais dos seguintes sintomas: hipersecreção serosa ou seromucosa, obstrução nasal e espirros paroxísticos. A congestão nasal e o gotejamento pós-nasal são sintomas predominantes na maioria das pessoas com rinite alérgica perene, enquanto o prurido e a rinorréia aquosa podem ser mínimos (Skoner, 2001).

Na infância, a apresentação clínica da rinite alérgica é variada, dependendo da duração da doença, da idade e da extensão das co-morbidades. Os sintomas da rinite pediátrica são: tosse, espirros, prurido nasal, congestão nasal, infecções recorrentes da garganta, halitose, angústia respiratória e fala anasalada. Nos casos de rinite alérgica crônica, a criança também apresenta fadiga diurna, diminuição do apetite e baixo crescimento físico. Um dos sintomas mais importantes da rinite alérgica na infância é a tosse crônica decorrente de gotejamento pós-nasal e de irritação da laringe (Lack, 2001).

Muitas vezes, as crianças com rinite alérgica são tratadas inadequadamente com doses múltiplas de antibióticos, por causa de infecções recorrentes da garganta e das vias respiratórias superiores. A rinite alérgica está associada freqüentemente com outras doenças, como, por exemplo, a asma, a faringite, a conjuntivite, o eczema, a otite média, a apnéia obstrutiva do sono e a hipertrofia do tecido linfóide (Lack, 2001).

O diagnóstico diferencial da rinite alérgica não é simples, visto que doenças diferentes podem provocar sintomas semelhantes. A rinite alérgica e a sinusite, por exemplo, causam gotejamento pós-nasal que resulta em tosse, principalmente à noite. Os sintomas da sinusite crônica nas crianças diferem dos observados em adultos, pois as primeiras raramente têm sinais agudos de febre, cefaléia e rinorréia purulenta. Por outro lado, apresentam freqüentemente tosse crônica, infecção recorrente do trato respiratório superior, falta de apetite (com diminuição do ganho de peso), letargia, halitose, vômito e infecção recorrente de ouvido. Entretanto, os sintomas nasais nem sempre são proeminentes como na rinite alérgica pediátrica (Lack, 2001).

A criança com rinite alérgica não costuma assoar com freqüência o nariz, e por isso funga, respira com dificuldade e limpa repetidamente a garganta. Ela apresenta prurido nos olhos, na garganta e nos ouvidos, vermelhidão nos olhos e prejuízo na gustação. O prurido nasal leva o alérgico a fazer caretas e a tocar repetidamente o nariz, o que provoca epistaxe (sangramento). A saudação do alérgico é muito comum: ele esfrega o nariz para cima com a palma da mão, o que produz uma prega nasal horizontal no terço inferior do nariz. As congestões nasal e venosa provocam edema nos olhos e “olheiras alérgicas” (Skoner, 2001).

As conseqüências da obstrução nasal e, em conseqüência, da respiração no desenvolvimento infantil são muito sérias. A respiração nasal possibilita o aquecimento, a purificação e a umidificação do ar inspirado. A obstrução nasal prejudica a respiração nasal e obriga a criança a inspirar o ar atmosférico pela boca, que chega “frio” e “sujo” aos pulmões, o que reduz a troca de gases e torna a criança mais susceptível às infecções repetitivas no aparelho respiratório (Aragão, 1988).

Quando a mandíbula é rebaixada e os lábios são afastados para o modo respiratório oral, as forças atuantes sobre o esqueleto facial provocam uma série de alterações: a língua assume uma posição rebaixada na cavidade oral e deixa de oferecer suporte ao palato; o lábio inferior se afasta da superfície labial dos dentes incisivos maxilares; e os músculos elevadores da mandíbula podem atrofiar-se por causa de pouco uso. Os resultados dessas alterações incluem: face alongada, mordida aberta

anterior, palato ogival, expressão boquiaberta, gengiva anterior inflamada, plano mandibular exagerado, má oclusão dentária e sensação de aflição quando os lábios são selados (Rubin, 1979).

A boca constantemente entreaberta provoca sialorréia (salivação excessiva) e torna os dentes e as gengivas expostos à ação de bactérias, e por isso as cáries, as gengivites e a halitose são comuns na criança respiradora oral (Mendes, Barbosa, & Nicolosi, 2005). A falta de selamento labial, o posicionamento da língua no assoalho da boca, a hipotonia dos lábios superior e inferior, da língua e do músculo bucinador tornam difícil a ingestão de alimentos sólidos e provocam problemas de alimentação. O respirador oral prefere comidas pastosas e necessita de líquido durante a mastigação, realiza movimentos com a cabeça durante a deglutição e sente-se sufocado por ter de respirar e comer pela via oral (Valera et al., 2003).

A anteriorização da língua é um fator que dificulta a emissão de sons com a ponta da língua, tais como o /t/, /d/, /n/, /l/, /s/ e /z/ (Penteado, Almeida & Leite, 1995; Peyres Lopez, s.d.). A obstrução nasal pode comprometer o olfato e o paladar. A dificuldade em discriminar odores e em sentir o sabor dos alimentos faz com que a alimentação não seja um ato prazeroso para o respirador oral (Paz, Pinto & Silva, 2003).

Outra conseqüência da mudança do modo respiratório é o problema de postura. A retroposição da mandíbula obriga a criança a anteriorizar a cabeça para aumentar o espaço oro-naso-faríngeo. Essa modificação de postura é responsável pelas demais alterações corporais que ocorrem no respirador oral, pois a inclinação da cabeça desequilibra o corpo e obriga os músculos ligados ao pescoço e ao dorso a se ajustarem à nova posição (Carvalho, 2003). A mudança de postura prejudica a expansão pulmonar e, em conseqüência, a criança passa a respirar de forma rápida e curta (Maciel, 2005).

3. Desatenção e problemas escolares do respirador oral

Uma criança passa quase metade de sua vida adormecida. Um recém-nascido dorme cerca de 16 horas por dia. Portanto, os transtornos do sono relacionados à respiração merecem atenção especial durante a infância (Marcus, 2001).

A hipertrofia das tonsilas faríngeas pode causar apnéia obstrutiva do sono, pois para manter o fluxo aéreo adequado no lúmen diminuído pelo crescimento das adenóides, a criança precisa aumentar o esforço respiratório. Entretanto, a pressão negativa existente no lúmen durante a inspiração é aumentada pela obstrução da

passagem do ar (Rabhar, 2004). Isso faz com que o tecido mole ao redor do espaço orofaríngeo feche a via aérea e impeça o fluxo do ar (Prescott, 1995). Portanto, a apnéia obstrutiva do sono na criança é um distúrbio de respiração caracterizado pela obstrução parcial e prolongada e/ou pela obstrução completa e intermitente das vias aéreas superiores que perturbam a ventilação normal e os padrões normais do sono (American Thoracic Society, 1996). Estima-se que o ronco habitual ocorra em mais de 10% das crianças com até 6 anos de idade (Nieminen, Tolonen & Löppönen, 2000), e que cerca de 3% apresentem apnéia obstrutiva do sono (Gislason & Benediktsdóttir, 1995).

A ocorrência de sonolência diurna, baixo desempenho escolar, problemas de comportamento, enurese, cefaléia matinal e baixo peso associado a ronco ruidoso interrompido por pausas foram considerados, pela primeira vez, como indicativos de apnéia obstrutiva do sono por Guilleminault, Eldrige, Simmons e Dement (1976). As crianças com esse tipo de transtorno do sono relacionado à respiração apresentam atividade motora excessiva e desatenção, e por isso muitas vezes são diagnosticadas incorretamente como tendo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (Chervin et al., 2002).

De forma geral, os transtornos do sono relacionados à respiração tornam a criança menos reflexiva, mais impulsiva e com déficits de atenção sustentada e de atenção seletiva (Blunden, Lushington & Kennedy, 2001). Os mecanismos fisiopatológicos subjacentes a esses problemas neurocognitivos observados nas crianças com apnéia não estão totalmente esclarecidos, mas se acredita que eles sejam conseqüências da hipoxia intermitente e da fragmentação do sono provocados, respectivamente, pela apnéia e pelos despertares freqüentes (Owens, Opipari, Nobile & Spirito, 1998).

A rinite alérgica, causa comum de obstrução nasal na infância, também acarreta desatenção. Essa doença tem um forte impacto na qualidade de vida, pois a congestão nasal impede a criança de dormir bem à noite, e por isso ela sente sonolência e fadiga durante o dia, assim como dificuldade de concentração (Craig et al, 1998; Lack, 2001; Skoner, 2001). A queixa de problemas de concentração entre os adolescentes com rinite alérgica é significativa, principalmente em relação às tarefas escolares (Lack, 2001).

Assim como observado na hipertrofia das adenóides, parece haver associação entre ronco e desempenho escolar em crianças com rinite alérgica: aquelas que roncam todas as noites apresentam baixo desempenho acadêmico em matemática, ciências e ortografia, enquanto as que roncam somente algumas vezes por semana têm

dificuldades de matemática e de ortografia (Urschitz et al., 2003). É possível que o baixo desempenho escolar decorra de sonolência diurna, de dificuldade de atenção, de déficit de audição e de outros problemas neuropsicológicos provocados pelas doenças obstrutivas (Fisher, Ghaffari, Davies & Craig, 2005).

A associação entre desatenção e dificuldades de matemática também tem sido observada em alunos respiradores orais do Brasil. Em 2002, o tema problemas de aprendizagem de alunos respiradores orais começou a ser pesquisado pelo grupo de pesquisa "Ensino, Aprendizagem e Avaliação Escolar", da Universidade Estadual de Maringá. A primeira dissertação foi realizada por Godoy (2003), que comparou o desempenho escolar de um grupo de respiradores orais com diversos tipos de doenças obstrutivas (rinite alérgica, hipertrofia das adenóides, sinusite etc) com o de um grupo de respiradores nasais. O estudo demonstrou que os respiradores orais apresentavam problemas gerais de aprendizagem (leitura e escrita, cópia de texto, interpretação de texto e aritmética) e que a dificuldade de atenção prejudicou, principalmente, a realização das atividades de cópia e de resolução de operações e problemas de aritmética.

A associação entre desatenção e dificuldades de cópia e de aritmética foi observada também por Leal (2004), em respiradores orais com hipertrofia das adenóides. Silva (2005), por outro lado, somente observou relação entre dificuldades de atenção e de cópia em crianças com rinite alérgica. Os respiradores orais que participaram desses dois estudos foram reavaliados por Gomes (2007). Nessa pesquisa, verificou-se que os respiradores orais não apresentaram melhora na aprendizagem, ou seja, que o nível de dificuldade nas tarefas de resolução de problemas e de operações de matemática observado na 5ª série do Ensino Fundamental era semelhante ao observado na 3ª série, e que as dificuldades de atenção também persistiam. Assim sendo, esse estudo evidenciou a necessidade de se oferecer um atendimento educacional específico aos alunos respiradores orais.

4. A psicologia escolar e a criança respiradora oral

A desatenção é motivo freqüente de encaminhamento de alunos às clínicas-escola de Psicologia. A análise de 32 prontuários de crianças atendidas em uma clínica-escola de Psicologia do Paraná revelou que 21 escolares apresentavam queixa de desatenção, sendo que oito alunos tinham, também, histórico de doença obstrutiva das

vias aéreas superiores e sintomas de respiração oral. Nesse grupo, 33,3% cursavam a 1ª ou a 2ª série, e 42,9% a 3ª ou a 4ª série do Ensino Fundamental.

Entre os 21 prontuários, apenas cinco continham registro completo do processo de triagem, de diagnóstico, de atendimento e de alta da criança atendida. Três desses casos foram selecionados para a análise do procedimento de avaliação e de atendimento psicoeducacional. A primeira criança tinha 8 anos e cursava a 3ª série do Ensino Fundamental. O menino havia sido encaminhado pela escola com a queixa inicial de dificuldades de escrita e de cópia. Na anamnese, a mãe informou que ele não tinha problemas de visão nem de audição mas trocava fonemas na fala, e por isso foi orientada pelo médico a procurar atendimento fonoaudiológico. O menino apresentava histórico de amigdalites de repetição e de hipertrofia das adenóides, mas no prontuário não foi registrado se havia ou não sido submetido à adenoidectomia. Ele tinha sintomas decorrentes de respiração oral: problemas de sono e de alimentação (preferência por dieta líquida e pastosa e dificuldade de ingerir alimentos duros).

No decorrer do processo diagnóstico não foram caracterizadas as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo menino, assim como não foram levantadas hipóteses sobre uma possível relação entre a queixa inicial e a doença obstrutiva. A hipótese de desatenção (dificuldade de copiar) associada à hipertrofia das tonsilas faríngeas poderia ter sido formulada, pois o menino apresentava outros sintomas de obstrução nasal: ronco, problemas de alimentação e sialorréia. A queixa escolar foi relegada, e somente os aspectos emocionais foram avaliados. O atendimento psicoterápico foi realizado em 20 sessões. Na “entrevista de encerramento e de alta”, a mãe afirmou que os problemas de escrita e de cópias não haviam sido superados.

O segundo caso analisado foi o de um menino de 7 anos, aluno da 1ª série, que apresentava queixa de agressividade e de desatenção. Na entrevista inicial, a mãe informou que a criança tinha hipertrofia das adenóides, e que por isso estava com a boca sempre aberta e apresentava sialorréia. Tinha sido submetido à adenoidectomia e estava recebendo tratamento ortodôntico e fisioterapia para corrigir problemas de postura (lordose e escoliose). Apesar dessas informações, não foi levantada a hipótese de associação entre a queixa de desatenção, histórico de doença obstrutiva e sintomas de respiração oral.

No prontuário não constavam informações sobre o psicodiagnóstico, assim como dados sobre a “entrevista de devolução” aos pais. No decorrer das 32 sessões psicoterápicas, a queixa de distração na escola não foi investigada. Na “entrevista de

encerramento e de alta", realizada com a mãe do menino, apenas foram feitas considerações de que a criança não mais necessitava de atendimento, visto que era "saudável" e tinha "uma boa estrutura psíquica". É interessante observar que, além de a queixa de "distração na escola" ter sido relegada a um segundo plano, ela não foi correlacionada com os outros problemas relatados pela mãe.

O terceiro caso analisado foi o de uma menina de 10 anos, aluna da 4ª série do Ensino Fundamental, que havia sido encaminhada pela escola com a queixa de "falta de atenção na realização das tarefas em sala de aula". Os pais relataram que a criança apresentava gripes e infecções recorrentes de garganta. Apesar de ter sido submetida à adenoidectomia, continuava apresentando respiração oral, ronco e dificuldade para dormir à noite. De acordo com a mãe, a menina era desorganizada, não cuidava dos cadernos e o seu quarto estava sempre desarrumado. A professora reclamara que ela não conseguia concentrar-se em sala de aula.

A garota tinha sido avaliada por um endocrinologista, visto que a família achava que ela apresentava algum "distúrbio de alimentação". O médico recomendou que seu comportamento alimentar deveria ser mais bem observado por três meses, e que somente após esse período ele decidiria sobre a necessidade de uma dieta alimentar e/ou de um medicamento. No decorrer do processo psicodiagnóstico, a menina apresentou cansaço e sonolência na execução das atividades. Após oito sessões de ludoterapia, foi encaminhada para um fonoaudiólogo para avaliação da queixa de desatenção. Somente na 10ª sessão foi levantada a hipótese de que os problemas escolares poderiam estar associados à respiração oral. Ao todo, foram realizadas 47 sessões.

Nesse terceiro caso, assim como nos dois anteriores, os problemas de aprendizagem e os problemas relatados pelos pais não foram associados à hipertrofia das adenóides. A falta de conhecimento teórico fez com que a hipótese de respiração oral não fosse levantada durante a triagem nem testada durante o diagnóstico. Essa dificuldade na avaliação dos problemas de aprendizagem das crianças respiradoras orais indica uma lacuna na formação do psicólogo, pois a discussão dos fatores orgânicos que interferem na aprendizagem escolar ocupa pouco espaço no currículo do curso.

Assim sendo, esses três casos alertam para a necessidade de se divulgar aos profissionais que atuam na área da educação o tema doenças obstrutivas das vias áreas superiores, respiração oral e suas conseqüências no desenvolvimento infantil.

Referências

American Thoracic Society (1996). Standars and indications for cardiopulmonary sleep studies in children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 153, 866-878.

Aragão, W. (1988). Respirador bucal. *Jornal de Pediatria*, 64(8), 349-352.

Blunden, S., Lushington, K. & Kennedy, D. (2001). Cognitive and behavioural performance in children with sleep-related obstructive breathing disorders. *Sleep Medicine Reviews*, 5(6), 447-461.

Carvalho, G. D. (2003). *S.O.S respirador bucal*: uma visão funcional e clínica da amamentação. São Paulo: Lovise.

Catlin, G. *Shut your mouth and save your life* (1870). London: Trüebner and Company.

Chervin, R. D., Archbold, K. H., Dillon, J. E., Panahi P., Pituch, K. J., Dahl, R. E. & Guilleminault, C. (2002). Inattention, hyperactivity and symptoms of sleep-disordered breathing. *Pediatrics*, 109(3), 449-456.

Craig, T. J., Teets S., Lehman E. B., Chinchilli V. M. & Zwillich C. (1998). Nasal congestion secondary to allergic rhinitis as a cause of sleep disturbance and daytime fatigue and the response to topical nasal corticosteroids. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 101(5), 633-637.

Di Francesco, R. C. (2003). Definindo a respiração oral. In: L. H., Krakauer, R. C. Di Franceso & I. Q. Marchesan. (Orgs.). *Respiração oral*: abordagem interdisciplinar (pp. 15-17). São José dos Campos: Pulso.

Esteves, P. C., Rosário Filho, N. A., Trippia, S. G. & Caleffe, L. G. (2000). Prevalência de rinite alérgica perene e sazonal, com sensibilização atópica ao *Dermatophagoides pteronyssinus* (Dp) e ao *Lolium multiflorum* (LOLIUM) em escolares de 13 e 14 anos e adultos de Curitiba. *Revista Brasileira de Alergia e Imunopatologia*, 23(6), 249-259.

Filus, J. F. (2006). Estudo de problemas posturais e de aprendizagem em alunos respiradores orais. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Fisher, L., Ghaffari, G., Davies, M. & Craig, T. (2005). Effects of poor sleep in allergic rhinitis. *Current Opinion in Allergy and Clinical Immunology*, 5, 11-16.

Gislason, T. & Benediktsdóttir, B. (1995). Snoring, apneic episodes, and nocturnal hypoxemia among children 6 months to 6 years old: an epidemiological study of lower limit of prevalence. *Chest*, 107(4), 963-966.

Godoy, M. A. B. (2003). *Problemas de aprendizagem e de atenção em alunos com obstrução das vias aéreas superiores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Gomes, T. de S. (2007). *Avaliação do desenvolvimento escolar de alunos respiradores orais*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Guilleminault, C., Eldrige, F. L., Simmons, F. B. & Dement, W. C. (1976). Sleep apnea in eight children. *Pediatrics*, 58(1), 23-30.

Lack, G. (2001). Pediatric allergic rhinitis and comorbid disorders. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 108(1), S9-S15.

Lampasso, J. D. & Lampasso, J. G. (2004). Allergy, nasal obstruction, and occlusion. *Seminars in Orthodontics*, 10(1), 39-44.

Leal, L. D. (2004). *A hipertrofia das tonsilas faríngeas e suas repercussões na atenção e na aprendizagem escolar*. Dissertação de mestrado,Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Maciel, R. N. (2005). Distúrbios do sono (respiratório) no respirador bucal. In M. J. P. Coelho-Ferraz, *Respirador bucal*: uma visão multidisciplinar (pp. 225-246). São Paulo: Lovise, 2005.

Marcus, C. L. (2001). Sleep-disordered breathing in children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 164, 16-30.

Mendes, A. F. T., Barbosa, T. C. & Nicolosi, R. (2005). O respirador bucal na visão da fonoaudiologia: enfoque fonoaudiológico. In M. J. P. Coelho-Ferraz, *Respirador bucal*: uma visão multidisciplinar (pp.181-194). São Paulo: Lovise.

Mocellin, L. & Ciuffi, C. V. (1997). Alteração oclusal em respiradores bucais. *Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia Maxilar*, 2(7), 45-48.

Nieminen, P., Tolonen, U. & Löppönen, H. (2000). Snoring and obstructive sleep apnea in children: a 6-month follow-up study. *Archives of Otolaryngology, Head and Neck Surgery*, 126(4), 481-486.

Owens, J., Opipari, L., Nobile, C. & Spirito, A. (1998). Sleep and daytime behavior in children with obstructive sleep apnea and behavioral sleep disorders. *Pediatrics*, 102(5), 1178- 1184.

Paradise, J. L., Beverly, S. B., Colborn, D. K. & Janosky, J. E. (1998). Assessment of adenoidal obstruction in children: clinical signs versus roentgenographic findings. *Pediatrics*, 101(6), 979-986.

Paz, F. R., Pinto, M. M. A. & Silva, H J. (2003). A diminuição do olfato como uma conseqüência da respiração oral. *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, 4(14), 56-58.

Penteado, R. Z., Almeida, V. F. & Leite, E. F. D. (1995). Saúde bucal em pré-escolares: estudo fonoaudiológico e odontológico. *Pró-fono - Revista de Atualização Científica*, 7(2), 21-29.

Peyres Lopez, C. s.d. Alterações miofuncionais do respirador bucal. In SCHERING-PLOUGH. *A Schering-Plough está jogando uma luz sobre o respirador bucal* (pp. 12-14). São Paulo: Schering-Plough.

Prescott, C. A. J. (1995). Nasal obstruction in infancy. *Archives of Disease in Childhood*, 74(4), 287-289.

Rahbar, R. (2004). Adenotonsillar hypertrophy: The presentation and management of upper airway obstruction. *Seminars in Orthodontics*, 10, 244-246.

Reilly, J. S. (2003). Apnéia obstrutiva do sono e roncos em crianças: noções gerais. In T. Sih, A. Chinski & R. Eavey. *III Manual de otorrinolaringologia pediátrica da IAPO.* São Paulo: International Association of Pediatric Otorhinolaryngology (pp. 59-66). São Paulo: International Association of Pediatric Otorhinolaryngology.

Rubin, R. M. (1979). Facial deformity: a preventable disease? *The Angle Orthodontist*, 49, 98-103.

Sá Filho, F. P. G. (1994). *As bases fisiológicas da ortopedia maxilar*. São Paulo: Santos.

Silva, M. D. dos S. (2005). *Problemas de aprendizagem em escolares com rinite alérgica*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

Skoner, D. (2001). Allergic rhinitis: Definition, epidemiology, pathophysiology, detection, and diagnosis. *Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 108(1), S2-S8.

Tsuji, D. & Chung, D. (2003). Causas de obstrução nasal. In: L. H. Krakauer, R. Di Franceso & I. Q. Marchesan (Orgs.), *Respiração oral:* abordagem interdisciplinar (pp. 91-100). São José dos Campos: Pulso.

Urschitz, M. S. Urschitz, Guenther A., Eggebrecht, E., Wolff, J., Urschitz-Duprat, P. M., Schlaud, M. & Poets, C. F. (2003). Snoring, intermittent hypoxia and academic performance in primary school children. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 168, 464-468.

Valera, F. C. P., Travitzki, L. V. V., Mattar, S. E. M., Matsumoto, M. A. N., Elias, A. M. & Anselmo-Lima, W. T. (2003). Muscular, functional and orthodontic changes in pre school children with enlarged adenoids and tonsils. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67, 761-770.

Vinuela, L. P. Rinite alérgica em pediatria (2003). In T. SIH, A. CHINSKI & R. EAVEY. *III Manual de otorrinolaringologia pediátrica da IAPO* (pp. 133-139). São Paulo: International Association of Pediatric Otorhinolaryngology.

ISSN 1981-2566

"FEBEM/SP: QUE EDUCAÇÃO É ESSA A QUE OS ADOLESCENTES TÊM DIREITO?"

Natália Felix de Carvalho Noguchi
AMAR – Associação de Mães e Amigos da Criança e Adolescente em Risco
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
nataliafcnoguchi@hotmail.com

"Não há nem haverá internação boa"
(Frasseto, 2006, p. 10)

FEBEM[1]: sigla que remete a imagens de adolescentes em cima de telhados, com camisetas amarradas na cabeça, armas em punho: rebelados. Sentimento da população em geral: perplexidade e medo. Em seguida, no noticiário, uma série de meninos enfileirados, de cueca, sentados, com a cabeça entre as pernas, submetidos: dominados. Calmaria e sensação de proteção em uma parte das pessoas que assistem o noticiário. A outra parcela, de pessoas que se relacionam diretamente com esses adolescentes, sente medo, desespero, vontade de ir até as unidades ver em que condições se encontram seus conhecidos. A contenção que se segue à uma situação de rebelião, normalmente vem acompanhada de espancamento, tortura, maus tratos.

O presente trabalho tem como base a dissertação de mestrado intitulada "Seguro na FEBEM/SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos" e pretende traçar um panorama, um retrato do que foi encontrado na instituição, a partir de relatos dos próprios adolescentes, durante o mestrado. Além disso, pretende refletir sobre o que foi visto e questionar o tipo de educação atualmente existente na instituição. Façamos, então, um mosaico, mesclando falas dos jovens[2], pensamentos, indignações, reflexões. E, para iniciar, retomemos um pouco de história.

[1] Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor, sucede a FUNABEM - Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor – que fora criada em dezembro de 1964 e possuía estrutura centralizada e vertical e práticas repressivas. Para maiores informações sobre o histórico da instituição, consultar www.febem.sp.gov.br e Passetti (1982). Atualmente, o nome da instituição foi modificado para CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente).

[2] Para a dissertação de mestrado, foram realizadas entrevistas com adolescentes internos na FEBEM, de diferentes unidades e complexos, em São Paulo. Não cabe, no presente artigo, explicitar o método utilizado. Sugerimos consulta direta à referência, em Noguchi (2006).

Aprovado em 1927, o primeiro Código de Menores ou Código Mello Matos, estabelecia que o menor de 14 anos, autor de infração penal, deveria ser punido com internação em abrigo, colônias agrícolas ou internatos. O Novo Código de Menores, instituído pelo governo militar em outubro de 1979, trazia à tona a doutrina da situação irregular, associando pobreza e delinqüência. Situava crianças e adolescentes como objetos da intervenção estatal e cabia ao Estado, portanto, intervir, propondo medidas de vigilância e controle. Crianças e adolescentes estavam sujeitos, portanto, à violência e a toda sorte de arbitrariedades por parte do poder constituído.

Foi em julho de 1990 que entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Fruto de mobilização social, marca uma mudança radical em relação à legislação anterior, garantindo proteção integral e todos os direitos fundamentais para o desenvolvimento a toda e qualquer criança e adolescente do Brasil. Busca assegurar a efetivação dos direitos básicos às crianças e adolescentes, tratando-os como efetivos sujeitos de direitos. No entanto, concordamos com Dias da Silva (2003) quando diz que alterações legislativas e constitucionais não são o suficiente para que seja abandonada a crença no sistema penalizador como instrumento para lidar com as situações problemáticas que envolvem adolescentes.

A FEBEM (Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor), atualmente nomeada CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) é a entidade, em São Paulo, responsável por cumprir as normas e diretrizes dispostas no ECA no que se refere à medida privativa de liberdade para adolescentes autores de ato infracional. Dado o fato dos adolescentes serem considerados inimputáveis, há a necessidade da elaboração de medidas sócio-educativas específicas para essa população, que devem incluir a inserção dos adolescentes em programas sócio-educativos específicos, profissionalização e reintegração social.

No entanto, o contato com a rotina das unidades de internação, faz saltar aos olhos a institucionalização pela qual passam os jovens, que são despidos de seus bens pessoais, têm seus cabelos cortados e usam uniformes idênticos, perdendo, assim, aspectos que marcam sua identidade. Trata-se do que Goffman (1961) chama de enquadramento, em que o adolescente é modelado em uma rotina e passa por um processo de mutilação do eu a partir do distanciamento do mundo externo (que retira o jovem de sua função social específica na comunidade e sua posição na família) e se intensifica com os rebaixamentos e humilhações a que são submetidos - andar com as

mãos para trás e cabeça baixa, além de falar “senhor” e “senhora” ao tratar funcionários no geral – disciplinarização que molda o comportamento.

É uma homogeneização característica da instituição-prisão (Foucault, 1997) que, com seus mecanismos disciplinares de coerção, controlam virtualidades, construindo um saber através da vigilância. Os adolescentes são mantidos em espaços cercados por grades e janelas, na companhia constante de funcionários que os observam e relatam suas ações para constar em um relatório confeccionado por técnicas (assistentes sociais e psicólogos) e enviado periodicamente ao juiz responsável pela sentença – vigilância constante, característica do panoptismo (Foucault, 1987/2001). Essas marcas evidenciam que a FEBEM[3] pode ser pensada como uma instituição disciplinar que modela os corpos segundo um esquema de domínio e submissão.

No entanto, a entrada nas unidades também revela uma organização criada e legitimada pelos próprios adolescentes que nos leva a refletir. Trata-se do Sistema, um conjunto de regras que dita o certo e o errado no Mundo do Crime. Nas palavras deles: “algumas regras colocadas pelos próprios adolescentes, uma espécie de código de ética entre os menores” (Nascimento, Cruz e Pontes[4], 2004, p.27).

As regras são criadas por eles próprios, passadas como uma tradição:

> *Ah, assim, quando a senhora chega na unidade, os moleques já passa a letra, se a senhora pode fazer isso, pode fazer aquilo. Eles fala a primeira vez só. (...) Eles que põem a regra, senhora. Na jega do menor, assim, não pode sentar de coruja. (...) É a cueca, senhora. Não pode sentar, é. (...) Porque... Acho que eles fica com nojo, né, senhora, eles fica com nojo. Eles fala que é respeito, isso aí. Aí, o cara precisa pedir prá sentar... Se sentar sem pedir, já era.*
>
> *Tem os mais velhos, que estão há mais tempo na casa, aí eles já pensam, como é, aqueles mandamentos das antigas.*

Em seu conteúdo, incluem o respeito pela mãe e familiares, regulam a sexualidade, garantem a ordem e higiene na unidade, preservam o grupo e zelam pela imagem e união dos que pertencem ao Mundo do Crime. Como um código, o Sistema hierarquiza as faltas graves e banais:

> *Pé grave é que nem eu tava falando assim, moleque querendo xerifar, gostando de mandar moleque pro Seguro, dando couro no menor por fitinha banal, isso tudo se for prá outra unidade passa mal.*

[3] Usaremos a nomenclatura FEBEM dado o estudo já ter sido realizado há dois anos. Pesquisas recentes sobre a CASA, já em andamento, ainda não entraram em circulação.

[4] Trata-se de um livro escrito por adolescentes que tiveram passagem por unidades de internação da FEBEM e que diz da experiência por eles vivenciada.

> *Porque tipo assim, os moleque tá lá dentro, qualquer coisinha eles quer colocar pézinho banal na casa. (...) os cara queria colocar um pézinho de, se deixar roupa no banheiro, tomava pega, tomava couro.*

E propõe castigos de acordo com essa hierarquia:

> *Que nem às vezes, a pessoa, tipo, uma dessas regras, se for uma coisa, assim banal, assim, se o cara souber conversar, dá até prá se resolver numa conversa, sabe.*

> *Aí, vamos supor, se a senhora, é só um exemplo, senhora, se a senhora é um 215*[5] *e tal, foi com a pessoa e tal, jamais a senhora vai querer entrar numa FEBEM e os cara saber que você é um estuprador. Os cara vai matar a senhora, porque não tem isso. (...) Estuprador não é considerado em nenhuma FEBEM, nem em cadeia. Corre o risco de... De morrer.*

A existência do Sistema traz a idéia de alguma estabilidade para os adolescentes, em um local cheio de inconstâncias – mudança de direção e corpo técnico, entrada e saída de internos, transferências. Esse funcionamento passa a impressão, também, de criação autônoma, da existência de princípios entre os jovens bastante discutidos e de uma moral particular. No entanto, se analisarmos a forma – isto é, o modo como eles pensam essas regras, como as colocam – percebemos que elas são trazidas de forma autoritária, pela tradição, e os adolescentes as percebem sagradas, imutáveis:

> *Daí, no dia-a-dia (...) se você não pedisse licença no refeitório para entrar, já era um ponto que eles queriam para pegar um adolescente. (...) Eles fala que é um ponto de respeito. (...) E vai fazer o que? Você tá nela, tem que cumprir.*

> *Daí, normalmente, depois que tomou um 'se liga malandro', os moleque geralmente concorda com a idéia. Mas se não concordar, aí é um couro malandro. Mas é porque você tá indo contra o crime, contra seus amigos. (...) Não é uma ditadura. Aqui isso é chamado de democracia, isso daí. Se você tá fazendo uma coisa errada e atrasando a casa toda, o que custa você mudar sua mente? Você é homem, pode mudar sua mente pra fazer uma coisa melhor pra você mesmo e pra casa toda.*

As regras, portanto, apesar de serem criadas pelos adolescentes, são passadas de geração em geração; sua aceitação tornou-se, portanto, obrigatória. Com isso, toda idéia de uma provável autonomia pode ser questionada. A relação visível de domínio presente na fala acima revela que a violência se instala e não possibilita resistência – ao não concordar, ele deve "mudar sua mente". O valor é, portanto, imposto. Trata-se de um código rígido, carregado de punição, escondido sob um discurso de igualdade, autonomia – usando as palavras do próprio adolescente, democracia: uma vontade de poucos que rege as relações de todos os outros.

[5] Estuprador.

No que se refere às conseqüências, o Sistema garante que desrespeito a essas regras leve a um debate:

> *Ah, é um debate*[6]*. Por exemplo, vamos dizer assim, um julgamento. Por exemplo, a pessoa fez alguma coisa errada, aí você tá debatendo, sabe. 'Ah, você fez isso, isso, isso de errado'. É depois do debate que a pessoa vira Seguro.*

Mas, afinal, o que seria Seguro[7]?

> *Seguro é, tipo assim, né senhora, tipo afastado, né, senhora, porque... Convívio é uma coisa, Seguro é outra. (...) Você é tipo a menos.*

> *Seguro é assim né... o convívio é onde fica todos os moleque. Daí, na cadeia tem umas regras que nós mesmo faz, né. Daí, o moleque pegou, por exemplo, xingou a mãe do moleque.(...) Se, mais prá frente, ocorrer outra coisa dessas assim, ele até... fica com nós, mas acontece outra coisa, toma um rebento, né? Daí, o que é Seguro? O moleque vai vim aqui prá frente e os outros vai começar a zoar ele.*

Seguro, então, pode ser definido por um grupo de adolescentes internos, excluídos do convívio e/ou ameaçados de morte pelo não cumprimento das regras do Sistema ou devido ao crime cometido. O Sistema produz, dessa forma, a existência de dois grupos opostos – convívio e Seguro – em um movimento de exclusão e pertencimento, marcando uma tensão entre os próprios adolescentes.

Em resumo: regras colocadas de forma autoritária, que marcam uma hierarquia entre convívio e Seguro; relações de dominação sem possibilidade de resistência; punições escolhidas de acordo com a gravidade da falta; crimes que devem ser punidos com a morte. Diante disso, questionemos: o que esses jovens estão aprendendo? Qual educação tem sido oferecida?

Recentemente, saiu publicado o Relatório de Inspeção Nacional às Unidades de Internação de adolescentes em conflito com a lei (Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia, Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, Seções da Ordem dos Advogados do Brasil, 2006). Tratou-se de uma visita de inspeção realizada

[6] Os trechos extraídos das entrevistas com adolescentes serão colocados em itálicos para diferenciar de citações.
[7] Seguro será escrito em letra maiúscula quando se referir a essa definição proposta.

concomitantemente em 15 de março de 2006, em diversas unidades de internação do país. Segue o trecho que inicia o relato sobre a situação em São Paulo:

> O Complexo Tatuapé é constituído atualmente de 17 Unidades de Internação, com aproximadamente 1300 adolescentes. O Complexo contava com uma 18ª. Unidade, que foi destinada à residência dos agentes de segurança da GIR, o Grupo de Intervenção Rápida, oriundos da SAP – Secretaria de Administração Penitenciária (Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia et al., 2006, p.17)

É com essa descrição que focamos nossa reflexão, a partir da seguinte pergunta: o que fazem agentes de segurança da Secretaria de Administração Penitenciária em um estabelecimento que se pretende educacional (segundo art. 112 do ECA)? Estaríamos cumprindo o ECA quando, no artigo 124, vemos escrito que é direito do adolescente internado "ser tratado com respeito e dignidade"? Nem comentemos ainda o artigo 125, que diz: "É dever do Estado zelar pela integridade física e mental dos internos, cabendo-lhes adotar as medidas adequadas de contenção e segurança". Ou seria com base nesse artigo a presença dos agentes, para "contenção e segurança"?

Além da contenção - que aparece como aspecto prioritário na medida sócio-educativa de internação - da retirada de roupas e bens pessoais, da descaracterização visual e da política de coerções, que são um trabalho sobre o corpo, uma formatação de gestos e comportamentos, há a violência física. No mesmo relatório, consta:

> ... a FEBEM-SP é um sistema prisional, pautado pelas práticas de tortura, negligência e humilhação no trato com os adolescentes (...). O ambiente é de intensa violência. (...). Foi possível observar e entrar em contato com adolescentes que sofreram castigos físicos e estavam aprisionados em celas. (Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia et al., 2006, p. 25)

Segue, para complementar nossa reflexão, um trecho da Folha de São Paulo, 19.02.2005:

> **Espancamento e fuga -** Um adolescente do complexo Tatuapé da Febem foi espancado por outros internos ontem. A vítima foi internada em estado grave no Hospital das Clínicas. O adolescente estava isolado no *"seguro"*, onde ficam os jurados de morte, quando o local foi invadido pelos demais internos. (Credendio & Hisayasu, 2005).

Espancamentos conduzidos pelos funcionários ou pelos próprios adolescentes, castigos físicos, humilhação, negligência, aprisionamento, juras de morte, invasão. Cenas que se repetem, no cotidiano dessa instituição. A FEBEM, com sua organização que traz regras rígidas, impostas, que garantem a manutenção do adolescente numa heteronomia sem questionamento, que produz a adesão a qualquer regra, sem pensar,

sem refletir - seja a regra do Sistema, seja a da unidade. Por fim, um último relato de adolescente:

> *... nós ajudou a Choque, senhora. A Choque, a Força Tática... A Choque foi por baixo, nós foi por cima, pelo telhado(...) Aí, chegou lá, os cara ia subir em cima do telhado, mas nós não deixou. Nós deixou a Choque pegar... Aí, a Choque tava lá embaixo. Aí, tomou tudo couro. Oh, o V. chegou na frente da Choque, já. O V. chegava com umas barras de ferro e ficava batendo nos caras na frente da Choque. A Choque dava risada: 'nossa, o Seguro aqui... É embaçado'. Ô, os cara da Choque dava até cigarro prá nós.*

Trata-se de um adolescente do Seguro, em uma unidade que estava em rebelião. Esse trecho diz de uma situação em que a Tropa de Choque, responsável pela contenção dos adolescentes em momentos de crise, cede material ao grupo do Seguro para que constituam uma parceria e trabalhem juntos.

Voltemos, então, ao ECA. Em seu artigo 1º., diz sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Em seguida, assegura a essa população todas as oportunidades para se desenvolver em condições de liberdade e dignidade. E, para não nos alongarmos, em seu artigo 5º., afirma que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (ECA).

Em que mundo estamos convivendo? Como nos mantemos passivos diante de uma prática tão distante do que está escrito no ECA? Por hora, convivemos com uma FEBEM, que hoje se chama CASA, em que adolescentes passam por uma disciplinarização e enquadramento constantes e onde é possível perceber a legitimação de uma educação heterônoma e da manutenção de relações de poder hierárquicas autoritárias.

Os adolescentes espelham bem o modelo de educação a que são submetidos, em sua maioria: ao estabelecerem o que para eles o certo e o errado, produzem um esquema de vigilância constante em que um adolescente sempre pode ser visto ou ouvido por algum de seus companheiros. Produz também a obrigatoriedade da delação, na medida em que, ante a um flagrante, não pode deixar de denunciá-lo – ver o erro do outro e esconder é se contaminar. O Sistema, que por vezes funciona e pode ser visto como um contraponto à institucionalização a que os internos são submetidos, também é a expressão de uma dinâmica institucional pautada em regras autoritárias, coercitivas, aprendidas de forma heterônoma, marcando um esquema disciplinar.

Na apresentação do Relatório de Inspeção, Frasseto se remete à Foucault e fala em "consolidação dos espaços de controle segregado da diferença" (Frasseto, 2006, p.8). O que nos mostra o Seguro se não o fato de que os adolescentes, assim como no sistema prisional, aprenderam a se organizar de uma forma a segregar, discriminar, diminuir o diferente, assim como nós o fazemos? Usando novamente as palavras de Frasseto (2006, p. 8), "como invariância, tem-se a significativa constatação de que o ideal sócio-educativo do regime persiste, de fato, como ideal".

Diante disso, o que fazer? Calar-se? Concordar? Estar violentamente passivo? Frente a um sistema de medidas sócio-educativas que preza pelo aprisionamento, que se conduz cada vez mais a assemelhar-se à prisão, que conta com uma contenção proveniente da Secretaria de Administração Penitenciária, que educa com tortura... Há potência?

Para auxiliar nesse sentido, recorremos ao modo como Foucault fala de poder. Para o autor, poder não é algo que se detenha como um bem, não está localizado em um ponto específico, não é ação repressiva. O poder funciona, se exerce em rede, "se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (Foucault, 1977, p. 89). Podemos pensar poder, portanto, como correlação de forças, de caráter estritamente relacional que, devido à presença e manutenção da desigualdade, induz continuamente a estados de poder, sempre localizados e instáveis. O poder só existe em ato e as relações de poder têm um papel produtor. Segundo o autor,

> o poder só se exerce sobre "sujeitos livres" e enquanto eles são "livres" – entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm à sua frente um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversas formas de comportamento podem ter lugar. Onde as determinações estão saturadas, não há relações de poder. (Foucault, 1984, p.314, tradução da autora).

A liberdade é, portanto, condição de poder. Marca, assim, a diferença entre poder e violência. Esta aniquila, submete, destrói: ao encontrar resistência, busca reduzi-la, conduz à passividade. Diferente disso, uma relação de poder age sobre a ação e

> ... se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser justamente uma relação de poder: que "o outro" (aquele sobre o qual ele se exerce) seja bem reconhecido e mantido até o final como sujeito da ação; e que se abra, frente à relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (Foucault, 1984, p.313, tradução da autora).

A essas reações, chama resistências, que seriam "o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irredutível" (Foucault, 1977, p.91). Os adolescentes criam suas próprias regras, também autoritárias e legitimadas pelo domínio e pela força; consideram-nas sagradas e imutáveis – um reflexo modo de educação proposto, que se baseia em disciplinarização e vigilância constante e produz uma delinqüência que vigia a si própria. Retomamos Foucault (1996/2002, p. 249) , quando diz que o delinqüente

> ... não está fora da lei; mas desde o início, dentro dela, na própria essência da lei ou pelo menos bem no meio desses mecanismos que fazem passar insensivelmente da disciplina à lei, do desvio à infração. (...) A criminalidade não nasce nas margens e por efeito de exílios sucessivos, mas graças a inserções cada vez mais rigorosas, debaixo de vigilâncias cada vez mais insistentes, por uma acumulação de coerções disciplinares.

O Sistema nos mostra o quanto os adolescentes estão imersos no esquema lei-infração, inseridos, como nos diz acima Foucault, nos mecanismos da lei e disciplina. Não à margem, mas vigilantes e debaixo de vigilâncias. Trazemos, então, um questionamento à tona: as regras, autoritárias e impostas hierarquicamente, nos mostram que tipo de produção? Seria o Sistema uma forma de resistência? São produções do aparelho disciplinar, construído de forma a garantir um controle sobre ações e corpos, para uma melhor utilização?

Mesmo a FEBEM sendo um espaço de silenciamento, homogeneização, mutilações seqüenciais, mortes simbólicas constantes, há potência na criação dos adolescentes. Rebelados, mostram sua contra-violência, fazendo ressoar fora da instituição a vida nela existente. Sendo assim, apesar de percebermos o quanto o Sistema é uma caricatura/espelho do que acontece mundo afora, reflexo e exemplo da educação que está sendo proposta nas medidas sócio-educativas e nas escolas em geral, é necessário pontuar a potência dessa situação na discussão de valores, no questionamento das regras, na produção de resistência ao sistema vigente.

Como forma de iluminar essa potência, um trecho do livro "A vida em rebelião – jovens em conflito com a lei" (Vicentin,2005, p. 20):

> É impossível passar pela FEBEM (e também por outras tantas instituições letais, como os manicômios, ou outros territórios da exclusão) sem que nos posicionemos ética e politicamente de modo muito intenso. De certo modo, desde meu primeiro contato com a FEBEM/SP, não parei de experimentar uma necessidade de rebelião: rebelião quanto aos saberes, principalmente os psi, predominantes nessa área, que só faziam patologizar ao infinito os jovens em conflito com a lei (e, por extensão, todos os adolescentes), rebelião quanto às práticas institucionais de controle e de esmagamento de toda expressão de dissidência, de desobediência ou de diversidade.

Rebelião como resistência, como criação, resposta, produção. Seja qual for o grupo em posição de domínio, há que ser possível, sempre, estabelecer resistências. Sejamos - psicólogos, educadores, pedagogos, cidadãos - resistências. Problematizar a educação proposta nas medidas sócio-educativas, questionar a atuação de membros do sistema penitenciário das unidades, oferecer escuta e dar voz aos adolescentes: formas de potencializar mudanças a partir de ações cotidianas.

Referências

Credendio, J. E. & Hisayasu, A. (2005). Espancamento e fuga. *Folha de S. Paulo*. Recuperado em 19 fev. 2005: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1802200501.htm

Dias da Silva, R. B. (2003). *A remissão para exclusão do processo como direito dos adolescentes – uma interpretação conforme a constituição*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor.

Estatuto da criança e do adolescente de 1990. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica da Assistência Social, Lei de Diretrizes e Bases* (1999). São Paulo: FABES & Prefeitura do Município de São Paulo.

Foucault, M. (1977). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. (3ª. ed.) (J. G. Albuquerque, M. T. C. Albuquerque, Trad.). Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1984). Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: Dreyfus, H. & Rabinow, P. *Michel Foucault, un parcours philosophique : au-delà de l'objectivité et de la subjectivité*. (pp 297-321). Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1996/2002). *A verdade e as formas jurídicas.* (3ª ed.) (R. C. M. Machado, E. J. Morais & L.P.A. Novaes, Trad.).Rio de Janeiro: NAU.

Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do Collège de France.* (A. Daher, Trad., R. Machado, Consultoria). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Foucault, M.(1987/2001). *Vigiar e Punir.* (24ª ed.) (R. Ramalhete, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Frasseto, F. A. (2006). Apresentação. In: Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia, Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, Seções da Ordem dos Advogados do Brasil (2006). *Direitos Humanos – um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei.* (2ª. ed.). São Paulo: OAB e CFP.

Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos.* (6ª. Ed.) (D. M. Leite, Trad., A. C. Souza, Revisão). São Paulo: Perspectiva.

Machado, R. (1988). Por uma genealogia do poder. In: Foucault, M. (1988). *Microfísica do Poder*. (7ª. ed.) (R. Machado, Trad. e Org.). Rio de Janeiro: Graal.

Nascimento, L. P., Cruz, D. V., Pontes, R. G. (2004). *Ingresso para a FEBEM*. São Paulo: Labortexto Editorial & Noovha América.

Noguchi, N. F. C. (2006). *Seguro na FEBEM/SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Passetti, E. (1982). *Política Nacional do Bem-Estar do Menor*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia, Comissões de Direitos Humanos dos Conselhos Regionais de Psicologia, Comissão Nacional de Direitos Humanos do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, OAB, Comissão Nacional da Criança e do Adolescente da Ordem dos Advogados do Brasil, Seções da Ordem dos Advogados do Brasil (2006). *Direitos Humanos – um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei.* (2ª. ed.). São Paulo: OAB e CFP.

Vicentin, M. C. G. (2005). *A vida em rebelião – jovens em conflito com a lei.* São Paulo: Hucitec: Fapesp.

ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO DOCENTE E AUTOBIOGRAFIAS: AS TRAJETÓRIAS E OS DISCURSOS DAS ALUNAS-PROFESSORAS

Daniele Kohmoto Amaral[1]
Denise Trento R. Souza
Faculdade de Educação – USP

Com o intuito de trazer contribuições às pesquisas referentes à formação de professores, neste artigo apresentamos resultados de um trabalho de iniciação científica vinculado ao projeto de pesquisa "Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades"[2].

Partimos de leituras e análises de relatos autobiográficos escritos por professoras da rede pública municipal de São Paulo, que participaram do Programa de Educação Continuada em sua segunda edição: PEC-Municípios (2003-2004). Deste modo, inicialmente exporemos neste artigo algumas considerações acerca das políticas públicas que permearam o desenvolvimento do programa PEC-Municípios. Em seguida, descreveremos brevemente as características gerais do referido curso bem como o quadro teórico concernente a formação de professores e a escrita autobiográfica. Por fim, são apresentadas as análises das autobiografias das alunas-professoras e algumas considerações.

Uma reflexão sobre a política de formação de professores

A criação do curso PEC-Municípios, um programa especial de formação em nível superior para professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental decorre de um processo desencadeado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que preconizou um prazo de dez anos para que todos os professores do país tivessem formação em nível superior. Com isto houve – principalmente por parte de professores que já se encontravam em efetivo exercício da docência – uma intensificação da procura por cursos de formação

[1] Agradeço à Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE) pela bolsa de pesquisa – nível Iniciação Científica recebida desde 2004.
[2] Este Projeto financiado pelo CNPq é desenvolvido pelas professoras Marilene Proença R. de Souza (IPUSP) e Denise Trento R. de Souza (FEUSP).

com vistas à certificação estabelecida na Lei. Neste sentido, os estados e os municípios passaram a redefinir suas políticas para se ajustarem à diretriz, Para reforçar estas modificações, com a aprovação do PNE em 2001, também ficou assegurado o desenvolvimento dos diversos níveis e modalidades de ensino no país, sobretudo no que se refere à educação em nível superior.

No estado de São Paulo, as experiências que anunciaram o quadro de mudança para o cumprimento das determinações da Lei nº9.394/96 foram os programas especiais de formação em serviço – Programa de Educação Continuada (PEC) – que ocorreram em duas versões. Em sua primeira versão, o PEC-Estadual foi realizado por iniciativa da Secretaria de Estado da Educação (SEESP), em convênio com três universidades – a saber, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) – que abarcaram, em sua realização, um grande contingente de professores que lecionavam na rede pública estadual.[3]

Em uma segunda versão, na qual esta pesquisa se detém, o programa foi oferecido aos professores efetivos de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental das 41 redes municipais de ensino. O PEC-Municípios decorreu de uma parceria firmada entre a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) com a USP e a PUC-SP, e, ao longo de dois anos (2003 e 2004), abrangeu um total de 23 pólos[4] e titulou cerca de duas mil docentes[5]. Iniciativas como estas podem ser entendidas como políticas de estado posto que envolvem redes públicas que abarcam mais de cem mil professores de 1ª a 4ª série. (Souza e Souza, 2005, p.4).

Daí a importância de se investigar as características e repercussões desta nova modalidade de formação docente, que faz uso, em maior ou menos grau, das chamadas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) bem como de outros recursos já utilizados na formação de caráter presencial, e que vem se consolidando no país nos últimos cinco anos.

---

[3] O PEC- Estadual, realizado entre 2001 e 2002, graduou 6.233 professores efetivos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual paulista.

[4] Os pólos eram locais, em geral escolas púbicas ou CEFAM, nos quais as alunas-professoras realizavam as atividades propostas pelo programa de formação em serviço: PEC-Municípios. Os pólos localizavam-se em diversos Municípios do Estado de São Paulo, sendo que, cada pólo possuía duas ou mais salas de aulas, chamadas de turmas.

[5] Alunos-professores foi a denominação dada pelo programa aos alunos do PEC-Municípios. Em razão de a esmagadora maioria ser composta por mulheres, utilizamos na pesquisa essa expressão no feminino O programa abrangeu um total de 2.400 alunas-professoras inscritas (sob a responsabilidade da FEUSP), das quais 1.954 o concluíram (446 alunas-professoras não concluíram o curso).

Características estruturais do curso de formação

No que se refere ao formato e ao público, o PEC-Municípios apresenta algumas características que o singularizam. Estas particularidades conferem um caráter híbrido ao programa e podem ser observadas em pelo menos três aspectos: (1) ao nível de formação oferecida, pois, é um curso superior de formação inicial oferecido a professores em efetivo exercício de docência, configurando-se assim, como formação em serviço (2) ao fato de as professoras se encontrarem tanto na condição de alunas como na condição de professoras; (3) a combinação de atividades presenciais com atividades virtuais.

O trabalho monitorado (TM) realizado por *docentes* do curso, tais como: professores-assistentes, professores-orientadores, professores-tutores, entre outros; era considerado o eixo central de todas as atividades realizadas no curso (off-line, on-line, módulos interativos etc.) sendo que estas convergiam com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso e da escrita de Memórias (*corpus* sobre o qual recai nosso estudo), considerados os principais produtos do curso.[6]

A formação de professores e o uso de autobiografias: breve histórico

Nos últimos anos, a formação de professores vem sendo objeto de intensa discussão de vários autores que propõe dois pontos de importantes de reflexão na área: a formação em serviço e a desvalorização da experiência profissional docente (Barreto, 2004; Gatti , 2003; Dias e Lopes, 2003; Souza, 2001, 2002; Brzezinski e Garrido, 2001; Nóvoa, 1999, 1992, dentre outros).

Além do modo como vem sendo realizada a formação contínua de professores, em que a qualificação docente é tida como o único ou principal meio de reversão dos quadros de fracasso escolar, estes autores argumentam sobre a importância que estes cursos atribuem a reflexões individuais e coletivas com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar. Refletem também a respeito das diferentes realidades, vivências e conhecimentos provenientes de cada contexto

[6] Para maiores detalhes sobre as atividades desenvolvidas no curso PEC-Municípios e o perfil dos professores participantes, remetemos o leitor ao artigo SOUZA, D. T. R.; AMARAL, D. K.; SANTOS, L. M.; SOGA, M. O. "O uso de relatos autobiográficos em um curso especial de formação de professores". In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, Salvador, 2006. *Anais II CIPA*. Salvador, Bahia, 2006.

escolar, e que acabam não sendo considerados em alguns cursos de formação em detrimento da supervalorização de competências técnicas dos docentes. Por isso consideram ser fundamental se repensar o modo como os cursos de formação em serviço – com vistas ao aperfeiçoamento docente e à melhoria da qualidade do ensino – são planejados e geridos. Neste sentido, a proposta da escrita autobiográfica em cursos de formação tem sido utilizada com certa freqüência.

Por anunciar um objeto de estudo potencialmente fértil – pois contém elementos característicos: da subjetividade, dos contextos heterogêneos e das diversificadas realidades vivenciados por cada indivíduo – a escrita pode contribuir para o estabelecimento de uma visão autônoma, reflexiva e crítica da própria trajetória passada, dos momentos presentes e das projeções futuras.

O trabalho autobiográfico visando à formação inicial ou continuada de professores inseriu-se, no Brasil, por meio de autores como Nóvoa e Finger (1988), Nóvoa (1992), e de autoras brasileiras tais como: Bueno, Catani, Sousa e Souza (1996, 1993), pioneiras na investigação de formação de professoras articulada as histórias de vida.

Um dos primeiros trabalhos que articula histórias de vida e formação de professores foi publicado em 1988 por António Nóvoa e Matthias Finger. A coletânea, que tem por título *"O método (auto)biográfico e a formação"*, apresenta reflexões desencadeadas a partir da experiência com o projeto de formação de formadores chamado PROSALUS, desenvolvido em Portugal. Esta publicação gerou um grande interesse por se investigar as histórias de vida e as autobiografias em sua relação com a (auto)formação.

Em 1992 Nóvoa publica duas obras em Portugal – *"Vida de professores"* e *"Profissão professor"* – que têm uma importante repercussão no Brasil e que trazem como foco as histórias de vida dos professores. Além disso, entre os anos de 1994 e 1997, o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE), composto por docentes da Faculdade de Educação da USP, desenvolveu um projeto no qual realizavam trabalhos com professores da rede pública, utilizando-se de uma metodologia que possuía grande proximidade com os trabalhos elaborados pelo Grupo de Genebra[7]. Os frutos dessa experiência foram documentados em alguns trabalhos,

[7] As professoras que integravam o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP) são: Belmira Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa, Denice Barbara Catani e Maria Cecília Cortez Christiano de Souza.

dentre os quais destacamos: *"Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores"*, publicado em 1993, e *"Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras"*, publicado em 1996.

Estes artigos articulam a formação docente com a escrita autobiográfica, e abrangem a memória da mulher, assim como as especificidades que lhe são atribuídas e relacionadas ao contexto sócio-histórico e ao trabalho no magistério. Neles encontram-se considerações elucidativas e instigantes, sobretudo no que se refere à contra-memória profissional gerada no processo de formação continuada de professores em que ocorre a escrita autobiográfica (Bueno et alii 1993).

A escrita autobiográfica possibilita reflexões e reavaliações em um processo contínuo, no qual se repensa a prática pedagógica, e se compõe a memória coletiva, constituída por meio da interação social da memória individual, permeada não somente por características subjetivas como também pelas similaridades com outras histórias de vida. Neste sentido, os relatos elaborados com base na experiência profissional proporcionam, aos docentes, momentos de reflexão sobre sua própria formação e atuação, contribuindo, portanto, para a melhoria da prática profissional. Além disso, a autobiografia pode ser considerada a voz do professor (Sousa et alii 1996), pois é por meio da escrita autobiográfica que o professor reconstitui suas experiências intra-escolar e extra-escolar e refaz seu percurso profissional, refletindo sobre si mesmo.

Um mapeamento das repercussões da abordagem autobiográfica no país foi realizado recentemente por Bueno et alii (2006). A revisão em nível nacional elaborada pelas autoras mostrou que entre os anos de 1985 a 2003 cerca de 160 trabalhos de pós-graduação utilizaram a abordagem autobiográfica e de histórias de vida, articuladas aos eixos de formação docente e de profissão docente, fato que vem a confirmar a fertilidade de estudo com histórias de vida.

No entanto, a maioria dos trabalhos analisados valeu-se das histórias de vida como fontes de dados, não como dispositivo de autoformação. Diferentemente da perspectiva adotada por Marie-Christine Josso (1999), os pesquisadores brasileiros, nestes dezoito anos, não trabalharam com biografias educativas visando, principalmente, o processo de (auto)formação do sujeito, mas sim como estratégia de coleta de material empírico de pesquisa.

As autobiografias educativas – de acordo com o grupo de Genebra, que tem como principais expoentes Pierre Dominicé, Marie-Christine Josso e Gaston Pineau – são as narrativas empregadas como um dispositivo de investigação, (auto)formação e

pedagógico. Estes autores partem do pressuposto de que é por meio da escrita autobiográfica que o sujeito organiza suas memórias, comunica e se entende como integrante de um grupo social. Além disso a escrita pode possibilitar a articulação entre conteúdos teóricos e intervenção concreta; reflexões sobre o processo de formação, tomada de consciência e construção da autonomia individual (Dominicé, 1988; Josso, 1988, 1999, 2004; Pineau, 1988).

Considerações sobre a escrita de Memórias e análise das autobiografias

A diversidade nos modos de se rememorar fez-se presente nas autobiografias escritas por 33 alunas-professoras participantes de um dos pólos da grande São Paulo. As análises realizadas até o momento foram organizadas em torno de dois aspectos: principais temas recorrentes e contexto de produção da escrita das Memórias (material didático e orientação recebida).

Os principais temas recorrentes nas Memórias analisadas envolvem: trajetória escolar; reflexões desencadeadas pelo curso; trajetória profissional, incluindo a escolha do magistério e expectativas quanto à realização do curso. A recorrência destes assuntos apresenta-se como forte indício de que a maioria das alunas-professoras procurou cumprir a risca todas as etapas propostas no material didático, pois, mesmo nas Memórias que não foram escritas e subdivididas em 13 etapas, pudemos identificar uma padronização (ou até mesmo um engessamento) como resultado final dos relatos[8].

Dessa forma, acreditamos que a cronologia, fator presente notadamente nas primeiras etapas da escrita de Memórias (etapa 1, 2 e 3 do material didático) remete a tópicos que seguem uma seqüência predominante – mas não universal, lógica ou generalizável – quanto à trajetória de vida individual: início da escolarização, relação com as primeiras professoras, aspectos físicos e afetivos relativos a estas primeiras professoras, influências de familiares, amigos e professores na escolha profissional (etapa 1); experiência profissional, modo de avaliação do aluno, comparações entre a prática pedagógica atual e a prática pedagógica do passado (etapa 2); e, por fim, as

[8] O material didático de orientação da escrita das Memórias é organizado em 13 partes, chamadas "momentos". A escrita das lembranças de escola deveria ser registradas ao término dos módulos do programa e estavam relacionadas com o assunto discutido (ex.: Artes, Geografia e História, Alfabetização e Letramento, etc.).

expectativas de melhora na atuação profissional frente ao curso PEC-Municípios (etapa 3)

Estas três etapas inicias são em geral mais extensas (em número de páginas), mais densas e ricas em informações e detalhes sobre a formação – quando comparadas com as demais etapas por exemplo, etapas 8, 9 e 10, que discutem questões do aprendizado de Matemática, Ciências e História/Geografia, respectivamente – por serem etapas referentes ao tempo passado (etapa 1), presente (etapa 2) e futuro (etapa 3) e não a fatos específicos. Contudo, acreditamos estas questões relativas a diretividade (ou não) do material de apoio à escrita e às razões pelas quais as alunas-professoras se detêm mais densamente em etapas iniciais de suas autobiografias precisam ser aprofundadas com a realização de entrevistas que serão feitas posteriormente.

Vale a pena enunciar algumas considerações a propósito da obrigatoriedade que tal atividade assume no contexto do curso. A escrita das Memórias, denominada de atividade produto, ao mesmo tempo em que se propunha ter caráter formativo (ou autoformativo)[9], era também uma atividade obrigatória, que serviria como um dos instrumentos de avaliação da aluna-professora. A obrigatoriedade que a escrita assume no curso é apropriada de várias maneiras pelas alunas-professoras participantes. Sem entrar em detalhes nessa questão, reveladora da diversidade que normalmente caracteriza o grupo de professores, encontramos desde aquelas que de saída se envolveram com a proposta até aquelas que a transformaram em uma lição-de-casa. E, entre esses dois grupos, encontramos outras formas de lidar com a solicitação feita, mas ainda em análise. A recusa ou resistência à tarefa pode levar a soluções inusitadas como a de cópia de partes das Memórias de colega....

Desenvolvemos análises temáticas considerando as características particulares, que não são generalizáveis, e as gerais, que, igualmente, não devem ser particularizadas de uma turma da Grande São Paulo. Ou seja, a construção de eixos de análises não objetivou universalizar ou encontrar elementos comuns em histórias individuais, nem atribuir a casos específicos “a lógica do ‘acaso’” (Ferrarotti, 1988, p.23).

A partir da leitura das histórias de vida construímos quatro eixos temáticos de análises que compreendem: (a) contexto familiar: aspectos sócio-culturais, (b) desempenho escolar, (c) trajetórias profissionais, (d) a relação entre o discurso

[9] A este respeito, ver a definição de autobiografia educativa, trabalhada por Josso (1988), Pineau (1988) e Dominicé (1988).

ideológico e a prática pedagógica [10], e que serão analisados a luz das contribuições teóricas de autores que discutem mais especificamente sobre cada um destes variados temas.

(a) Contexto familiar: aspectos sócio-culturais

Nos relatos autobiográficos, as alunas-professoras trazem elementos que caracterizam sua origem familiar. Neste ponto, observamos a consolidação de um elo entre família e escola, em que as famílias eram descritas de acordo com o contexto socioeconômico vivenciado durante a infância.

Em cerca de 75% das Memórias a família foi descrita como sendo de origem *humilde* ou *pobre*; assim, quando as docentes abordavam o tema da vida escolar relatavam episódios de falta de materiais escolares, de lanche, de transporte escolar gratuito e, até mesmo, de tempo para se dedicar aos estudos[11].

O relacionamento com os pais foi mencionado, de certa forma, em todas as Memórias (houve o caso de uma aluna que era órfã), sendo que quase um terço dos progenitores originaram-se de regiões do nordeste, rural ou urbano,[12] que migram para São Paulo em busca de melhores condições de vida para a família composta, em geral, por pais analfabetos e quatro ou mais irmãos (a variação de irmãos nos relatos compreende: nenhum a nove irmãos, sendo a maior incidência em quatro irmãos ou mais).

Entretanto, é curioso o fato de os pais e sobretudo as mães serem grandes incentivadores da escolarização dos filhos, especialmente quando analfabetos. Já nos casos em que os pais eram alfabetizados ou possuíam pouca escolaridade, o incentivo maior aos estudos era atribuído a outros membros da família, tais como madrinha, irmão etc. Diante disto, entendemos que a falta de oportunidade dos pais se refletiu no apoio dado por estes a escolarização e a formação dos filhos – de preferência na carreira do magistério.

---

[10] Análises iniciais que focalizam alguns outros eixos podem ser encontradas no trabalho "Análises iniciais sobre as experiências de formação de professores participantes do PEC – Municípios". In: IV Semana de Educação FEUSP, São Paulo. *Anais IV Semana da Educação FEUSP*, São Paulo, 2006.

[11] A falta de tempo para se dedicar aos estudos decorria, entre outros motivos, da realização de trabalhos paralelamente e, em muitos casos, prioritariamente, aos estudos com a finalidade de ajudar na renda familiar. A relação com o trabalho será abordada mais detidamente no item *(c) trajetórias profissionais*.

[12] Em relação aos pais aproximadamente 19% eram migrantes do interior (rural ou urbano), 16% da Capital e Grande São Paulo e 37% não mencionou. Ou seja, houve uma maior incidência na migração da região nordeste.

Além disso, tomando o contexto e a estrutura familiar e articulando-os a condições econômicas e sociais experienciadas pelas alunas-professoras é plausível a menção, em quase 57% dos relatos, da efetivação dos estudos exclusivamente em escolas públicas de ensino[13]. Do mesmo modo, as alunas-professoras tiveram assegurado o acesso a escola, ainda que tardiamente em decorrência do esquecimento da matrícula.

Assim, no próximo eixo, traremos alguns elementos retratadores das experiências escolares vivenciadas nesta conjuntura.

(b) Desempenho escolar

É surpreendente a alta incidência de reprovações escolares na trajetória das alunas-professoras. Na turma analisada, houve 11 casos de reprovações (dentre um total de 33) sobretudo na primeira série . Dentre elas há casos de multi-reprovações (em uma mesma série) em número de seis.

Vale ressaltar que o ingresso na primeira série ocorreu, pela média etária das alunas-professoras, por volta de 1968, quando tinham 7 anos completos e, em grande parte, sem ter cursado a pré-escola. Contudo, acreditamos que a falta de oportunidade para freqüentar a pré-escola não representa uma explicação para as repetências, que ocorreram tanto em séries variadas quanto em uma mesma série, como ilustram os fragmentos a seguir:

> Detestava matemática, repeti a 3ª série por 0,5 ponto e ganhei uma bela de uma surra pela repetência. Meu contato com a matemática continuou sendo ruim e novamente outra repetência; 7ª série agora por um ponto. Novamente [no 1º colegial] me vi ás voltas com a repetência e novamente com a minha velha conhecida: matemática. (Nair, 43)

> Mudamos para a cidade e finalmente consegui passar do 1º ano (com 11 anos de idade), fui trabalhar na casa de uma tia, pois papai já não existia mais e os mais velhos tinham que trabalhar, meu tio só deixava eu ir para a escola se desse conta do serviço, então corria muito para não faltar às aulas, foi uma batalha muito grande porém nada me fez desistir. (Vera, 42)

Neste segundo caso é significante destacarmos a história da aluna, que ingressou na 1ª série aos 7 anos, tendo permanecido na mesma escola da zona rural e multisseriada por algum tempo até se mudar para outra, que ficava distante de sua casa necessitando andar mais de uma hora “embaixo de sol quente”. Contudo, a aluna-professora acaba

[13] Cerca de 3% das alunas-professoras estudou em escola particular, 9% em escola pública e particular, 25% não menciona e 6% em outras instituições (Centros Educacionais, Institutos etc.).

conferindo a si própria as causas de suas reprovações, quando, na realidade, não tinha ao menos a oportunidade de realizar a prova, destinada somente as crianças “sem dificuldades”, que sabiam ler.

> Por mais que me esforçasse não conseguia compreender as lições e por isso não saia da cartilha, quando tinha prova só podia fazer quem soubesse ler, eu e outras crianças com dificuldades éramos colocadas para fora e ficávamos esperando os irmãos mais velhos terminarem a prova para irmos embora. (Vera, 42)

As inúmeras e diversas tentativas de explicar as causas das reprovações ocorridas ao longo da trajetória escolar nos mostram que a reprovação representa uma marca significativa na vida dos alunos. Ter que cursar novamente uma mesma série é, em alguns casos, sinônimo de sofrimento, tristeza, afastamento dos amigos, e decepção para os pais. Podemos perceber também a restrição da responsabilidade ou culpa pelo “mau desempenho” incidindo apenas sobre o aluno, que incorpora este discurso afirmando que *por mais que esforçasse, não conseguia compreender*.

A correspondência ou associação do desempenho escolar exclusivamente a características individuais dos alunos sustentava, e infelizmente ainda sustenta, a utilização de testes como instrumento de mensuração da capacidade intelectual do aluno (Sawaya, 2002; Patto, 1999), como relatou uma aluna-professora:

> As aulas iniciaram e minhas primeiras experiências com o mundo das letras começaram com as tentativas frustradas de copiar o cabeçalho, tarefa que durava todo período de aula, nunca conseguia terminá-lo e fazer outras lições. Depois de tantas tentativas, um dia resolvi que não iria fazer nada, só fiz a primeira letra do cabeçalho e parei, já que a professora não se importava se eu fizesse a lição ou não. Para minha alegria, após algum tempo, como era de praxe na época, começaram a aplicar os testes psicológicos ABC, que mediam o Q.I. das crianças. Como os testes foram aplicados em todos os alunos, acredito que o objetivo dos mesmos era a classificação destes a uma determinada sala (fraca, média, forte), ou detectar distúrbios psicológicos. Bem se cheguei até aqui, acredito que não apresentei nenhum distúrbio psicológico, apesar de que de médico e de ‘louco’ tudo mundo tem um pouco! Após o resultado dos testes, fui remanejada para outra sala. (Maria, 48)

Este diagnóstico das potencialidades da criança corresponde a uma das influências de concepções tradicionais originadas da psicologia no campo da educação. Não obstante, esta prática localizava fora da escola, sobretudo na criança ou na família, a origem das dificuldades escolares. Entretanto, um episódio curioso é retratado por uma aluna-professora que, quando aluna, foi reprovada na 1ª e na 6ª série, sendo a primeira originada de uma iniciativa de seus próprios pais:

> Minha vida escolar iniciou-se lá na Paraíba, pois cursei um ano antes de vir para cá, porém não tenho nenhuma lembrança deste ano. Ao chegar em São Paulo, freqüentei

> novamente a 1ª série, pois meus pais achavam que o ensino daqui poderia ser muito diferente do ensino que eu havia cursado e eu poderia apresentar dificuldades. (Cláudia, 44)

De fato, os pais pareciam estar preocupados com o sucesso escolar da filha – que poderia vir a apresentar dificuldades – o que os levou a buscarem meios de "prevenir" a reprovação em uma escola com um possível "ensino diferente". Neste sentido, o desconforto dos pais aliado às hipóteses e explicações por eles erigidas e influenciadas pelas concepções vigentes em nossa sociedade foram inteiramente acatadas pela filha, como algo anunciado para seu "próprio bem".

Já em outros relatos podemos perceber que recaía sobre a origem familiar grande parte das justificativas para o desajustamento escolar do aluno. Como relatou uma aluna-professora de origem *humilde* e *rural*:

> Sendo as séries iniciais (1ª a 4ª série) do Ensino Fundamental a base para o 1º e 2º grau, como aluna, senti muitas dificuldades por ter cursado as primeiras séries numa escola onde predominava o ensino tradicional, totalmente sem base. Com um vocabulário pobre, muitas vezes sem entender os colegas que tinham seus discursos com adequação e linguagem correta. (Lúcia, 47)

Esta passagem nos remete a teoria da carência ou privação cultural, que chega ao Brasil nos anos de 1970 gerando políticas educacionais que influem no modo de conceber a criança proveniente de meios populares como sendo uma criança com déficits (Sawaya, 2002; Patto, 1999). Ao dizer-se uma criança com *vocabulário pobre* (ou com déficit de linguagem, de acordo a teoria da carência cultural) sendo proveniente de camada popular, a aluna-professora de certo modo reforça estas idéias mostrando-nos a impregnação e vigência destes pressupostos no meio educacional atual.

Em outros casos, a não aprendizagem e a reprovação escolar são relacionadas à conduta pedagógica dos professores que não são compreendidas ou explicadas aos alunos.

> Quando fui para a 7ª série, tive um professor de matemática que me apavorava, não podia usar lápis, se alguém estivesse com lápis, ele quebrava e jogava fora, as palavras que ele usava, não tinha ouvido nem dos meus pais, que não tinham nenhuma cultura. A hora que ele chegava na sala, tinha vontade de fugir pela janela, mas a abertura era pequena. Fui reprovada em matemática, no próximo ano fiz a 7ª série com uma professora (Olga), foi muito bom, não sabia porque não entendi todas as regras no ano anterior, pois as coisas não eram bichos de sete cabeças. (Silvana, 53)

Este argumento, no entanto, apenas muda o foco da culpabilização, transferindo-a do aluno para o professor, quando sabemos que o bom ou mau

desempenho escolar é fruto de uma multiplicidade de fatores internos e externos a escola, decorrente das práticas e processos desenvolvidos no cotidiano (Patto, 1999, Souza, 2001, dentre outros).

Outros fatores, a nosso ver, contribuem para entendermos não apenas o contexto escolar vivenciado pelas alunas-professoras, mas também as experiências sociais que as envolveram durante a escolarização. Assim, a seguir analisaremos, brevemente, a relação estabelecida pelas alunas-professoras com o mercado de trabalho, com vistas a delinearmos a trajetória e o perfil das docentes.

(c) Trajetórias profissionais

O trabalho constituiu-se como um eixo fundamental para as análises, pois além de ser mencionado na totalidade dos relatos, aproximadamente um terço das alunas-professoras exerciam algum tipo de trabalho juntamente aos estudos com vistas, geralmente, a ajudar na renda família. A época em que cursavam o antigo ginasial é a fase mais referida como época em que exerceram concomitantemente atividades de trabalho e estudo, o que nem sempre era realizado de forma satisfatória levando aproximadamente um quarto das alunas a interromper seus estudos com o objetivo de dedicar-se exclusivamente ao trabalho. Este assume, aparentemente, lugar de destaque na vida dessas pessoas uma vez que aos estudos reserva-se o período noturno, já comprometido com o cansaço acumulado ao longo do dia.

> [...] estudava a noite e durante o dia trabalhava, ia direto do trabalho para a escola, e por isso muitas vezes dormia sobre os cadernos e ele, o professor e tenente Lázaro, sempre me acordava com estas palavras: M., M., acorde que eu quero ver seus olhos, isso me deixava constrangida, mas ao mesmo tempo grata, pois era uma maneira de me manter acordada e atenta, às suas aula. (Elizabeth, 50)

Este relato ressalta a importância atribuída ao trabalho na vida cotidiana para uma jovem na década de 1970 que enfrentava dificuldades para conciliar um emprego aos estudos. Entretanto, pesquisa realizada recentemente por Guimarães (2005) mostra-nos que a relação do jovem com o trabalho ainda se constitui com o imperativo da *necessidade*. Assim, o primeiro emprego traz alguma satisfação para os jovens, uma vez que terão meios para contribuir com o sustento familiar. Mas, além da *necessidade*, a atração do trabalho pelo jovem pode decorrer, em menor grau, da significação subjetiva concedida a *independência*, seguida pelo entendimento do trabalho como *crescimento* e,

por fim, como uma fonte de *auto-realização*, entendimento do trabalho ilustrado no excerto extraído do relato de uma aluna-professora:

> No 4º ano [do magistério], apaixonada pela profissão, tomei uma decisão durante os estágios, pedi demissão no escritório e fui trabalhar em uma escola de educação infantil, mesmo sabendo que receberia metade do salário anterior e sem registro em carteira, não importava, era o que eu queria fazer e continuo fazendo até hoje. (Madalena, 46)

A importância do trabalho e da auto-realização profissional é central neste fragmento, confirmando também as menores chances de emprego com carteira assinada para os jovens sem ensino médio completo, defasados ou evadidos do sistema escolar (Guimarães, 2005). Além disso, vale destacar que, por serem mulheres, ainda que jovens ou crianças, já começam a serem solicitadas a auxiliar no trabalho doméstico, no qual destacam-se atividades como: cuidar da casa, dos irmãos mais novos, preparar a comida etc., em que passam a exercer papel da mãe-trabalhadora.

> No ano seguinte voltei para a casa dos meus pais, comecei o primeiro ano na escola distante mesmo. Minha mãe trabalhava muito, em casa e na roça, deixando muitos afazeres domésticos para que eu fizesse. Tinha que cuidar de três irmãos mais novos, dar comida e água para os animais: porcos, galinhas, gato e cachorro. Sobrava pouco tempo para a escolar, não tínhamos muitos recursos. (Silvana, 53)

Na trajetória desta docente houve outras barreiras durante seu processo de escolarização e sua continuidade. Seus pais entendiam que por ser mulher, deveria aprender os afazeres domésticos e , no que se refere a cursos o adequado seria corte e costura, uma vez que isto seria o suficiente para as moças de seu meio sócio cultural. A influência dessas idéias a levou a interromper os estudos por um período de cinco anos.

> Nessa época, para meus pais eu já era uma moça, precisava aprender costurar e cuidar da casa. Logo cuidaram para que eu fizesse curso de corte e costura, tinha 13 anos, então fui para a casa da minha avó que já estava morando em uma cidade boa naquela região. Comecei o curso de corte e costura, no curso conheci uma menina que estudava no 2º ano do ginásio, mas sempre me diziam que não podia, que não havia necessidade, mulher não precisava estudar, não tinha o transporte para os alunos do sítio, mesmo assim vivia inconformada, tinha também que trabalhar na roça para ajudar a manter a família.

O inconformismo é um elemento importante neste fragmento, já que podemos interpretar que a aluna foi persistente e apesar dos percalços voltou a estudar. Mas a interrupção ou evasão, entendida por nós como sendo uma suspensão momentânea nos estudos, tem se constituído como um importante elemento de investigação por integrar o processo de escolarização vivenciado pelas alunas-professoras do PEC entre as décadas

de 1960 a 1980. Isto porque nos relatos autobiográficos analisados constatamos a interrupção dos estudos compreendendo períodos de um a vinte anos.

Os motivos que levaram as alunas-professoras a abandonarem temporariamente a escola são múltiplos, contudo, houve maior incidência nos casos de construção familiar (casamento e filhos) e principalmente de dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Quando isto ocorria, optava-se pela família e filhos, em detrimento da continuidade de sua escolarização e profissionalização.

> Passaram-se os anos e eu sempre tentando um jeito de fazer o magistério. Quando encontrava uma escola com curso à noite, o horário batia com o do emprego (a escola não deixava entrar atrasada e nem meu patrão sair cedo). (Cristina, 45)

As barreiras enfrentadas para se chegar à escola – como a escassez de transporte – eram igualmente percebidas com relação ao trabalho por algumas alunas-professoras. No processo de escrita de suas memórias as condições de luta para ingressar no mercado de trabalho são refeitas evidenciando-se a realidade com que muitos migrantes (no caso do fragmento abaixo, uma família migrante da zona rural de Minas Gerais) se deparavam ao chegar em São Paulo.

> [...] terminei o ginásio em 1973, decidi para de estudar, mesmo contra a vontade de minha mãe que almejava um futuro melhor para nós. [...] não tínhamos quase nenhum recurso, comíamos apenas o necessário para sobreviver, meu pai ganhava salário mínimo e minha mãe vendia ‘avon’ de porta em porta, então em dezembro de 1974, resolveu que viríamos para São Paulo. Meu pai veio na frente e alugou um cômodo que mais parecia um porão úmido, escuro e mofado. [...] Um primo do meu pai que morava aqui há vários anos nos ajudou muito, conseguiu alguns colchões, algumas roupas usadas e meu pai, no dia seguinte, levou-nos para o Ipiranga para arrumar trabalho, eu e minhas irmãs, conseguimos empregos, elas de auxiliar de costura e eu numa tecelagem. No outro dia fomos trabalhar sozinhas, com medo e com frio, os ônibus lotados e, às vezes, íamos penduradas na porta [...] Sofremos muito, mas, aos, poucos, as coisas foram melhorando. Minhas irmãs e irmãos voltaram a estudar para terminar o ginásio. Eu apenas trabalhava [...] Em 1994, resolvi, voltar a estudar. (Elizabeth, 50)

As inúmeras barreiras ao longo da escolarização, dentre as quais destacamos as condições sócio-econômicas, que as levaram a uma antecipada entrada no mercado de trabalho aliado ao expressivo número de relatos de repetências, poderiam ser pensados como episódios de fracasso escolar, que poderiam levar estas estudantes a desistir da escola. Entretanto, na reconstrução de suas histórias de vida e profissionais estas professoras , muitas vezes, experimentam sentimentos de sucesso, de superação de limites. Apesar das adversidades da vida, não desistiram, trabalharam com afinco. São vencedoras uma vez que conseguiram retomar seus estudos e atualmente, após a

finalização do curso encontram-se formadas em nível superior, e por uma universidade renomada.

(d) Ideologia e prática pedagógica

Neste quarto eixo trazemos alguns elementos indicativos da prática profissional destas docentes. Acreditamos que este enfoque é instigante por delinear a ideologia que impregna os discursos docentes e as discussões pedagógicas, bem como a relação deste ideário, que encobre a realidade, – entendido por nós como uma universalidade imaginária, uma "verdade" ou "coerência" alcançada "graças a dois mecanismos: a lacuna e a 'eternidade'" (Chauí, 1980, p.25) – com o exercício profissional.

Os modos como as alunas-professoras – das quais buscamos esboçar o perfil nos eixos anteriores – estabeleceram comparações entre o vivenciado por elas enquanto alunas e o que vivenciam contemporaneamente como professoras, e também alunas, parece convergir em determinados pontos:

> [...] posso afirmar que esse curso me ajudou a mudar algumas de minhas antigas convicções e ampliar minha visão sobre diversos assuntos, que mesmo fazendo parte do cotidiano escolar, nem sempre são discutidos de forma clara e crítica. Aprendi a refletir sobre tudo que faz parte do processo de ensino-aprendizagem, e assim entender melhor os alunos, respeitando o seu tempo e conseqüentemente deixando de me sentir culpada por alguns 'fracassos', que hoje percebo trata-se de questões mais complexas, que dependem de uma série de fatores. Pretendo usar os conhecimentos adquiridos para fazer um trabalho cada vez melhor, com a consciência de que a Educação não é algo acabado, mas deve ser construída a cada dia para atender as necessidades da sociedade e do cidadão. (Ester, 45)

Estes aprendizados a que a aluna-professora se refere foram recorrentemente abordados nas autobiografias e percebidos, pelas docentes, como frutos de uma revisão na prática pedagógica frente aos alunos e de *mudanças* na conduta profissional no decorrer do curso PEC-Municípios. Mas, se por um lado, as modificações não eram operadas facilmente, por outro, eram entendidas como necessárias e embasadas em referenciais teóricos que fundamentavam a ação cotidiana das professoras. Posto isto, nos deteremos em uma análise centrada em aspectos do construtivismo e outras teorias mencionadas pelas próprias alunas-professoras, bem como as repercussões destas na prática cotidiana.

Dentre os autores citados destaca-se Emília Ferreiro e sua obra, entendida como uma *teoria*, com forte apoio em concepções construtivistas. Suas idéias têm sido

divulgadas por programas e cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

> Os conhecimentos que considero relevantes, procuro incorporar ás atividades desenvolvidas na escola e aproveito tudo que acho interessante e que pode ser significativo para o aluno, porque gosto de inovar e estou aberta ás mudanças. Desde que fiz o primeiro curso de Alfabetização Teoria e Prática baseada na teoria de Emília Ferreiro em 1991, que passei a ter outra visão de alunos, professores e escola. De lá para cá, participei de vários outros cursos de formação oferecidos pelo CENP e pela prefeitura municipal de São Paulo proporcionam esse repensar. (Vitória, 42)

Ideologia dissimula, oculta, nega as verdadeiras origens das diferenças sociais por estar cristalizada no *discurso sobre*, que, "em geral, oculta seu caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria" (Chauí, 1980, p.26). Neste sentido, destacamos que desde a década de 1980 as concepções construtivistas de alfabetização originadas nos trabalhos de Emília Ferreiro vêm embasando e legitimando as políticas públicas no país, contribuindo para que ocorra um processo de direcionamento ideológico e político da educação (Rossler, 2003; Sawaya, 2000; dentre outros). Deste modo, quando as alunas-professoras comparam, em suas memórias, a *escola de antes* (em que estudaram) com a *escola de hoje* (em que lecionam) logo notamos algumas influências do ideário construtivista de Ferreiro, sobretudo quanto as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem.

> No passado se pensava que concepção de aprendizado seria transmitir conhecimentos uma concepção na qual o aluno era receptor de informações que o professor detinha, não interagindo nem com o professor e nem com o conteúdo, quanto à avaliação era classificatória. Hoje houve mudanças o novo, o professor deve se preocupar em saber o que o aluno pensa e coletar informações. (Sônia, 45)

> Acredito que a prática de alfabetização de hoje é mais rica, pois a criança constrói o seu próprio conhecimento, leva-se em conta a realidade da comunidade onde está inserida a escola, e respeita-se mais o ritmo de cada criança. (Vera, 42)

> Hoje sabendo que o papel do educador é de 'mediador' aquele que promove experiências interativas e lingüísticas acolhendo as manifestações infantis em suas possibilidades, permitindo-lhe o jogo, o brincar com as palavras ofereço aos meus alunos vários modelos sociais de linguagem e escrita para que elas possam nortear-se de uma forma prazerosa. (Vitória, 42)

Estes excertos evidenciam a presença da *perspectiva construtivista* no discurso educacional ao passo que as docentes discorreram sobre a importância de se considerar as peculiaridades dos alunos, de mediar o processo educacional e de articular as atividades escolares com os conhecimentos prévios dos alunos; proposições e princípios

provavelmente apreendidos nos cursos de formação ou em horas de trabalho coletivo que orientaram o professor com base na "psicologia genética" que "evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita" e mostra "a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem" (PCN/MEC, v.1, 1997, p.32). Ou seja, estes fragmentos das autobiografias explicitam aspectos referentes ao discurso construtivista, ao qual algumas docentes participantes do curso parecem aderir de forma imediata, por vezes deslumbrada e alienada, sem uma reflexão crítica e consciente, o que nos indica, segundo Rossler (2003), o *poder de sedução* deste ideário no campo educacional. Em outros termos, de acordo com Newton Duarte (citado em Rossler, 2003), a vinculação a este discurso passa a ocorrer de modo desapercebido pelas docentes, indicando uma certa passividade intelectual e uma carência de reflexões mais aprofundadas sobre esta e outras abordagens, teorias ou ideários.

Entretanto, cabe ressaltar que o termo *construtivismo* – por vezes associado a Emília Ferreiro – tem origem em Piaget, que ponderou a propósito de o conhecimento ser construído na *interação* do sujeito epistêmico com o meio social. Entendemos, por um lado, a especificidade atribuída à educação e as educadoras, pois são estas que realizarão a mediação entre o sujeito e a sociedade; por outro, acreditamos na importância destas docentes (no nosso caso, das alunas-professoras) se posicionarem criticamente diante da realidade escolar e dos discursos que a permeia, posto que "**a reflexão teórica é um instrumento intelectual fundamental do educador**" (Rossler, 2003, p.268, grifos do autor).

Neste sentido, o modo como as alunas-professoras compreendem e incorporam certas "teorias de aprendizagem", até então desconhecidas, indicam-nos a suscetibilidade destas docentes e a *imposição* de idéias dominantes em nossa sociedade. Entretanto, a nosso ver, o aprendizado de novos conhecimentos passam a *fazer sentido* no contexto escolar no momento em que as docentes efetivam uma revisão da postura e das práticas desenvolvidas em sala de aula com base em reflexões críticas acerca da conduta pedagógica; ou seja, a partir da não legitimação de discursos, o que talvez seja propiciado pela formação em serviço.

> [...] devemos nos libertar dos preconceitos, ampliar nossas relações, de entendimento do mundo. Estar a todo momento revendo nossas práticas na escola assim como em nossas vidas [...] Que as palavras mais importantes sejam na nossa vida pessoal quanto profissional dentre tantas outra possam ser: RESPEITO, SOLIDARIEDADE, AMOR, DIGNIDAE E JUSTIÇA. (Nair, 43)

Sabemos que os espaços destinados ao trabalho coletivo e às trocas de experiências no interior da instituição escolar são escassos, no entanto, ressaltamos, como processos que vêm se evidenciando nos depoimentos escritos pelas alunas-professoras, que a implementação destes momentos possibilita transformações conceituais e contribui para que ocorra a superação da irreflexão, dos preconceitos e dos estereótipos sociais, bem como da vulnerabilidade e da adesão a-crítica aos modismos educacionais. Foi nesta revisão e libertação de conceitos ou preconceitos, que o *erro* mudou de sentido para muitas alunas-professoras, o que nos mostra que o curso PEC, e mais especificamente a escrita de relatos autobiográficos, de certo modo, contribuíram para que os primeiros passos fossem dados em direção a uma ruptura com a adesão alienada aos discursos cativantes presentes no campo social e político, que permeiam a educação.

No entanto, grande parte das modificações de conduta pedagógica – relacionadas ao erro, por exemplo – foram realizadas, conforme pudemos perceber na análise dos relatos, de forma aligeirada ou imediatista. Isto se dá, entre outros fatores, pela dominação ou imposição de propostas como o construtivismo, em políticas educacionais que, em muitos casos, fundamentam cursos de formação docente. Diante disso, as idéias de atualização e aquisição de conceitos não cotidianos[14] advêm de uma adesão muitas vezes superficial e de uma motivação particular dos indivíduos (Rossler, 2003), isto é, não se pautam em uma reflexão crítica e consciente:

> Os estudos realizados no PEC estão possibilitando rever conceitos já adquiridos há muito tempo e encontrar novidades para atualizá-los ou até mesmo adquirir nova terminologia de conceitos que até então já faziam parte de nosso cotidiano escolar e desconhecíamos.
> Algumas palavras como erro, prova e avaliação tiveram os seus sentidos enriquecidos, antes visto com muito medo e incertezas, agora vistos como indicadores úteis para introduzir a aprendizagem.
> A teoria piagetiana que trata sobre desenvolvimento da inteligência humana redimensionou sobre vários aspectos ou questões do erro e mostrou o quanto ele deve merecer uma atenção especial e como avaliar sua qualidade, mudando assim sua imagem, que era de 'pecado capital' para indicador/fonte de tomada de consciência. (Helena, 47)

No fragmento acima é interessante o modo como a aluna-professora associa a questão do erro à *teoria piagetiana*, bem como aos estágios de desenvolvimento da

[14] Para João Henrique Rossler (2003), o educador deve ser formado de modo a pensar e a agir de forma a superar a vida cotidiana. Conforme este mesmo autor, a relação não cotidiana com o construtivismo, por exemplo, seria uma exigência necessária para a realização do trabalho educativo, já que se pautar apenas no cotidiano caracteriza um trabalho alienado que produz alienação.

criança, a saber: sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operatório-formal (Oliveira e Teixeira, 2002).

O sujeito piagetiano – da ação/pensante – modifica os seus conhecimentos a partir de suas experiências e da passagem por cada estágio de desenvolvimento. Deste modo, o *erro* pode ser entendido como um momento de superação de etapas e da busca por equilíbrio, em que o indivíduo pensante apresentará, para Piaget, modificações qualitativas de seu comportamento (Oliveira e Teixeira, 2002).

No entanto, ao observarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais, de fundamentação construtivista, notamos uma característica que o distancia e outra que o aproxima da teoria de Piaget. A primeira seria a inexistência de etapas ou estágios de desenvolvimento, dando lugar a conhecimentos transitórios, complexos e que, portanto, são reconstruídos pelo aluno[15]. A segunda seria a forma como ambos, PCN e Piaget, argumentam sobre o construtivismo em sua articulação com o *erro* – tópico presente no material de apoio de escrita das Memórias, o que evidencia tanto a relevância atribuída pelo curso ao tema (ou a adesão a este referencial difundido nos meios educacionais) quanto justifica o fato de este ser um assunto bastante abordado pelas alunas-professoras.

De acordo com os PCN, com alguns equívocos, "difundiram-se sob o rótulo de pedagogia construtivista, as idéias de que não se devem corrigir os erros e de que as crianças aprendem fazendo 'do seu jeito'" (p.33), sendo esta uma pedagogia que se diz construtivista e que por vezes desconsidera a necessidade da intervenção docente junto àquilo que sozinhos os alunos não teriam condições de aprender. Esta afirmação presente neste documento que serve de base para o ensino no Brasil revela a indignação de seus elaboradores em relação às distorções que são feitas da "pedagogia construtivista", porém, por outro lado, reafirma a presença do construtivismo nas políticas educacionais brasileiras. O relato a seguir ilustra, nesta linha de compreensão do erro e da adesão ao (ou inculcação do) discurso construtivista, uma argumentação relativamente contraditória – que pode ser proveniente de uma sedução pelo referencial teórico da "moda" (Rossler, 2003) ou de uma intimidação provocada pelo discurso político-educacional que legitima o ideário construtivista –, pois a aluna-professora

[15] Nas palavras de Jean Piaget (2002, p.18, grifos nossos): "Para chegar – através da combinação entre o raciocínio dedutivo e os dados da experiência – à compreensão de certos fenômenos elementares, **a criança necessita passar por um certo número de fases** caracterizadas por idéias que adiante irá considerar erradas, mas que parecem ser necessárias para o encaminhamento às soluções finais corretas".

acredita que o aluno necessita de sua orientação, mas, em um primeiro momento, deve descobrir seu erro por si só.

> Sempre achei que prova deixa o aluno em uma situação intranqüila, apesar de não ter passado por nenhuma experiência traumática deste tipo. Por isso, avalio mesmos alunos pelas atividades desenvolvidas no dia-a-dia, analisando os avanços e dificuldades que eles apresentam no processo da aprendizagem e com isso eles mesmos descobrem seus erros, contando com a minha orientação para corrigir. (Vitória, 42)

Apesar dos equívocos e das dúvidas geradas quanto a correção ou não correção do *erro*, a idéia do *erro construtivo* passa a ter sua relevância acentuada na medida que se torna objeto do discurso de muitas docentes, que se conformam e consomem esta *moda*, como ilustra o excerto a seguir:

> A discussão do erro assumiu um papel importante nos últimos tempos. Primeiro, **foi importante perceber o mal que fazíamos aos nossos alunos quando desconsiderávamos seus conhecimentos ao corrigi-los impiedosamente**. A idéia de erro construtivo abriu um mundo desconhecido para nós educadores. Numa concepção construtivista de aprendizagem, a função da intervenção do professor é atuar para que os alunos transformem seus esquemas interpretativos em outros que dêem conta de questões mais complexas que as anteriores. A correção informativa, aquela que deve informar o aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem, levantando questões que ajudem o aluno a perceber certas incorreções ou simplesmente **apontando diretamente uma incorreção**, que segundo sua avaliação, o aluno possa reconhecer, aproveitando a informação que está sendo oferecida. (Maria, 48, grifos nossos)

As concepções de Piaget (2002) recaem sobre a importância da reconstrução e ação do próprio aluno no processo de aprendizagem, com vistas à construção da autonomia da criança. Entretanto, acreditamos que neste excerto, assim como em outros, a aluna-professora apresentou uma argumentação condizente com os pressupostos construtivistas, uma vez que ressaltou a importância da intervenção docente no processo educacional; embora, em alguns momentos, tenha atribuído apenas ao aluno a responsabilidade pela percepção dos “erros”. Por outro lado, este fragmento mostra-nos a força do discurso construtivista na sociedade contemporânea e a contradição decorrente da (não) compreensão da proposta, uma vez que a aluna-professora disse considerar uma atitude impiedosa corrigir os erros do aluno, mas, a seguir, afirmou *simplesmente apontar diretamente uma incorreção*.

Assim, acreditamos que a força do discurso construtivista, retratada nas autobiografias, evidencia o adensamento da alienação – fruto da suscetibilidade ou vulnerabilidade dos indivíduos frente aos discursos sedutores, como o próprio construtivismo – nas formas de ação e pensamento de algumas alunas-professoras.

Portanto, neste contexto favorável no qual se encontra a sociedade contemporânea, o construtivismo vem se constituindo como uma "moda" consumida de modo alienado, a-crítico, impulsivo e imediatista; sem a reflexão e criticidade necessárias às adesões teóricas e práticas que requerem o campo educacional (Rossler, 2003).

Sendo assim, ainda que se valorize a construção de conhecimentos do aluno em vez de se destacar seu erro ou acerto, ou ainda que haja uma maior ou menor adesão às concepções presentes nas propostas de cursos de formação, que se fundamentam, em grande parte, no construtivismo; as alunas-professoras se vêem na possibilidade de criar formas específicas para trabalhar e avaliar seus alunos, ou seja, valem-se daquilo a que têm acesso nos diferentes meios para elaborar uma estratégia própria[16], ao invés de aderirem ou se submeterem a teorias, métodos, técnicas ou abordagens impostas por políticas educacionais.

> Olhar para este problema à luz dos estudiosos como Constance Kamii, Piaget, Wallon e Vygotisk, mudou consideravelmente minha sensação. Foi muito alentador poder olhar para o 'erro fonte de aprendizagem e desenvolvimento' (p.418) e descobrir na 'interação o caminho para autonomia e para assimilação' (p.437) e na avaliação um caminho para o replanejamento, para identificar problemas. (Tânia, 42)

> Como professora, procuro avaliar meus alunos de forma global e holística. Acredito que nem sempre acerto, as crianças têm seus mistérios difíceis de se revelarem. Às vezes descubro o ponto certo, percebo que consegui atingir meu aluno bem lá no fundo, é ai que passo a entendê-lo e ele a mim. (Madalena, 46)

A relação entre prática docente e formação constituiu, a nosso ver, um instigante eixo de investigação pois há análises simplistas que atribuem aos problemas que emergem no ensino somente a má qualidade da formação ou a insuficiente formação inicial do professor, não se levando em conta as reais condições em que o docente desenvolve seu trabalho, as pressões das políticas educacionais, a escassez de momentos para reflexões coletivas ou para troca de experiências.

Além disso, acreditamos que a difusão do discurso construtivista nas últimas décadas pode ter colaborado para que nos relatos das docentes esta abordagem fosse fortemente, e talvez imperceptivelmente, mencionada. Ou seja, a partir da interiorização do *discurso do poder* houve a legitimação – da ordem do inconsciente ou

[16] Quando utilizamos o termo *estratégia própria* não estamos nos referindo a adesão a uma concepção teórica ou prática meramente por motivos particulares. Ao contrário, acreditamos que a sedução ao discurso construtivista parte do não aprofundamento da reflexão sobre seus fundamentos. Por isso, a *elaboração* de estratégias seria um modo de as alunas-professoras fundamentarem suas concepções, teóricas e práticas, partindo da reflexão crítica e da superação da alienação.

do ideológico – da lógica de dominação e exploração, que passa a ser aceita por todos aqueles que a interiorizaram (Chauí, 1980).

A intensa adesão das alunas-professoras ao ideário construtivista, que fundamenta os discursos governamentais e as propostas curriculares, decorre, dentre outros fatores, da crença de que esta abordagem poderá solucionar todos os problemas presentes na educação. No entanto, para além dos modismos educacionais e da crescente impregnação deste *discurso* que ainda conquista adeptos, impera a necessidade de se refletir criticamente sobre a realidade escolar.

Algumas considerações finais

A partir das análises empreendidas na pesquisa pudemos constatar que o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em programas de formação em serviço, como no caso do PEC-Municípios, mostrou-se essencialmente produtivo, pois possibilitou que o ensino fosse ministrado para um grande número de professores, convergindo, deste modo, com as exigências impostas pela legislação brasileira (Lei nº 9.394/96 – LDB), de formação em nível superior de docentes que se encontravam em efetivo exercício.

Há questões, entretanto, a serem investigadas, sobretudo no que se refere: ao efetivo aprendizado/aperfeiçoamento; à utilização da tecnologia (computadores ou da internet, por exemplo) ao longo da carreira docente; e aos limites da interação das mídias, empregadas como mediadoras entre as alunas-professoras e o ensino, no PEC-Municípios.

Considerando a formação como um direito do professor, e tendo como *corpus* de análise as histórias de vida – que retratam realidades diversas e complexas – acreditamos que a autobiografia tem se mostrado como um meio profícuo para repensar e, portanto, rever ou reviver a trajetória de vida.

Além disso, os eixos de análise – que podem ser articulados e integrar mais de um único eixo, tendo sido elaborados com o intuito de organizar a análise do *corpus* – nos indicaram a importância de reflexões, a partir dos relatos autobiográficos, de questões educacionais relacionadas sobretudo ao discurso docente, uma vez que este foco pode trazer importantes elementos para refletirmos sobre as concepções teóricas e práticas na contemporaneidade, bem como os processos que as legitimam.

Referências

Barreto, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação e Sociedade*. v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez.2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº. 9.394). Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução. Brasília: MEC, 1997, v.1.

Brzezinski, I.; Garrido, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n.18, p.82-100, set./dez.2001.

Bueno, B. O. Magistério e lógica de destinação profissional. *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, SP, v. 8, n. 11, p.75-104, jan./jun. 2005.

Bueno, B. O. et alii. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p.299-318, 1993.

Bueno, B. et alii. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p.385-410, 2006.

Chauí, M. Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, CEDES-UNICAMP, n.5, p.24-40, 1980.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*. v. 24, n.85, p.1155-1177, dez.2003.

Dominicé, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.51-61.

Dominicé, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. e FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.99-106.

Ferrarotti, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.17-34.

Gatti, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, p.191-204, 2003.

Guimarães, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: Abramo, H; Branco, P. P. (orgs.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

Josso, M. C. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.

_____. Histórias de vida e projeto: a história como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p.11-23, jul./dez.1999.

_____. *Experiências de vida e formações*. Trad. José Cláudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

Nóvoa, A.; Finger, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

Nóvoa, A. A formação de professores e a profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999.

Oliveira, M. K.; Teixeira, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.23-46.

Patto, M. H. S. O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro. In: Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p.77-162.

Piaget, J. *Para onde vai a educação?* 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

Pineau, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.63-77.

Rossler, J. H. *Sedução e modismo na educação*: processos de alienação na difusão do ideário construtivista. Tese (Doutorado) – FCLAR, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

Sawaya, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p.197-213.

_____. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, n.26, v.1, p.67-81, jan./jun.2000.

Sousa, C. P. et alii. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p.61-76, maio/ago. 1996.

SOUZA, M.P.R.; SOUZA, D. T. R. *Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino*: limites e possibilidades. [Projeto de Pesquisa/2005].

Souza, D. T. R. *Teacher professional development and the argument of incompetence*: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2001

_____. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 249-268.

Dados sobre as autoras

Daniele Kohmoto Amaral é graduanda em Pedagogia (FE-USP). Bolsista de Iniciação Científica desde 2004 (Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da USP-FAFE). Co-autora em "O uso de relatos autobiográficos em um curso de formação de professores". In: Anais do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, Salvador, BA, 2006; e "Análises iniciais sobre as experiências de formação de professores participantes do PEC-Municípios". In: 14º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da USP (SIICUSP), São Paulo, 2006.

Denise Trento R. Souza é doutora em Educação pelo *Institute of Education – University of London.* Docente da Faculdade de Educação da USP desde 1989, vinculada ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação desenvolve atividades junto aos programas de graduação e pós-graduação. Suas pesquisas e publicações recentes abordam as relações entre formação de professores, qualidade do ensino e utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Atualmente exerce a vice- coordenação em dois projetos de pesquisa: *Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades* (CNPq 2006-2008), e *Educação a distância, entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita de professores* (CNPq- 2003- 2006). É autora de "Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência". **Educação e Pesquisa,** vol 32, 2006; co-autora em "School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil". **International Handbook of Urban Education** (Dordrecht: Springer, 2007); organizadora e co-autora de *Psicologia, Educação e Temáticas da Vida Contemporânea*, Editora Moderna, 2002.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

EXCLUSÃO SOCIAL E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Clodine Janny Teixeira – USP
clodine.teixeira@gmail.com

Problemática estudada

O tema da inclusão/exclusão e violência é muito relevante não só por sua atualidade, mas também por suas dimensões. O índice de violência dentro e fora das escolas é alarmante e deve ser estudado e compreendido dentro de um contexto mais amplo, que se mostra violento, de uma sociedade que segrega, exclui boa parte de sua população.

É importante para quem trabalha com o ensino público ampliar a compreensão a respeito da realidade social para que possa se situar de forma crítica e avaliar aquilo que acontece dentro da sala de aula não apenas de forma isolada, mas como algo que representa um sintoma da sociedade.

Para se compreender como o jovem vivencia a questão da violência faz-se necessário realizar uma contextualização do momento atual no qual vive. Há relações entre a exclusão social e a violência?

Começamos listando os principais aspectos da globalização na esfera econômica para traçar um panorama que nos facilite essa compreensão. Interligação mundial de mercados e formação de blocos geopolíticos; expansão do capitalismo sob as formas coloniais, neocoloniais e imperialistas; privatização, desregulamentação e "flexibilização" dos mercados e agudização da concorrência internacional entre capitais privados e capitalismos nacionais são os principais fatores.

Na esfera política, temos uma diminuição da presença do Estado na vida pública. A abertura econômica, a integração dos mercados e a privatização tem sido a grande tendência, com o intuito de exportar mais para pagar juros da dívida externa, mesmo a custa do suprimento interno.

No âmbito social e cultural temos uma homogeneização e universalização de padrões culturais, e uma fragmentação das grandes ideologias e visões de mundo. Fenômenos globais influenciam fatos locais, e vice e versa e ocorre uma multiplicação dos contatos através de redes de comunicação, gerando uma multiplicidade de relações. O contexto político e econômico se reflete no social através dos padrões de consumo e de relações, permeados pelas novas formas de emprego ou desemprego, os conflitos sociais, a degradação dos serviços públicos e deterioração da qualidade de vida. Há degradação social e segregação das minorias privadas de voz que seja reconhecida em esfera pública e há erosão da força interativa da cidadania democrática. O mercado torna-se a matriz estruturadora da vida social e política da humanidade.

Vamos fazer agora uma breve definição do que é violência. Ela é segundo Chauí (1999), "a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém" (p.337) e ainda: "nossa cultura e sociedade nos definem como **sujeitos** do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz o sujeito à condição de objeto" (p. 337). A ética, enquanto código de conduta deveria proteger a humanidade contra a violência, mas não é isso que temos notado.

Desemprego, falta de apoio social, falta de acesso ao lazer, falta de acesso á educação como algo prazeroso. A hipótese é de que a estrutura de exclusão traçada que indica falta de cuidado com os aspectos humanos, ou seja, que é violenta, por desrespeitar as necessidades éticas da população, gera uma resposta também violenta.

No Brasil, A questão da violência passou a ser um problema nacional desde o início dos anos 90, as mortes violentas vêm crescendo num continuum desde. Uma reportagem do jornal "O estado de São Paulo", de 29 de Junho de 2005, com o título "Nem guerra bate violência no Brasil" traz números alarmantes. Ela mostra que os índices de mortes por armas de fogo no país são maiores que os índices de mortos na Guerra Civil de Angola, ou na Guerra do Golfo, por exemplo.

Os jovens são as maiores vítimas, principalmente numa cidade caótica como São Paulo, inserida neste contexto global de forma heterogenia, com sua grande desigualdade social, urbanização desordenada e distribuição desigual do acesso à cultura e ao lazer e mesmo às perspectivas de empregabilidade e possibilidade de ascensão social. Em 2002, 79,1% das mortes de jovens registradas foram devidas a "causas externas" (classificação do CID-10 para as mortes por acidentes de transporte, homicídios, suicídios ou óbitos por arma de fogo), enquanto para a população não-jovem esse índice é de 9,7% - segundo estudo realizado pela Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005). Para este estudo, são considerados jovens aqueles indivíduos com idade entre 15 e 24 anos, seguindo o conceito sociológico de juventude, como período no qual se realiza o processo de preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adulto na sociedade tanto no plano familiar quanto profissional.

Entramos agora na questão educacional. A educação é um processo no qual o saber é reproduzido, dando sentido à existência de um povo ou justificando a desigualdade existente, e sempre formando homens de acordo com o que aquela sociedade demanda.

Essa reprodução acontece de formas diferentes nas diferentes sociedades, e dentro das mesmas sociedades, ela também muda ao longo do tempo. Por exemplo, nas tribos indígenas, a educação é a sociabilização dos "códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens" (Brandão, 2006, p.10 e 11). Essa forma de se compartilhar o saber, espontânea e distribuída entre os vários membros do grupo, misturada com a vida em momentos de trabalho, de lazer, de amizade ou de amor, parece bem distante do que presenciamos hoje na sociedade ocidental em sua forma de educar e de sociabilizar.

As sociedades mais "complexas", que passam a dividir desigualmente bens, funções e o poder, passam a dividir também o acesso ao saber, que em sua essência é comum. Esse tipo de divisão dá origem à educação "formal", diferente da "comunitária" (cuja forma de educar tribal é um exemplo). A educação formal é aquela que possui métodos, regras, tempos, espaços adequados para se educar e executores adequados, surgindo assim novos termos como a "escola", o "professor" e o "aluno". É um modelo que se reproduz desde a Grécia antiga, passando por Roma, até os tempos atuais em todas as sociedades capitalistas.

A educação ajuda a pensar tipos de homens e a criá-los. Ela tem como potencialidade a transformação de uma sociedade para melhor, mas pode também reproduzir formas de dominação, como na maioria das vezes acontece, através da transmissão de valores e da divisão do acesso ao conhecimento. Brandão (2006) faz assim, uma crítica à educação enquanto prática realizada apenas na escola e às práticas educacionais enquanto reprodutora das relações do poder.

O processo educacional no Brasil foi de certa forma, conturbado, da época Colonial à atualidade. Mas vale a pena lançar luz sobre esse processo, pois, nas palavras

de Vieira & Farias (2003) "somente a consciência do passado, iluminada pelo conhecimento do presente pode ajudar a construir um melhor futuro" (p.16). Inicialmente a educação era responsabilidade dos Jesuítas, mas como estes começaram a ter, com a prática de ensino, muito poder, a Corte decide centralizar a responsabilidade com relação a educação. A educação que se organiza no período espelha-se em moldes europeus, mantendo as raízes de uma "cultura transplantada" (p.54). Em 1842 ocorre a volta dos jesuítas ao Brasil formando colégios por eles mantidos e há também uma gradual formação de um ensino secundário particular. Desde o Império existia "rejeição à escola pública", como um local onde *"não se aprende nada"*. Apenas 10% da população tinha acesso a escola, esta constituía, pois, um privilégio da nobreza.

No início do período Republicano as perspectivas não são muito animadoras. Nas palavras de Ana Maria Freire: *"'Estava estabelecida a res-pública, mas o povo, a grande população brasileira continuava fora das decisões e do acesso aos bens culturais'(1993, p.173)"* (Vieira & Farias, idem, p.69). Os dados sobre analfabetismo no País mostram uma presença de 85% nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1990, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. Contudo, em relação ao império, há algumas novidades. "Surgem os educadores de profissão, em sua maioria influenciados pelas idéias da Escola Nova. Estes tem papel importante na criação (1924) da Associação Brasileira de educadores (ABE), concebida como espaço social em defesa da educação pública" (p.82). O pensamento escolanovista, pouco a pouco começa a firmar-se como o ideário pedagógico do período, gerando circunstancias propícias ao movimento renovador que resultaria no Manifesto de 1932, que concebe uma escola comum para ambos os sexos, leiga, e gratuita e obrigatória para o ensino primário, devendo "tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus" (p.94). Duas correntes predominam no cenário educacional, os católicos e os liberais. "No bojo desse processo está embutido o conflito entre o público e o privado, que se explicita nos encaminhamentos em torno da formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do País" (p.85), que acaba privilegiando a ideologia da escola privada, com a justificativa de haver "liberdade de ensino". Contudo, com a Revolução de 30, a centralização volta a tona com reformas de cunho autoritário. No estado Novo**,** a Constituição de 1937, claramente que a "educação pública é concebida como aquela destinada aos que não puderam arcar com os custos do ensino privado" (p.97). Com o Golpe Militar de 1964, os rumos da educação seriam ditados por duas leis e um amplo conjunto de decretos de

lei: a primeira, que regulamenta a reforma universitária do ensino superior e sua articulação coma escola média(Lei n 5.540/68); a segunda, fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º 1 2º grau (p.122).

Será nos dois mandatos de Fernando Henrique que as políticas educacionais irão se fortalecer mais, com a promulgação, em 1996, da LDB, sendo esta a primeira Lei geral da educação promulgada desde 1961. Vários órgãos são criados para auxiliar financeiramente a educação e para avaliá-la. Há uma preocupação com a qualidade da educação básica no Brasil que se reflete na reforma curricular do ensino fundamental através da proposição de Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). O período de 1994 a 2002 foi o de maior mobilização em relação à política educacional, não se detendo apenas na criação de leis, mas colocando-as em prática. É um primeiro passo para uma educação básica de qualidade, que ainda está longe de ser atingida. Chegamos ao panorama atual de ensino, onde há maior atenção voltada para o ensino, mas boa parte da população continua excluída do acesso ao conhecimento, e voltamos à questão do processo de globalização, contexto no qual se encontra o jovem hoje.

Somadas às dificuldades educacionais postas por uma questão estrutural e política do país, e ao período de globalização no qual ocorrem mudanças constantes de valores e referências, há dificuldades extras para os jovens adolescentes constituírem suas identidades, dadas pelo próprio período de transição que vivem.

Na sociedade ocidental e capitalista os ritos de adolescência não são mais tão demarcados como acontecia em séculos anteriores (Kovács, 1992) e isso torna a passagem da infância para a vida adulta menos bem definida, e, por conseqüência, mas difícil. Alem das características ansiógenas, naturais da adolescência vinculadas às mudanças e transformações do corpo, dos seus papéis, e o reflexo que isso tem na psique, há outras questões sociais que podem representar novas barreiras para o desenvolvimento.

Na adolescência há ainda muitas mudanças no corpo e desenvolvimento da sexualidade. Ocorre o questionamento da família e da sociedade e contraposição dos valores vigentes para constituição da personalidade, através do pertencimento a um grupo de iguais (Wallon 1995). A assunção de novos papéis é normalmente muito conflituosa e envolve perdas e lutos com relação ao que deixa para trás em sua história, deixa para trás o corpo de criança, as brincadeiras e o carinho dos pais que temem perder. O medo do novo se mistura com intensa impulsividade.

São os sintomas da denominada "Modernidade Líquida" (Bauman, 2001). Nela, os jovens se conectam e facilmente se desligam uns dos outros e não se aprofundam em relações que poderiam as expor a frustrações e ansiedades, querem algo pronto, como é comumente oferecido pela sociedade de consumo. Mas, em vez de gerar satisfação, esse tipo de relacionamento em rede, que inclui o "ficar", gera mais sentimento de solidão e ansiedades, na busca de encontros que sejam cada vez mais satisfatórios, mas que, por serem entre pessoas muitas vezes desconhecidas e por, na maioria das vezes, não incluir o amor, é imprevisível e não garante que o parceiro será preocupado ou cuidadoso com o outro (Bauman, 2004).

O processo natural de mudanças de papéis por que passa o adolescente é afetado pelo contexto de transformações As instituições clássicas responsáveis pela inserção de jovem na sociedade estão desestruturadas. A escola perde também seu status de referencia de valores e normas, entra em crise e já não contempla as necessidades dos jovens de acordo com aquilo que enfrentam em suas vidas e já não representa um instrumento para ascensão social.

Segundo Dayrell (2005), de fato este tem sido um momento mais complexo para os jovens. Para ele a socialização é o processo através do qual os sujeitos se apropriam "do social, de seus valores, suas normas e de seus papéis, a partir de determinada posição e da representação das próprias necessidades e interesses, mediando continuamente as diversas fontes, agências e mensagens" (p. 121). Com a falta de participação do Estado nas políticas públicas, boa parte da população é excluída do acesso aos bens culturais. No Brasil se por um lado há modernização cultural e ampliação do mercado de bens materiais e simbólicos, por outro, não há modernização social. Os jovens pobres vêem-se limitados quanto à possibilidade de participação efetiva do mercado de consumo, das formas de lazer, dos direitos de vivenciar a própria adolescência e são privados da esperança. O autor afirma que a falta de emprego e a desregulamentação do mercado de trabalho também afetam diretamente os jovens pobres, ou seja, se socializam através da exclusão.

A escola, da mesma forma, acaba representando fator de exclusão através das classificações como "mau aluno" e das repetências. E o aluno, sem considerar os mecanismos sociais perversos que interferiram nas suas escolhas, se culpabiliza pela falta de qualificação na qual se encontra e pela própria exclusão. Os professores também sofrem com baixa remuneração e condições péssimas de trabalho, não há investimento em sua formação e nem na educação em geral.

Dayrell alerta quanto ao perigo de se empregar a palavra exclusão e se desconsiderar as "mediações existentes entre a economia e outros níveis e dimensões da realidade social"(p.124), por isso o autor sugere que se caracterize os jovens "excluídos" como "jovens pobres, vivenciando formas frágeis e insuficientes de inclusão num contexto de uma nova desigualdade social: aquela que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população" (p.124).

Autores como Candau, Lucinda e Nascimento (1999) estudam como a violência sofrida através de experiências de exclusão se reflete no comportamento dos jovens. As autoras realizaram um levantamento a respeito do que diversos estudiosos têm a dizer sobre o tema da "escola e violência". Indicam que há diversas formas de violência na escola, desde invasões na escola de "alunos insistentes" para desfrutar maior convívio social, até o tráfico, brigas e agressões entre alunos, e agressões entre alunos e adultos. Como possíveis explicações para a "depredação", indicam que pode ocorrer falta de difusão do conceito de "bem-público", ou pode ser uma forma de contestação, de persistência social, o coletivo negando-se a se submeter a ordem vigente. Muitas vezes os alunos sentem-se feridos em sua auto-imagem quando ocorre injustiça nos resultados escolares, podendo buscar compensação por uma auto-valorização de acordo com os padrões da rua, de violência. As brigas entre os alunos podem ser explicadas como uma construção e auto-reprodução de uma cultura de violência, onde o mais "forte" sobreviva. No caso da violência entre alunos e adultos, pode ser uma forma de protesto contra o mau exercício da profissão por parte dos professores. Há ainda a violência familiar, que gera uma matriz modelo de reprodução da violência e se reflete no desempenho escolar.

Por outro lado, algumas iniciativas na área escolar têm visado práticas inclusivas. Elas seguem uma tendência que se expressa na legislação. A constituição de 1988 já defendia o "direito à escola para todos". Posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca vem reforçar esse direito, trazendo o termo "escola inclusiva", que deve contemplar as necessidades de todos. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases traz alguma confusão com relação às classes especiais para crianças com deficiência, que é esclarecido pelo decreto de 2001 da Convenção da Guatemala, assinalando o acesso ao Ensino Fundamental como direito humano. As escolas se deparam com a necessidade de se adaptarem para receber as crianças com necessidades especiais.

Neste ponto temos que pensar o que é "inclusão". Seria apenas alterar a estrutura física da escola para incluir crianças e adolescentes portadores de alguma deficiência física? Seria somente exigir legalmente que as escolas aceitem matrículas de crianças e adolescentes portadores de deficiências mentais? É claro que não se trata somente dessas alterações, elas são necessárias sim, mas deve ser levado em conta outros aspectos. Há crianças que dentro da forma de ensino tradicional na conseguem aprender, há jovens com dificuldades emocionais e psicológicas, cada um simplesmente é diferente, um do outro, e a escola deve ser um lugar para todas sim, mas não apenas colocando-os num mesmo espaço físico para que haja convívio social. O convívio social é essencial, mas professores e educadores devem ser preparados para lidar com a situação e permitir que haja um contexto inclusivo das diferenças e que haja aprendizado emocional, social e intelectual para todos, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um. Este modelo de inclusão sim seria muito transformador de nossa sociedade, pois muda toda uma lógica vigente de competição e desigualdade que gera desvantagem, e entra numa lógica de cooperação e trocas.

Há certas escolas que tem buscado novos modelos de educação, mais inclusivos e são consideradas inovadoras. Elas têm buscado a participação de pais, alunos, professores e comunidade, todos responsáveis pela educação, também fora da escola, para suas decisões, incluindo o ensino num contexto que leva em conta as necessidades do aluno e propicia que este de aproprie de sua escola. Todos os participantes da construção da escola como tal se apropriam dela, o que gera maior conservação do espaço físico das escolas e o aprender, que permeia várias formas de relações, varias situações e várias pessoas, se aproxima mais daquele realizado na tribo indígena, pois engloba com naturalidade o contexto e as referências dos envolvidos.

Infelizmente escolas num modelo como o citado acima ainda são raras. O que se encontra na rede de ensino público esta distante da inclusão e se aproxima da violência.

É isto que vamos tentar averiguar através da presente pesquisa, o panorama em que se encontra uma escola pública do Estado de São Paulo dentro do contexto exposto, de violência e inclusão/exclusão e como os próprios jovens percebem essa realidade.

Procedimentos

A abordagem escolhida foi qualitativa tanto na coleta quanto na compreensão dos resultados obtidos. Esse tipo de abordagem se mostra mais condizente com a

pesquisa, pois possibilita o estudo do fenômeno, como aquilo que se mostra, num local específico a ser estudado, envolvendo uma produção que se constrói na relação entre o pesquisador e o pesquisado. Nessa relação que se estabelece ambos se transformam (Chizzotti, 1998). A forma de coleta dos dados se dará de forma descritiva.

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública de estado de São Paulo, nas proximidades da Universidade de São Paulo, aonde foram observadas as aulas de psicologia de agosto a novembro de 2006.

Inicialmente foi feito contato com a escola para obter autorização para realizar o estágio informando a proposta do projeto de pesquisa. O estágio foi de 48 horas. Estágio e pesquisa foram pré-requisitos para a realização da matéria "Metodologia do Ensino de Psicologia" e obtenção do grau de licenciatura, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O professor de psicologia foi contatado, aceitando que a estagiária acompanhasse suas aulas de agosto ao início de novembro.

A observação foi feita em aulas de psicologia para duas turmas de terceiro colegial no período da manhã. A observação das aulas era sucedida de redação de "diário de bordo", contendo informações importantes e impressões.

Foi realizada uma aula participativa da estagiária na qual foi possível entrar em contato mais direto com os alunos, visando uma troca e obtenção de dados. O professor de psicologia havia pedido aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre "as faces da violência" e entregassem trabalhos em grupo. Podiam pesquisar na internet e o único requisito era que citassem a fonte. Foi possível notar que a maioria dos textos entregues pelos alunos não haviam sido lidos pelos mesmos. Partindo dessa constatação, a estagiária/pesquisadora propôs a formação de um grande circulo na sala para discussão do tema da violência no cotidiano.

Os resultados das observações e coletas de dados serão aqui apresentados.

Conclusões

Podemos notar que a escola é palco de diversas formas de exclusão.

A exclusão parece estar diretamente ligada com a violência, excluir é um ato violento e o sentimento de exclusão gera da mesma forma comportamentos violentos.

Logo no início do contato com a escola, foi possível notar posturas não inclusivas. Não haveria aulas aquele dia, mas alguns alunos haviam ido para a escola, e

foram chamados por professores de “vagabundos” que só querem “encher o saco”. Não havia nenhuma atividade para esses alunos e eles eram mandados de volta para casa.

Outras cenas foram marcantes exemplificando a exclusão. Como por exemplo, uma cena que se repetia, de um rapaz que era chamado pelos colegas de “cabeça chata” de forma pejorativa e diziam com ele só comia “farinha e rapadura”. De vez em quando alguém se levantava e ia dar um tapa na cabeça dele. Outra situação foi a queixa inconformada de um rapaz mestiço de que o estavam chamando de “preto”.

Há exclusão do conhecimento, pois poucos compreendem o que está sendo dado e a aula não é construída de forma democrática, sendo, na maioria das vezes, desinteressante para os alunos por estar distante da experiência que vivem. Pensar o ensino como mera forma de transmissão de conhecimento é uma forma de exclusão pois desconsidera a subjetividade de cada um.

Nos grupos realizados para discussão do tema da violência apenas a primeira sala foi participativa. Na segunda sala afirmavam não querer participar da atividade pois diziam viver já muita violência em seus cotidianos e não queriam falar sobre isso. “Boicotaram” a aula cantando, ouvindo música alto e conversando entre si, sem compreender aquele momento como uma oportunidade de falar e ser ouvido em grupo e construir alguma coisa em comum.

Os jovens apontam como violência aquilo que sofrem e de que não tem controle. Sofrem com a desigualdade social no sentido da falta de acesso bens de consumo, afirmando que quem se dá bem são os “ladrões”, pois são eles que as meninas querem namorar, porque eles “têm coisas” e podem “dar coisas”, apontando o desejo de ser como os ladrões já que não vêem outra forma de ascensão social. Mas, por outro lado, sofrem também com a ação dos “ladrões”, como narram nas cenas violentas de assaltos a mão armada. Essa necessidade de se Ter coisas para se Ser alguém mostra bem o quanto estão absorvidos dentro da ideologia na qual foram socializados, do consumo, da imagem.

Um menino relatou uma cena de ter apanhado de policiais na frente da escola por ser negro e acharem que ele teria drogas ou que era ladrão. Há com freqüência abuso do poder dos policiais. Ficam sem saber se podem ver os policiais como alguém que vai machucá-los ou que possa protegê-los.

Quando tocaram na questão racial e sexual, houve certa ambigüidade na sala, ao mesmo tempo que á algo revoltante , parece que está fora e vem de fora contra eles, não percebem que eles mesmos já estão reproduzindo a violência contra colegas que não se

sentem no direito de serem diferentes quanto à sexualidade e parece ser difícil de se assumir com orgulho que se é negro e parece ser muito difícil falar sobre isso, um clima de preconceito paira no ar.

Chegamos, nesse ponto, na questão da inclusão, o quanto estão preparados para tolerar a diferença. Parece ser difícil lidar com a diferença, como se ela fosse uma ameaça àquilo que está estabelecido, mesmo aqueles que são "diferentes" demonstram desejar serem iguais, sem perceber que cada um é diferente. Talvez possamos voltar aí, à questão da imagem, daquilo que é vendido pela mídia, dos padrões de beleza, dos padrões estéticos que são vendidos, que favorecem a discriminação da diferença.

É, sem dúvida, uma realidade ambígua a que vivem. Demonstram estar sem referenciais sólidos, não sabem se podem ou se querem se espelhar nos pais ou nos professores ou nos ídolos da TV, nos próprios colegas, nos ladrões ou nos políticos corruptos.

A música tem um papel importante em suas vidas, passam boa parte do dia ouvindo Ipods. Num próximo estudo seria interessante compreender mais sobre como a música socializa os jovens e que efeito tem sobre eles, se de fato é socializante, ou, no caso da música ouvida em sala de aula, seria alienante, ou forma de contestação, ou algo totalmente diferente.

Demonstraram, paralelo a tudo isso, uma grande carência de atenção e cuidado. Quando sentava ao lado deles para conversar traziam questões importantes, existenciais muitas vezes, de suas vidas. Queriam auxílio para pensar profissões e carreiras, queriam opiniões de alguém com mais experiência para servir de modelo. Alguns chegaram a fazer revelações a respeito do uso de medicamentos contra depressão. Os jovens estudados parecem estar de certa forma perdidos em como poderem se expressar de forma a serem eles mesmos.

Com tudo isso, fica evidente a importância do diálogo, voltando o trabalho para a construção de um ser social dotado da capacidade de falar. A Linguagem é instrumento de sobrevivência e luta para transformação da sociedade. A comunicação através da palavra substitui a comunicação através ação pela violência.

Isto posto, pode-se concluir que muito mais espaços para discussão deveriam ser criados para gerar a oportunidade de reflexão a respeito do lugar que se ocupa e das alternativas que se tem, de forma a fazer escolhas responsáveis.

A escola precisa de reformulação, precisa formar seres pensantes e não seres alienados. Hoje, a situação como está, dá a impressão de que, se pensarem, os alunos

não vão ser capazes de suportar as aulas ruins e mal preparadas. O mesmo se reflete na sociedade, as pessoas toleram serem oprimidos, aceitam trabalhos exploratórios e sem garantias, se submetem à degradação, com o medo de que o mínimo que recebem seja o máximo que podem conseguir.

Percebemos assim, que não somente a escola precisa ser reformulada, como as aulas e os professores precisam ser mais bem preparados, mas toda uma mentalidade e uma estrutura necessitam de reformulação. Notamos o quanto o macro se reflete no micro, o quanto a sociedade se reflete dentro da escola, e o quanto a escola muitas vezes reproduz o status quo da sociedade. Portanto, medidas unilaterais são insuficientes. Mas observações críticas e projetos devem ser feitos e pensados na escola, eles não deixam de se fazer necessários e devem ser ampliados ainda mais.

Referências

Brandão, C. R. (2006). *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense.

_____.(2004). *Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Candau, V. M., Lucinda, M. C.& Nascimento, M. G. (1999) *Escola e violência***.** Rio de Janeiro: DP&A.

Chauí, M. (1999). *Convite à Filosofia.* São Paulo: Ática

Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais***.** Revista Portuguesa de Educação, Portugal, Braga, V.16, n.1, p. 12-29.

Dayrell, J. T. (Org). (2005). *A música entra em cena: O rap e o funk na socialização da juventude***.** Belo Horizonte: Editora UFMG.

Garbin, L. (2005, 28 de junho). Nem guerra bate violência do Brasil: Um brasileiro morre de tiro a cada 14 minutos no País, como mostra estudo relativo ao período 1979-2003 feito pela Unesco. *O Estado de São Paulo*, caderno Metrópole.

Kovács, M. J. (1992). Morte no processo do desenvolvimento humano. A criança e o adolescente diante da morte. In: *Morte e desenvolvimento humano* (pp. 48-57). São Paulo: Caso do Psicólogo.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2005). *Mapa da Violência de São Paulo*. Brasília: Autor.

Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Vieira, S. L. & Farias, I. M. S. de. (2003). *Política educacional no Brasil: introdução histórica***.** Brasília: Plano editora.

ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E PSICOPEDAGOGO: DESAFIOS RUMO À INCLUSÃO SOCIAL.

Profª Ms Flávia Henriques - Universidade Católica de Santos
flavia@unisantos.com.br

Profª Dra. Ivete Pellegrino Rosa - Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Católica de Santos
ivete.pellegrino@mac.com

Profª Dra Luana Carramillo Going - Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Católica de Santos
luanapec@uol.com.br

Ementa

O tema formação do psicólogo escolar mobiliza no supervisor, uma rede de inquietações, na busca de favorecer aos orientandos, o progresso de competências e habilidades que os capacitem a enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Propomos fazer um recorte entre as diversas possibilidades de orientação selecionando três atuações de supervisores da Universidade Metodista de São Paulo e Universidade Católica de Santos que tiveram como objetivo acadêmico científico à inclusão social. Nomeamos de inclusão social a possibilidade dos estagiários por meio da construção de ações em conjunto, desenvolverem a promoção da saúde e qualidade de vida em crianças e jovens de comunidade específicas e diferenciadas. A Universidade Católica de Santos desenvolve no curso de Formação de Psicólogo o trabalho de orientação profissional que pretende dar condições para que o adolescente do ensino médio de escolas públicas possa decidir sobre a sua profissão e refletir sobre seu projeto de vida que vai além de uma escolha profissional. A Universidade Metodista de São Paulo na Formação do Psicólogo Escolar na área da educação não formal realiza um projeto de supervisão e extensão comunitária que tem como objetivo estudar e promover em grupos de crianças e adolescentes com comportamentos de risco para si e para os outros a construção da autonomia moral, priorizando a saúde e a cidadania. O curso de Lato-Sensu das duas universidades com formação em especialização em Psicopedagogia

Institucional e Clínica, no estagio do modulo Diagnostico e intervenção psicopedagógica, tem como objetivo discutir a queixa escolar de crianças em processo de exclusão do saber, o processo diagnóstico e a estruturação dos atendimentos que serão desenvolvidos pelos psicólogos/estudantes nos diversos contextos de aprendizagem. Este trabalho busca promover nos alunos uma visão mais contextualizada tendo em vista a multidimensão do problema, levando–se em conta as políticas publicas como também, diversidades sociais e culturais as quais os jovens estão inseridos.

1 - TÍTULO
SEMOV - SEMANA DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL ESCOLHAS E CAMINHOS

As pessoas em geral sentem dificuldade em fazer suas escolhas, seja em relação aos estudos ou mesmo uma escolha profissional.

Os adolescentes, em especial, sentem bastante dificuldade, pois ainda não vivenciaram muitas coisas e, de repente, se deparam com um leque de opções.

A escolha da profissão torna-se difícil, já que o adolescente está passando por uma fase de muitas mudanças, onde ele sai do ensino médio, aquele esquema de escola, para lançar-se no mundo, no desconhecido.

Por isso é importante que haja trabalhos voltados para essa questão de ajudar os adolescentes que vão prestar vestibulares ou não, mas que precisam conhecer um pouco sobre cada profissão, e a si próprios.

O Setor de Estágio em Psicologia Escolar e da Aprendizagem do Curso de Psicologia da Universidade Católica de Santos realiza a SEMOV - SEMANA DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL, com o objetivo de atender a comunidade escolar adolescente em suas escolhas profissionais. Esse evento é destinado a jovens do 3º ano do Ensino Médio que fazem suas inscrições, no mesmo Campus, no Setor de Estágios, gratuitamente.

O projeto de Orientação Vocacional que funciona como estágio interno no setor de Psicologia Escolar pretende dar condições aos adolescentes inscritos decidir sobre

sua profissão, assim como, refletir sobre seu projeto de vida que vai além de uma escolha profissional.

Compreende, também, informações sobre as diversas profissões, a reflexão sobre as expectativas acerca do mundo do trabalho e a compreensão das influências de suas escolhas. Refletir sobre as próprias expectativas profissionais e de vida. Desenvolver um trabalho para que o adolescente tenha um maior conhecimento de si e de suas habilidades pessoais.

O projeto é desenvolvido em duas frentes: uma, a longo prazo, com encontros semanais, em pequenos grupos, onde são feitas atividades de acompanhamento às dúvidas e conflitos do momento da escolha; e outra, com duração de uma semana, de forma intensiva, com atividades mais objetivas e ilustrativas. Direcionado a alunos de segundo e terceiro ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Todo o trabalho é desenvolvido pelos estagiários na área de Psicologia Escolar e supervisionado pelas professoras do curso. O projeto teve início em 2004 atendendo 97 adolescentes nesse ano para a I SEMOV sendo 35% de escolas públicas, 62% de escolas particulares e 3% que já haviam terminado o Ensino Médio.

Em 2005, o Programa atendeu 35 adolescentes em três grupos do Estágio Interno e 126 adolescentes na II SEMOV.

Em 2006, o Programa atendeu através do Estágio Interno 46 adolescentes e um total de 143 adolescentes na III SEMOV.

Referência Bibliográfica

LISBOA, M.D.; SOARES. D.H.P. (2000). **Orientação profissional em ação** – formação, prática e orientação. São Paulo: Summus.

LUCCIARI , D.H.P.S. (1993). **Pensando e vivendo a orientação profissional**. 6. ed. São Paulo: Summus.

2- TÍTULO

FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: INCLUSÃO SOCIAL POR MEIO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Autor: Dra. CARRAMILLO-GOING, Luana[1] (UMESP e UNISANTOS)
Co-autoras: OLIVEIRA, Vera Maria de Barros, PAULA, Fraulein Vidigal de; SANTOS, Dalva Loreatto dos.

No nosso cotidiano constatamos que os fatores políticos e sócio-econômicos são os principais responsáveis pela violência sofrida e gerada na população infanto-juvenil, o que nos faz pensar que, ao contrário, políticas básicas; deveriam promover ações que privilegiassem o direito de cidadania e dignidade humana desses jovens. Apesar de não concordarmos de maneira geral com a situação do nosso país, nos parece que como profissionais da educação e saúde muitas vezes, também estamos mergulhados em afinidades individuais e sociais e dificilmente conseguimos estabelecer novas relações morais e cognitivas com o meio, substituindo-as por atos mais humanos e solidários. Não é raro nos sentirmos impossibilitados de fazer mudanças significativas, tornando-nos cúmplices das desigualdades sociais assistindo o suplicio de crianças pelo frio, fome e sujeitas a todas as formas de riscos.

Outro aspecto relevante é que temos nos defrontado com os jovens que se encontram diante de modelos de sucesso financeiro gerado pela renuncia à valores morais e éticos, distanciados do questionamento e julgamento, colocando no mesmo nível o que é bom ou inadequado socialmente, onde a inteligência de um sujeito se é medida pela capacidade de enganar o próximo ou ter maior beneficio para si ou para seus pares sem se preocupar com o prejuízo de uma comunidade.

Uma sociedade marcada pela manutenção das diferenças sociais, pelo desconcerto dos valores, orquestradas por um mundo que exige constante transformação, na qual os de menor renda distanciam-se das tecnologias mais avançadas. Surge um desafio ao psicólogo escolar em pensar na necessidade de possibilitar aos jovens a clarificação de seus valores e a organização e resignificação do caos situacional que são obrigados a viver ou pior, a acreditarem serem os autores dos seus próprios fracassos escolares.

Tal fato convida-nos a propor, como supervisores do estágio em Psicologia Escolar do curso de Psicologia da UMESP, analisar e discutir questões teóricas e

[1] Doutor em Psicologia Escolar – Departamento de Psicologia Escolar, do Desenvolvimento e da Personalidade (USP/2000); Mestre em Psicologia da Saúde (Instituto Metodista de Ensino Superior). Graduação: Psicologia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Marcos /1975). Pedagogia (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo/1981). Professora e Supervisora de Estágios (Unisantos/Metodista). Orientadora do Programa Especial de Formação Universitária (PEC) da Universidade de São Paulo (USP).

práticas, em uma ação conjunta com a comunidade, um trabalho em educação não formal no sentido de sensibilizar o meio acadêmico e órgãos responsáveis para a importância da psicologia da educação na busca do sucesso escolar e o enfrentamento das dificuldades vividas no processo de cidadania desses jovens.

O estágio de formação do psicólogo escolar (educação não formal), tem como objetivo promover, nos acadêmicos, estudos científicos fundamentados nas teorias psicológicas e na interdisciplinaridade (aspectos epistemológicos, éticos e políticos) desafiando-os na construção de projetos de intervenção que busquem a melhoria das condições de saúde e educação das nossas crianças e adolescentes bem como, o progresso dos serviços psicoeducacionais.

Promove também o conhecimento e a reflexão sobre pesquisas e estudos de psicologia, com a meta de garantir-lhes competências e habilidades para a realização do diagnóstico e intervenção em crianças e adolescentes com possíveis comportamentos de risco para si e para os outros, das comunidades menos favorecidas do grande ABCD proporcionando princípios essenciais para uma relação democrática com os saberes.

Tal processo torna-se viável aos estudantes, por meio do desenvolvimento da consciência autônoma rumo a uma postura psicológica comprometida com a dignidade humana, na busca da redução das desigualdades sociais e regionais.

O trabalho vem sendo desenvolvido por aproximadamente 30 estagiários do 7º e 8º semestres do curso de Psicologia, desde 2003 até a presente data (2007) e atende 120 crianças das favelas da região. Nos encontros diários dos estagiários com os jovens buscamos favorecer o progresso da autonomia moral por meio de estudos psicológicos mediados por: a) Jogos de Regras – desenvolvimento do raciocínio lógico- matemático e a consciência moral. Macedo (1994), b) Dilemas morais do nosso cotidiano político social - Prevenção à Saúde e Qualidade de Vida. Puig (1996). c) Literatura e dilemas morais. Carramillo-Going (2000), entre outros instrumentos, técnicas e dinâmicas que poderíamos utilizar como promotores do trabalho.

a) Jogos de Regras – Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e a consciência moral. Macedo (1994), - Trabalhar o valor psicopedagógico do jogo, isto é, promover desafios que implique na criança entrar na intimidade do conhecimento de construir respostas por meio de um trabalho que integre o lúdico, o simbólico, e o operatório. O jogo também pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação, por isso de produção de conhecimento – em que se pode ganhar, perder, tentar novamente, ter esperanças, sofrer compaixão, conhecer com amor, amor pelo

conhecimento no qual as situações de aprendizagens são tratadas de forma mais digna, filosófica, espiritual (Macedo 1994).

b) Quanto aos dilemas morais de PUIG (1996) os estagiários tem como base de discussão e analise dos resultados os aspectos abaixo explicitado pelo autor: A clarificação de valores – Um processo complexo e requer mais do que uma simples escolha. b.1) Poder escolher livremente os próprios valores. b.2) Que exista um certo número de alternativas. b.3) A livre escolha supõe a consideração das conseqüências que derivam da adoção de cada uma das alternativas. b.4) Querer os valores escolhidos e considerá-los uma parte importante da própria existência. b.5) Aprender a afirmar e defender esses valores publicamente. b.6) Conseguir que a conduta seja o reflexo dos valores adotados. b.7) Que tais condutas se apliquem de forma repetida e constante em situações e circunstâncias diferentes.

c) Dilemas morais e literatura. O psicólogo escolar pode trabalhar com diversos recursos simbólicos como o desenho, a expressão corporal, o brincar, o contar histórias, entre outros, mas neste contexto, destacamos os contos de fadas, que percorreram séculos até chegar a nós. Transmitidos pela oralidade, os contos recontam, ao mesmo tempo em que remontam, tradições, de outras épocas, que continuamente se transformam, de acordo com mudanças e solicitações sócio-culturais dos povos. Carramillo-Going (1997).

Segundo Piaget, a vida afetiva e cognitiva, apesar de serem distintas, são inseparáveis. A troca com o meio promove o ato de inteligência, uma regulação entre a energética interna e a externa.

Bettelheim (1997) afirma que a tarefa mais árdua é encontramos um significado para nossa existência. As leituras designadas às crianças, muitas vezes são sem significado. O conto de fada, remontado pela história da humanidade, carrega conteúdos e existências universais, como, envelhecimento, doença, morte, abandono, medo, fome, ou miséria.

Os conteúdos reais são passados de forma simbólica, sugerindo soluções para possíveis adversidades futuras. O conto narrado pelo psicólogo pode ser um momento de cumplicidade, podendo ser utilizado como um instrumento que fala à criança sobre seus problemas cotidianos, reconfortando-a.

Os contos possibilitam ao estagiário de psicologia escolar trabalhar com a construção moral, a energética da ação ou afetivo, como também o desenvolvimento

cognitivo ou estrutural, isto é, no ato prazeroso de escutar histórias a criança constrói um processo de organização referente a suas necessidades interiores, por meio das imagens mentais, não mais repetindo modelos ditados pela mídia. A criança pode por meio do imaginário, das discussões, e interação com outros conteúdos, encontrar respostas para suas buscas e necessidades. Tem também a oportunidade de apresentar suas idéias, respeitar seus iguais e ser respeitado, num verdadeiro processo de cidadania.

Como resultados verificamos que do total das crianças observadas durante o primeiro semestre de 2004, as mesmas mostravam-se, no início, sem limites. O respeito às regras era unilateral e a coação externa era necessária para proteger a integridade física das mesmas, pois a controvérsia e conflitos de valores entre elas acabavam em agressões físicas e morais. Apresentavam juízos morais estáticos, pensamentos egocêntricos e eram incapazes de ouvir o outro ou mesmo separar o seu eu de sugestões do grupo. Em maio de 2005 pudemos constatar a ascensão do respeito mútuo e da igualdade entre os participantes.

Contos de Fada e autonomia moral - Verificamos que no início de 2004, dos 120 participantes 78% apresentavam dificuldades e resistência em expressarem-se por escrito. Durante as discussões não conseguiam ouvir o colega, aproveitando o momento para entrarem em luta corporal. As respostas, na maioria das vezes, apresentavam raciocínios característicos do realismo moral de Piaget.

Em dezembro de 2006 das 120 crianças 12% das crianças permaneciam com dificuldades de escrita, mas durante as discussões demonstravam com clareza suas reflexões e solicitavam ajuda aos colegas para redigirem suas opiniões. Verificamos que por meio dos contos foi trabalhada a energética da ação ou afetivo, como também, o desenvolvimento cognitivo ou estrutural. Por meio da oralidade e escrita as crianças construíram um processo de organização espaço-temporal-causal, refletindo suas necessidades interiores e projetando seus conflitos internos. Para redigirem um final feliz pensavam em possíveis soluções, transformando a construção desse conhecimento em um significado para a própria existência.

Jogos de Regras – As atividades foram extraídas dos livros de Macedo e colaboradores. (1994) Quanto ao raciocínio do jogo, á princípio, jogavam por jogar, pouco se importando com o resultado, apresentando um comportamento de desistência ou agressivo. Em dezembro de 2006 constatamos que todos os participantes desenvolveram aspectos ligados à coordenação motora, atenção, limites espaço-temporais, planejamento, cooperação grupal. Estabeleceram a operação de negação e

afirmação das escolhas, o cumprimento das regras, e conseguiram ver o erro como um processo construtivo, desenvolvendo assim, a dedutibilidade.

Construção da personalidade moral Puig (1996) – Priorizando e clarificando valores e virtudes que tenham compromisso com o desenvolvimento do espírito critico, criatividade, responsabilidade, justiça, tolerância e igualdade de oportunidade, promovemos entre os grupos discussão dos temas transversais brasileiros e alguns espanhóis, utilizando matérias como jornais, documentário, filmes, musicas, periódicos, fatos políticos e violentos do cotidiano. No inicio de 2004 as crianças não conseguiam entender a proposta optando por fotos apelativas ou noticias sobre futebol ou musicas com contexto violento. Pudemos constatar que com o decorrer dos trabalhos em 2006 todos os participantes conseguiam argumentar as próprias opiniões respeitando a dos seus pares, apesar de inicialmente julgarem e punirem os fatos com opções expiatórias. Após desafios entre os pares verificamos um processo continuo da construção da consciência moral (clarificação dos valores e virtudes) por meio da auto – regulação, transformando as opções iniciais coercitivas, em critérios de juízos com razões e argumentos justos e solidários.

Nesses quatro anos constatamos a evolução da autonomia moral desses jovens - segundo Piaget (1994), inicialmente (2003) interagiam às atividades propostas pelos estagiários sem respeito às regras propostas e a coação verbal externa era necessária para se estabelecer os limites, pois as diferenças não eram respeitadas e acabavam em agressões físicas e morais entre os participantes Apresentavam, pensamentos egocêntricos e eram incapazes de um aceitar o ponto de vista do outro. Nos anos seguintes verificamos a ascensão do respeito mútuo e da igualdade entre os participantes que passaram a aceitar as normas por reciprocidade. Os jovens desenvolveram novas estruturas cognitivas e estão em um processo construtivo do pensamento autônomo moral, optando por juízos mais próximos aos dos Direitos Humanos Universais,

Esse estudo nos faz refletir sobre a relevância da psicologia escolar estar abrindo novos espaços de atuação, atendendo as necessidades da sociedade e envolvendo professores e alunos universitários em projetos comprometidos com a educação, qualidade de vida e cidadania dos nossos jovens como também, nossos futuros profissionais estarem cientes da co-responsabilidade pela construção da história política e social do nosso pais.

Palavras-chave: educação não-formal; saúde e qualidade de vida; autonomia moral; epistemologia genética.

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, B. (1979). **A psicanálise dos contos de fadas**. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

CASCUDO, L. C. (1986). **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Itatiaia.

CARRAMILLO-GOING, L. (1997). **Contos para escreve-se**: alfabetização por meio de contos de fada. São Paulo: Vetor.

GALLAND, M. **As mil e uma noites**. Trad. Martim Velho Sotto Mayor. Rio de Janeiro: Paisagem Rio, s/d. v. 1.

MACEDO, L; MACEDO, L. de; Petty, A . L.S.; PASSOS, N. C. (1997). **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. (Coleção psicologia e educação)

PIAGET, J. (1978). **A formação no símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (1994).**O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus.

PUIG, J.M. (1996). **A construção da personalidade moral**. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael C. Alcarraz. São Paulo: Ática.

_____.(1999). **Ética e valores**: método para um ensino transversal. Trad. Ana Venite Fuzatto. Coleção dirigida por Lino de Macedo. São Paulo:

3- TÍTULO

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NA ÁREA PSICO-EDUCATIVA: EM BUSCA DE UM MARCO CONCEITUAL TEÓRICO INCLUSIVO

Autora: Dra. ROSA, Ivete Pellegrino[2] (UMESP e UNISANTOS)

Co-autora: Dra. AVOGLIA, Hilda Rosa Capelão (UMESP)

Introdução

[2] Profª Doutora em Neurociências – Escola Paulista de Medicina – UNIFESP. Especialista em Grupos Operativos – Universidade de Buenos Aires e Fundação Santo André. Psicóloga clínica (com atuação nos problemas escolares)

É inquestionável dizer que a produção do conhecimento humano seja um exercício necessário ao desenvolvimento geral, pois acreditamos que o conhecimento conduz à transformação. Fazer ciência é um exercício importante para solução ou encaminhamento de muitas questões humanas. Por outro lado, os fenômenos que ocorrem na realidade e que não se entende, sempre exerceram um grande fascínio no homem levando-o à busca de sua compreensão. O homem não consegue ficar sem resposta por sua curiosidade inerente.

O homem na busca de compreensão dos fenômenos faz uma tradução dos elementos investigados de seu objeto, tornando a realidade construída e compreendida por sua capacidade intelectual.

Movidos pelo desejo de conhecimento temos nos preocupado com as diferentes possibilidades de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e sua articulação com a prática, conforme pode ser constatado na experiência prévia junto a professores do ensino de ciências em escolas da rede pública (PELLEGRINO-ROSA; LAPORTA; GOUVÊA, 2006) onde as disciplinas Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Genética, Psicologia da Personalidade, Didática do Ensino, Microbiologia deram o suporte para o trabalho de natureza psico-educativa ou psicopedagogia de currículo.

Um trabalho que reúne os recursos de outras disciplinas (e suas ciências), implica em um trabalho de Equipe que vai estudar o fenômeno sob diferentes ângulos, esta atitude no mínimo previne a fragmentação do conhecimento possibilitando formas de intervenções educativas e psicopedagógicas mais abrangentes.

Entretanto, sabemos que essa modalidade de articulação e de diálogo entre as disciplinas ainda que fecunda possa gerar impasses de natureza epistemológicas, conforme Birman (1994)

> ... qualquer disciplina apresenta um limite epistemológico inevitável que define o campo dos possíveis para suas incursões, não podendo, pois, falar abusivamente do que queira e da maneira que queira. Porém, quando o movimento de saída se realiza, com a sua contrapartida lógica de retorno e de reflexão sobre os seus fundamentos, a disciplina em pauta torna-se não apenas mais consistente, como também incrementa a potencialidade de seus conceitos em função das novas ligações estabelecidas pela problemática que pôde construir. (...) a interdisciplinaridade não implica aqui a identidade de objeto teórico. Assim, se diferentes saberes trabalham sobre um mesmo tema, não significa que tenham o mesmo objeto teórico. Entretanto, foi esta leitura da interdisciplinaridade que se

> propagou nos anos cinqüenta e sessenta, o que não se mostrou historicamente fecundo, pois implicou em subordinações hierárquicas entre as disciplinas e impasses epistemológicos inevitáveis (p. 7-9)

O conhecimento sobre a natureza dos problemas humanos tem uma vasta dimensão e, portanto, para sua investigação e, posteriormente a utilização de seus dados nas diferentes práxis implica em uma análise dos marcos conceituais e, num campo mais abrangente, implica numa análise que vise a busca de um paradigma que possa comportar o estudo de todos os fenômenos envoltos na questão da aprendizagem e do sujeito epistêmico.

Nossa meta

Levantamos essas questões por reconhecermos que cada disciplina tem seu território e que as trocas podem esbarrar em fronteiras provocando barreiras da integração do conhecimento. Trata-se de um processo complexo e tem sido concebido como um desafio e como uma motivação para reflexão e pensamento acerca das diferentes disciplinas que compõe o espectro de trabalho da Psicopedagogia e as questões relacionadas à inclusão.

A Psicopedagogia

O objeto de estudo da Psicopedagogia é o processo de aprendizagem humana. O psicopedagogo trabalha com os problemas envoltos à aprendizagem. Podemos indagar o que é aprender e o que é um problema para aprender. Tais conceitos nos remetem a diferentes disciplinas que poderiam teorizar a respeito que estão na Psicologia, na Pedagogia e até mesmo em áreas da Saúde como a Neurologia ou Genética, por exemplo.

O objeto de estudo da Psicopedagogia pode estar na cultura escolar, na cultura familiar, no desenvolvimento do sujeito, em sua personalidade, na organização neuronal, na composição genética, é um sujeito (como se fosse interdisciplinar) com problema de aprendizagem. Conforme Sanchez (2004) as questões da aprendizagem envolvem os limites das dificuldades, as necessidades curriculares e a gama de diversidade das aprendizagens, agregando em suas discussões os tipos de transtornos

classificados na DSM-IV, ou sejam, as diferenciações dos atrasos mentais que conduz ao estudo e análise do papel da inteligência e da adaptação, que em nosso meio chega revestida da necessidade de inclusão, notadamente nas escolas regulares e são protegidas por estatuto (ECA) e lei federal.

A aprendizagem como processo humano é um fenômeno complexo, admite diferentes modos de ser estudada e trabalhada. Admite ser compartilhada por diferentes grupos ou profissionais na forma de ser estudada, pesquisada e também trabalhada.

O Psicopedagogo

Diversos profissionais como o especialista em educação e os psicólogos especializados na área educacional encontram espaços comuns de trabalho com os sujeitos

A natureza do objeto de trabalho e estudo da Psicopedagogia abre a possibilidade de um espaço comum de intervenção de profissionais das diversas especialidades da educação.

Sob este prisma temos uma janela da inclusão aberta, para aqueles que vivem um impasse no seu crescimento e desenvolvimento cognitivo.

Podemos entender que o terreno de intervenção ou a práxis psico-educativa, à medida que se preocupa com as variáveis que interferem no fenômeno aprendizagem, objetiva otimizar o processo de aprender e de se adequar ao meio, quer seja um sujeito singular que experiência as facetas da diversidade, ou um grupo de sujeitos, destacado de sua cultura por representar o fenômeno da aprendizagem como minoria discriminada.

A demanda da clínica psicopedagógica provém de diversas necessidades e locais: do sujeito - integrante de um grupo familiar, do grupo de sujeitos ou de uma instituição (escola, centro de atenção à saúde, ONGs, entre outras). Ainda que a demanda comum esteja relacionada com a aprendizagem, há que se considerar os diferentes pólos nas quais os problemas de aprender se situam.

O psicopedagogo pode estar trabalhando com um sujeito que poderá readquirir seu processo de aprendizagem, pois a intervenção satisfez as necessidades, o sujeito pode se tornar autônomo entre os demais membros do seu grupo cultural da escola que freqüenta. Mas, a expectativa é a mesma para os casos cuja demanda não pode ser satisfeita através da correção de um hábito ou do ajuste das estruturas de conhecimento,

porque o sujeito não pode acompanhar autonomamente seu grupo etário ou cultural de uma escola regular.

Falar da inclusão para todos como é a ordem nas redes públicas, é diferente no terreno da intervenção psicopedagógica, há que se refletir sobre essa questão.

Desafios da(s) prática(s) psicopedagógica(s)

Uma vez que o terreno da intervenção psicopedagógica é compartilhado por profissionais de diferentes formações, podemos trazer a idéia piagetinana na qual a integração do conhecimento pode ser entendida como uma etapa superior do pensar, que não apenas estabelece interações ou reciprocidade entre pesquisas especializadas, mas criaria um ambiente propício para o desenvolvimento de um sistema mais global, eliminando as fronteiras das disciplinas.

De acordo com esse pressuposto podemos indagar se a práxis psicopedagógica já está madura o suficiente para avançar na eliminação das fronteiras das disciplinas, nas fronteiras das diferentes formações dos profissionais e oferecer um efetivo trabalho de inclusão do sujeito ou de seu ajustamento ao meio ambiente.

No curso de Especialização da Universidade Metodista de São Paulo temos tido a oportunidade de viver tais situações e de trocar as preocupações, tanto com os estudantes como com os demais professores do curso.

Trata-se de uma questão bastante complexa e que não admite apenas uma solução, temos refletido naquilo que julgamos ser um dos pilares de sustentação do trabalho de intervenção que é à busca de um marco teórico conceitual, nesse sentido integram-se as preocupações de Coll (1989) referente a crescente acumulação de funções deste profissional, uma vez que a configuração da intervenção e prática psicopedagógica esta fixando limites diante das múltiplas tarefas e funções.

Portanto, o marco conceitual teórico apropriado às práticas psicopedagógicas poderia articular os elementos das diferentes disciplinas que a agregam e a complementam, configurando-a num caráter de unicidade e possibilitando uma maior discussão quanto a inclusão e no estudo mais abrangente da epistemologia, reunindo as diferentes disciplinas da Psicologia, das práticas e didáticas da Pedagogia e aquelas das Saúde, notadamente as Neurociências.

Referências Bibliográficas

BIRMAN, J. (1994). **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

COLL, C. (1989). **Conocimiente psicológico y prática educativa**. Barcelo: Barcanova.

PELLEGRINO ROSA, Ivete; LAPORTA, Márcia Zorello; GOUVÊA, Maria Elena de. (2006). **Humanizando o ensino de Ciências com jogos e oficinas psico-pedagógicas sobre seres microscópicos**. São Paulo: Vetor.

SÁNCHEZ, J.N.G. (2004). **Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica**. Barcelona: Ariel Educación, .

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

ESCOLA COMO PARADOXO E A INCLUSÃO DO CONFLITO

Marisa Lopes da Rocha - UERJ
pesquisadora do CNPq
e-mail: marisalrocha@uol.com.br

Katia Aguiar - UFF
e-mail: katiafaguiar@uol.com.br

Introdução

O objetivo desse trabalho é o de colocar em discussão as práticas de formação que, na atualidade, fortalecem os processos de exclusão ou que favorecem certos modos de inclusão na escola. Nossa perspectiva está vinculada à multiplicação de questões que possam fortalecer territórios de análise em comunidades educacionais, desnaturalizando o que, nas tradições escolares, identifica fracasso e conflitos aos corpos individualizados. Sabemos que a gestão do processo de ensino-aprendizagem demanda ações inventivas frente aos tempos diferenciados que ganham consistência entre professores e entre estes e os alunos para organização de sala de aula, currículo, programas e estabelecimento de relações singulares.

A instituição escolar não existe fora da realidade sócio-histórica e estará sempre produzindo formas de operar capitalísticas, cada vez mais implicadas com uma lógica utilitarista e mercadológica. Reflexões conceituais e conjunturais são fundamentais para abordar os efeitos tanto das tradições educacionais, como da globalização nas diversas formas de atravessar e afetar os territórios escolares, enfatizando o quadro social dos países que, como o Brasil, ainda se debatem em torno de lutas para garantir as condições mínimas de vida para grande parte da população. É, portanto, bastante oportuno aprofundar os debates no momento em que diferentes setores da sociedade lutam para fortalecer a potência emancipatória na construção de uma cidadania ativa, buscando melhor compreender e intervir no padrão civilizatório capitalista, fundado na

desigualdade da propriedade e na apropriação de riqueza social, que por si só são excludentes.

Pensar criticamente a exclusão enquanto um mecanismo de produção da desigualdade social impõe um mergulho na complexidade e nas controvérsias do mundo atual, trazendo a reflexão para o campo ético, o que implica uma discussão de valores e dos efeitos da ordem capitalista sobre a vida das pessoas. A ética emerge enquanto problemática inerente à política, à cidadania e à democracia. Neste sentido, a temática da exclusão se vincula à da transformação social, exigindo a compreensão das novas cenas sociais em que se constituem os novos campos de conflitos e os novos atores sociais, nem sempre com visibilidade ao olhar público em tempos de fragilização dos espaços coletivos.

Como efeito dessas formas de organização que assolam a vida comunitária, encontramos a fragilização dos espaços públicos na escola para o exercício do compartilhamento do sentido das práticas que transversaliza uma formação cidadã em todos os segmentos.

Enquanto psicólogos sociais dedicados à pesquisa em escolas, temos evidenciado que o movimento institucional ganha consistência a partir das tensões no cotidiano do trabalho de formação, pois geram demandas. A questão é como, no acolhimento dessas demandas, potencializar a transformação do que é visto sob a ótica do *um*, da assistência individualizada, em uma prática político-institucional, devolvendo ao coletivo as análises da produção dos modos de funcionamento escolar. Como criar resistências aos mecanismos individualizantes?

O que o presente trabalho tenciona colocar em análise é que: os modelos e padrões presentes na vida escolar, que parecem agilizar as ações, se chocam com a complexidade da vida produzida na diferença dos mais variados modos de composição e de existência. Estamos diante da confrontação diária entre valores e as condições reais disponíveis no sistema de ensino, que atualizam formas de comunicação e de relações bastante singulares, quase nunca dentro dos parâmetros esperados. Muitos dos conflitos que angustiam os professores está no enfrentamento da diversidade de situações e de problemáticas que não estão dadas a priori, mas que são produzidas nas relações e que requerem coletivização de análises, experimentação do pensamento, intervenção contextualizada, ou seja, ações construídas entre os pares, singularizando iniciativas. O trabalho do professor não se restringe ao cumprimento de tarefas, mas demanda atenção

ao que resiste às prescrições, facultando o debate e a criação de gestões extraídas do compartilhamento da ação.

Território autogestionário como prática micropolítica

Identificamos como projeto autogestionário a apropriação permanente do processo de análise coletiva pela discussão das tensões, regulamentos e referenciais.

A autogestão é um conceito essencial quando pensamos em autonomia como o exercício permanente individual e coletivo de análise das condições de produção, envolvendo aí o sentido das ações, seus referenciais e efeitos para as práticas de formação. Nesse momento, é importante diferenciar as proposições de gestão que nos últimos tempos vêm sendo veiculadas nas mesas de trabalho das organizações sociais: a perspectiva participativa não se constitui em processo autogestionário. A gestão participativa se caracteriza pela colaboração em uma atividade que já existe em estrutura e finalidade, mas que, efetivamente, é gerida por outro. A participação seria uma habilidade dos novos dirigentes para criar interesse e suscitar contribuições e adesão ao empreendimento a partir do sentimento de um papel ativo e espontâneo.

Em geral, em tais casos, os grupos são estimulados a agirem numa determinada direção a partir de um espaço que lhes é exterior, sem terem consciência do modo de funcionamento do processo, das implicações de suas ações e dos atravessamentos político-institucionais em suas práticas. É essa perspectiva, que qualificamos de 'participacionista' e que rejeitamos. Para a produção de territórios autogestionários, não basta a mera proposição de grupos voltados para a execução de tarefas (RODRIGUES *et al*, 1992). O sentido que atribuímos ao conceito de autogestão reafirma as proposições colocadas, entre outros institucionalistas, por Baremblitt (1992) quando define que a autogestão é, ao mesmo tempo, o processo e o resultado da organização independente que os coletivos se dão para gerenciar a vida.

O projeto autogestionário busca cortar o cotidiano nos seus rituais através de dispositivos analisadores dos modos de vida naturalizados, das tensões e conflitos que se constituem em índice de movimento.

A perspectiva autogestionária pressupõe, portanto, que, uma vez tendo início um trabalho, sejam criados dispositivos de coletivização que possam analisar a experiência vivida no cotidiano à luz da compreensão das regras, dos valores e das normativas instituídas nos sistemas sociais mais amplos, que nem sempre são visíveis de imediato, possibilitando criar contra-movimentos aos modelos hegemônicos de funcionamento e

aos efeitos deles decorrentes. Isso não se faz excluindo o conflito ou assistencializado os corpos através dos quais as tensões se encarnam, se expressam como experiência que rompe com as expectativas. A questão é transformar o que é visto como de responsabilidade individual em damanda política de análise coletiva. Do mesmo modo que a tomada de consciência deve ir além das reivindicações formais dos direitos, sendo uma luta pela construção de uma comunidade de trabalho partilhado, abrindo-se à produção de novas maneiras de agir, de viver a escola, um ato que recorta o cotidiano nos seus rituais, viabilizando outros modos de ser/pensar a formação (SAIDON, 2002).

Assim, promoção de saúde está diretamente ligada à organização do trabalho, pois dela dependem a viabilização das alternativas de atuação dos trabalhadores e a reapropriação do saber e do poder decisório do trabalho. Em relação aos trabalhadores da educação, é na discussão e na articulação das dimensões pedagógica e político-institucional da prática do magistério que podemos pensar as lutas pela saúde. Se é o esvaziamento do trabalho do professor o responsável pelo tédio na escola – sensação de impotência de criar alternativas – construído ao longo da sociedade moderna, é na análise das condições históricas, na intervenção micropolítica (GUATTARI, 1986) e na proposição consistente de caminhos que se dará a potencialização da saúde.

A abordagem micropolítica busca dar visibilidade as estratégias sócio-institucionais implicadas com os modos de subjetivação vinculados às formas de inclusão/exclusão na formação, nas relações de trabalho, nos processos gestionários da vida no cotidiano, priorizando reflexões sobre os mecanismos que se instrumentam nas instituições educacionais em que sujeitos e grupos são colocados em situações de vulnerabilidade nas práticas pedagógicas. A perspectiva é a de desconstrução da simplificação da relação entre exclusão e desigualdade sócio-econômica, apontando para uma sociedade fragmentada, em que os valores não mais se vinculam a um modelo único de inclusão, mas a múltiplos processos sociais excludentes – processos de inclusão precária e instável – e múltiplos movimentos sociais por cidadania – movimentos ético-políticos que discutem o tipo de sociedade que está em construção. Isto significa que o homem pensa, sente e age, constituindo-se nas relações sócio-político-econômicas que estabelece concretamente, ou seja, trata-se de um homem em permanente formação, contextualizado e historicamente produzido/produtor da realidade.

O trabalho do professor envolve a prática pedagógica e também todas as condições sócio-histórico-institucinais que a circunscreve (LOURAU, 1997). Ter como

proposição a investigação da própria prática, não é uma tarefa fácil, uma vez que o modelo hegemônico de definição e funcionamento das práticas pedagógicas tem o conhecimento como mercadoria e em função disso um espaço apropriado para sua circulação e um tempo determinado para seu consumo. Pensar a prática pedagógica como produção de conhecimento a partir das múltiplas experiências no cotidiano (PENIN, 1995), requer a incorporação das opiniões do professor sobre o alvo de suas investigações, sobre o currículo, o programa, ou seja, demanda um lugar de protagonista frente às condições de realização do seu trabalho. Não é possível pensar na construção desse lugar de pesquisa e intervenção, a partir da descentralização e da autonomia formais contidas na LDB/96, sem a garantia de tempo, espaço e conhecimentos suficientes para o seu desenvolvimento.

Desafios na perspectiva de inclusão dos conflitos – revisitando conceitos

Se queremos pensar em mudanças, antes de mais nada é necessário revisitar a concepção de cotidiano com a qual trabalhamos, para com ela e afirmar a dimensão da experiência.

Em Heller (1970) e Lefebvre (1981), encontramos a fundamentação da teoria do cotidiano como um nível da realidade social que não se reduz à repetição de situações já circunscritas. É neste nível que a realidade se produz, o que não se faz sem esforço, sem que se preste atenção ao que nele se repete como tradição ou como "naturalmente" verdadeiro.

O cotidiano não é uma totalidade fechada em si mesma e não tem uma relação de determinação linear com a globalidade hegemônica representada pelo Estado ou pelos valores dominantes. No entanto, o que hoje encontramos intensificado, é a dimensão reprodutiva do cotidiano, quando suas linhas de força mais duras, aquelas que tendem às cristalizações, estacam o movimento. Souza Patto (1993), com a perspectiva de evidenciar que os dispositivos de funcionamento da vida contemporânea nos levam a perpetuar as estruturas e princípios instituídos, afirma que, na vida cotidiana, a redução a uma unidade imediata entre a ação e o pensamento faz com que o útil seja tomado como verdadeiro. E essa tendência econômica leva o funcionamento social à exata medida de sua continuação. Segundo a autora, as mudanças na atualidade passam pela subjetividade, pela ação ativa dos atores: um processo lento e celular.

Tal perspectiva de análise, nos convida a revisitar o conceito de experiência em sua potência de diferir no cotidiano. Larrosa (2002), em sua abordagem existencial do conceito, pensa a educação a partir do par experiência/sentido. Para o autor, "*a*

experiência é o que nos passa, o que nos acontece,o que nos toca.. Não o que se passa, não o que acontece(...)"(LARROSA, 2002, p.21). Ou seja, a experiência tem um registro nos sujeitos, produz modos de ser e de operar sobre a realidade, podendo levar a mudanças. Desse postulado inferimos que o educador, ante a diversidade das afetações inerentes à experiência, se desloca, se modifica e opera uma gestão de seu cotidiano. No entanto, um outro aspecto dos estudos do referido autor deve ser levado em conta. Inspirado em Benjamin, Larrosa adverte que, na atualidade, muitas coisas passam, mas a experiência está empobrecida pelo excesso de informação não pensada, de trabalho e pela falta de tempo. O modo de funcionamento em nosso presente favorece a repetição e a atualização do perfil de consumidor de fatos que concorrem para inviabilizar a avaliação e a fundamentação das práticas.

Segundo França (1996), a sociedade contemporânea sofreu um encolhimento da organização pública, passando a ser vivida na ampliação do mundo privado. Nesse modo de produção da existência, a ordem familiar não comporta a multiplicidade de mundos co-existentes e, muito menos, as misturas. E o que pensar, quando acolhemos a idéia de que a criança vai a escola, justamente, para expandir e diversificar suas relações e conhecimentos?

Em muitas escolas do Rio de Janeiro, a sala de professores virou um corredor, o auditório foi transformado em sala de aula, o tempo do recreio diminuiu... Ou seja, os locais e tempos de encontros não pedagógicos, estão sendo suprimidos em função da quantidade de alunos e de aulas e, tudo isso, sem aumentar o tempo de permanência das crianças na escola. A esses procedimentos, somam-se os parcos subsídios financeiros destinados às escolas, sempre precarizadas, e o salário aviltado do professor, embora signifiquem estatísticas favoráveis para o governo. Isso é investir na educação? Que efeitos/conseqüências esse modo de investimento acarreta?

Compreender e atuar na complexidade do cotidiano escolar não tem sido tarefa fácil, especialmente se as crianças e os jovens são vistos, ainda que num contexto, como casos isolados, considerados na qualidade de portadores de diferentes carências e patologias a serem supridas e/ou tratadas. Isso se acentua quando nos referimos aos setores populares já que invariavelmente se agregam, aos problemas de aprendizagem, as questões de violência e de riscos. Os educandos, considerados carentes de senso crítico, de amadurecimento e de interesse são, muitas vezes, vistos como marginais em potencial. Essa forma de aproximação da escolarização, quebra o elo escola-experiência, produzindo dependências entre educadores e especialistas, sofrimento,

paralisia e impotência para intervir ativamente nos processos. A lógica individualizante constitui o olhar sobre cada aluno, em lugar de favorecer o pensar a turma, enquanto coletivo: sua diversidade, sua dinâmica, suas relações com a escola e com seus dispositivos; bem como a condição de aluno que, nesse conjunto de relações, se institui.

Desse modo, o projeto educacional aparece ancorado numa prática clínico-assistencial, ou seja, em cuidados e prevenção, mais do que na construção de uma formação crítica, enriquecedora e emancipatória. As situações e os desafios de sala de aula, deixam de funcionar como mecanismos disparadores de práticas político-pedagógicas articuladas, deixam de ser consideradas como forças que favorecem novas relações com o conhecimento e com a constituição de mundos, e passam a obstáculos a serem superados nos processos de ensino/aprendizagem.

O que vimos observando nas escolas é que a preocupação dos educadores está prioritariamente situada em cada aluno ou em cada turma, buscando compreender as faltas, os desvios e/ou estabelecer novos dispositivos de contenção. Esses elementos delimitam um campo de luta e de intervenção que provoca imenso desgaste físico e psíquico, já que as condições do ambiente de ensino e os modos de gestão dos processos de escolarização ficam fora das análises. O que se impõe é a hierarquia burocrática agilizadora, não um coletivo de educadores que partilham seus diferentes modos de gestão do trabalho, analizando questões e problemáticas de cada escola, de cada comunidade. Abandonar as idealizações e saber mais do que os padrões preconizados, são condições para aprofundar o conhecimento do contexto, captar seu movimento, os recursos disponíveis a cada vez e (re)criar situações favorecedoras (AGUIAR, 2007). Isso implica redimensionar o cotidiano, eleger questões para pesquisa a partir das experiências, discutir coletivamente o trabalho realizado. Como ensinar a pensar se não há tempo para o próprio educador exercer tal função de autonomia?

Isso não é fácil pois a organização da escola, está planificada para homogeneizar, para neutralizar as diferenças de alunos e de professores, levando à adaptação através de mecanismos disciplinários. A função do professor é complexa, não só prática e é nesse exercício problemático que ele pode bem realizar seu trabalho.

Segundo Guimarães (1996):

> *"O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranqüilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações*

> *e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida"* (GUIMARÃES 1996, p.79) .

Ou seja, é preciso pensar-se no processo, naquilo que temos de ambigüidade que só mediante reflexão e ação pode construir uma outra cultura educacional. Que mudanças propomos? Em quais processos queremos e podemos interferir ?

A indisciplina presente cada vez mais na escola, pela apatia ou pela agitação, é um fenômeno importante de ser pesquisado e enfrentado para além da disciplinária e da visão individualizante. Se vivemos mal o espaço público, as misturas, as diferenças, como trabalhar com coletivos produtivamente? Em qual concepção de diferença nos pautamos para lidar com os conflitos e impasses gerados no ambiente escolar ? E aqui, uma vez mais, interpelamos um outro conceito central nesse exercício de problematização : o conceito de diferença. Diferenças não são características, mas efeitos de diferenciação, envolvendo a efetiva consideração da alteridade e resultando em outro modo de pensar e de fazer formação. Essas são questões para todos aqueles que estão implicados com processos de formação.

Considerando que a escola está edificada sobre práticas de soberania e que estas só se mantém através da violência (visível ou invisível), podemos melhor compreender como a indisciplina, enquanto fenômeno de resistência à ordem instituída, é produzida sistematicamente por toda a comunidade escolar, constituindo-se de modo crescente e insuportável. A tensão implicada nos processos de formação, generalizando-se multiplicação de dispositivos de controle, deteriora as relações e adoece, de algum modo, a todos os envolvidos.Mas tudo isso é sempre entendido a partir de um corpo, o do aluno e sua vida familiar, como se não existisse a vida escolar. E é desta vida que se faz na escola, que nós temos que dar conta. Ela é, ao mesmo tempo, o limite e a condição de possibilidade do trabalho educativo.

Formar não é moldar o informe, mas criar um território favorável à cooperação, à curiosidade, à indagação, à provisoriedade e à permanente produção de sentidos. Pensar em mudar a formação não é só trazer mais um recurso para ser desenvolvido, mas é possibilitar atenção sobre o que é feito, sobre a multiplicidade do cotidiano aprisionada na rotinização do trabalho. O desafio está na construção de analisadores para as problemáticas, dando liga aos fragmentos vividos, organizando saberes, resignificando os fatos do ponto de vista teórico e conceitual.

Isso não se consegue sem condições que propiciem a organização de coletivos, nas diversas escolas, pelo partilhamento do trabalho, dos afetos, dos impasses e da necessária e permanente construção de alternativas. Nem tampouco sem uma política de formação para o trabalho enquanto uma prática investigativa.

Que mudanças qualitativas têm ganhado consistência no percurso do trabalho pedagógico? O que tem sido a construção dos projetos político-pedagógicos nas escolas? Eles têm propiciado a organização de territórios de análise que ampliem o pensamento crítico e os espaços de liberdade do professor para criar questões nas situações de ensino-aprendizagem? Têm facultado a criação de novos conceitos para analisar e melhor exprimir o que é vivido?

Hoje encontramos de forma crescente o sentimento de incapacidade, medo e desânimo frente ao que se nomeia como complexidade educacional.

Formar educadores e educandos é criar sentidos, por isso falamos na arte de educar como uma aposta emancipatória. Uma mudança no sistema educacional tem que partir da (re)significação de conceitos como *cooperação*, *autonomia* e *eficiência,* que hoje estão vinculados à lógica empresarial imediatista. Tais conceitos são utilizados para acelerar processos de mudança, mas trazem como correlato a segregação, o desprestígio e a precarização da tarefa docente. O ato de cooperar que deveria estar ligado a uma prática coletiva de análise das experiências, aparece vinculado a mera execução de tarefas. A autonomia que se afirma no exercício ético-político das práticas, criando referências comuns, é vivida de forma crescente como individualização dos sujeitos e reprodução das normas sociais. A eficiência esperada a partir da burocracia funcional não está na qualidade do processo, mas vinculada à competitividade e à racionalização que, na prática, se traduzem pelo menor tempo e menor custo de obter o máximo de resultados, refereridos às estatísticas de aprovação.

A sala de aula é um espaço, um tempo e um ato que recorta a vida de cada um e de todos, como ocupá-la? Como vemos, enquanto psicólogos também temos mais a indagar do que a responder, já que a luta para resgatar o próprio percurso, para descobrir novos caminhos estabelece que formação é construção de histórias em que o professor tem que estar à frente, tecendo sentidos entre o uno e o diverso.

A escola como paradoxo e a trans-formação

Queremos evidenciar que quando a ênfase do funcionamento educacional recai no controle, no cumprimento de normativas, na produção de regras que buscam evitar

(dis)torções no padrão, as experimentações do pensamento deixam de se constituir em motor da dinâmica escolar. Além disso, as diferenças intensivas, ou seja, o que faz diferença, o que produz densidade no cotidiano perde consistência para a manutenção da ordem vigente. É importante sinalizar que as políticas de exclusão atravessadas nas organizações educacionais não atingem só os alunos, enquanto segmento fragilizado, mas também os educadores que cada vez mais se vêem impotentes para intervirem no seu próprio processo de trabalho.

A escola é velocidade ou, melhor seria dizer, é conflito de velocidades. As acelerações neoliberais que trazem à cena o quantitativo da produtividade, os clientes da educação, o ritmo de circulação das mercadorias-corpos, dos saberes-mercadorias, se chocam com a multiplicidade de modos de existência presentes nos prazeres das leituras e devaneios, nos bons encontros que intensificam instantes nos processos de escolarização, nas pequenas fugas que nos fazem pensar. O que move a educação certamente é o paradoxo que a constitui, incontrolável, irremediável campo de intensidades. E é nas múltiplas velocidades presentes nas relações de gênero, de gerações, de etnias, de classes, de existências singulares que as experiências ganham consistência, sendo o cotidiano movido pelos efeitos de diferenciação produzidos por relações de vizinhança e prolongamento dos encontros, em condições determinadas.

Trata-se então de fazer entrar nos diversos campos do cotidiano uma micropolítica autogestionária, produzindo análises que correspondam a políticas de compartilhamento dos caminhos traçados na escola. Para isso é fundamental viver a vulnerabilidade das/nas práticas pedagógicas, produzir o desaparecimento da função especialista já que se trata mais de instigar que ensinar e de persistir para trans-formar.

Vivemos um tempo em que é preciso ir além das denúncias, afirmando novas práticas que sustentem territórios de convivência, sempre renováveis. A questão não é só a de mudar as propostas de formação, as discussões sobre a estrutura escolar, mas problematizar o que está posto, o que ganha corpo nas diferentes localidades. É fundamental menos projetos generalizantes e mais processos autogestionários, interventivos, evidenciando as implicações de cada um de nós e dos coletivos em ação. Como conseguir fôlego para suportar a idéia de democracia que propomos. Há com quem fazer alianças para pensar as práticas cotidianas?

São os encontros, os conflitos, as contradições que, quando tomados como matéria de formação, vão construindo territórios estéticos de vida entre educadores e educandos – invenção de maneiras de considerar diretrizes, currículo, circunstâncias, a

favor do processo de ensino-aprendizagem. Se a tensão que faz pulsar essa rede, justamente a densificação que ativa o pensamento, é vivida como um problema que se encarna nos sujeitos e que deve ser eliminado, a complexidade é fragmentada e a formação passa de um processo sócio-político à assistência individualizante. Não se trata de desqualificar as relações de proximidade em que a atenção é dispensada a cada um e a todos, pelo contrário, o que se questiona é o olhar mediado pelo padrão, que deixa de lado a alteridade e o campo de experimentação. Temos como desafio colocar coletivos em atenção-tensão-discussão no que tange as suas implicações com o engendramento de acontecimentos na vida educacional. Pois, quando a direção das lutas está na perpetuação de estruturas, o que se perde é o movimento e a construção de sentidos nas práticas, condição fundamental de inclusão pelas ações interventivas de um trabalho compartilhado.

Referências:

Aguiar, K. Economia dos Setores Populares - modos de gestão e estratégias de formação. Disponível no site <http//www.capina.org . Acesso em 10 de fevereiro de 2007.

Baremblitt, G. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*.- Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

Barros, R. D. B. *Grupos: a afirmação de um simulacro*/ Regina Duarte Benevides de Barros, orientadoradora Suely Rolnik - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1994 (Tese de doutorado).

Coimbra, M.C.B. *Guardiães da ordem. uma viagem pelas práticas psi no brasil do"milagre"*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

Donzelot, J. *A polícia das famílias*. - Rio de Janeiro: Graal, 2.Ed.,1986.

França, S. A. M. "A indisciplina como matéria do trabalho ético e político".In *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*.4ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

Guattari, F. e Rolnik, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*.- Petrópolis: Vozes, 1986.

Guimarães, A.M. "Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola". In Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas.- São Paulo: Summus Editorial, 4Ed.,1996.

Heller, Agnes. *O cotidiano e a história.*- São Paulo: Paz e Terra, 4ª Ed., 1970.

Hess, R. e Authier, M. *L'analyse institutionnelle*. Paris: PUF, 1994.

_____. *Centre et Périphérie* - Paris : Economica, . 2ª Ed. 2001.

Lapassade, G. *Autogestión pedagógica*. - Barcelone: Romanyà/Valls, 2ª Ed., 1986.

_____. *Microsociologie de la vie scolaire.* Paris: Economica, 1998.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados/ANPED, n. 19, janeiro-abril.

Lefebvre, H. *Critique de la vie quotidienne III* – De la modernité au modernisme.- Paris: L'Arche Éditeur, 1981.

Lourau, R. *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle.* Paris : Economica, 1997.

Lourau, R. e Ardoino, J. *Les pédagogies institutionnelles*. - Paris: PUF, 1994.

Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*.- São Paulo: Queiroz, 1993.

Penin, S. *Cotidiano e escola- A obra em construção.*- São Paulo: Cortez, 2ª Ed.,1995.

Rocha, M. L. Formação e Prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção.In: Maciel, I.M.(org.) *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 175-191.

_____. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: Maciel, I. M.(org). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação.* Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p.213-229.

Souza Patto, M. H. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Queiroz, 1993.

Rocha, M. L. *Do tédio à cronogênese: uma abordagem ético-estético-política da prática escola/Marisa Lopes da Rocha*, orientadoradora Suely Rolnik - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996 (Tese de doutorado)

_____, Aguiar, K. Práticas universitárias e a formação sócio-política In: *Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política*, vol 3/4, Niterói: UFF, 1997, p. 97-112.

Rodrigues, H. de B. C., Leitão, M. B. S. L., Barros, R. D. B. (orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

Saidon, O. *Clínica y sociedad. Esquizoanálisis.* Buenos Aires/México: Lumen, 2002.

ISSN 1981-2566

IDENTIDADE RACIAL: A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA DO SUJEITO

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa(UFC-CNPq)[1]

Resumo

A pesquisa "Cultura lúdica, identidades e educação da criança", cuja problemática central é voltada para os processos de construção da identidade infantil sob a mediação das práticas lúdicas, pressupõe que as práticas lúdicas e, sobretudo os brinquedos, são mediadores por meio dos quais as crianças se apropriam da cultura. Neste sentido, conhecer os mecanismos pelos quais são selecionados os aspectos culturais que, via os brinquedos, são destinados à criança pode contribuir para melhor compreender as bases de uma educação culturalmente inclusiva.

A pesquisa de natureza qualitativa é de inspiração etnográfica, posto que pretende conhecer os sentidos que os sujeitos atribuem às diretrizes culturais no contexto da atividade lúdica. Para isso, utilizou-se da observação de crianças em situação de jogo simbólico, propiciadas pela oferta de um conjunto de brinquedos que, em alguma medida, contemplou a diversidade cultural de gênero e etnia. Tais observações foram registradas em vídeo para posterior análise. Os sujeitos foram crianças de classes de ed. Infantil de 1 escola pública e uma escola privada, que num momento do turno escolar, especialmente preparado para este fim, tiveram a oportunidade de interagir livremente com os brinquedos. Os resultados sugerem que o grau de tolerância à diversidade cultural pode ter relação com a seletividade na oferta dos artefatos lúdicos e dos contextos de brincadeiras. Observou-se uma evolução nas formas de interação lúdica, em particular em relação às diferenças de gênero, que evoluiram da esteriotipia de papéis para uma posição crítica em relação a tais papéis, tanto na escola pública como privada. O brinquedo como substrato cultural do processo de construção da identidade de gênero e a ação educativa da escola, na oferta e organização das práticas lúdicas, como elemento possibilitador de desconstrução das estereotipias de papéis, são constatações conclusivas de nosso trabalho. Por outro lado, no que se refere a identidade étnica, observou-se manifestações de discriminação negativa para com uma boneca negra, tanto na escola pública quanto na escola privada, que persistiram ao longo da pesquisa. A desvalorização estética foi a forma mais explícita de sensibilidade à diferença étnica que apareceu no contexto lúdico. Esta atitude parece guardar estreita relação com a ideologia da democracia racial que postula a miscigenação como forma de branqueamento. Concluímos que os brinquedos são mediadores importantes entre o universo adulto e as crianças, que ao mesmo tempo que "aderem" aos modelos brancos são também instadas, pela diversidade presente no KIT, a flexibilizarem os lugares instituídos. As observações junto aos professores sugerem que as práticas discursivas

[1] Dra. em educação (UFC/Paris VIII). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, no qual coordena o grupo de pesquisa LUDICE (Ludicidade, discurso e identidades nas práticas educativas - www.ludice.ufc.br). Deste trabalho participaram as alunas Raquel Castro Bruno (bolsista PIBIC/CNPq) e Marcelle Arruda Cabral. A pesquisa recebeu financiamento do CNPq (APQ).

jogam um papel importante na dinâmica da exclusão étnica, porquanto instituem posições enunciativas para os sujeitos implicados, cuja complexidade requer uma especial atenção aos aspectos ideológicos. Tais práticas são dispositivos de poder que produzem identidades e diferenças.

Palavras chaves: cultura lúdica;identidade étnico-racial; práticas discursivas

Este trabalho tem por objetivo identificar os mecanismos pelos quais, na oferta de práticas lúdicas, a escola contribui para delinear a auto-imagem da criança no que se refere às diferenciações culturais étnico-raciais. Como a diversidade étnico-racial e de gênero está sendo representada no imaginário infantil através das brincadeiras? A análise das brincadeiras pode fornecer indícios desse processo? É possível, tomando o brincar, assim como o próprio brinquedo, como discurso, encontrar as marcas da projeção de valores identitários?

Para responder tais perguntas, a brincadeira foi tomada como um discurso no qual estão expressas as marcas da cultura, marcas essas selecionadas pelos contextos, suportes imagéticos, espaço, tempo disponibilizados pelo mundo adulto. Levantamos a hipótese de que os brinquedos e definições de contextos de brincadeiras (tempo/espaço/material), tal como se apresentam na escola, podem oferecer pistas para a compreensão dos mecanismos de construção das representações étnicas.

O aporte metodológico adotado é qualitativo posto que a investigação é voltada para os aspectos subjetivos da experiência dos sujeitos considerados, e de base etnográfica, uma vez que interessa, sobretudo, as significações que o próprio sujeito dá a essas experiências. Considerando que a identidade é uma formação que se constitui nos contextos interacionais de que o sujeito participa e que nessas interações os processos discursivos são, ao mesmo tempo, elementos expressivos e constituintes, atenção especial será dada às trocas verbais e às lógicas que as estruturam.

Quanto aos materiais lúdicos utilizados, eles foram convocados porque são suportes das representações sociais, passíveis de suscitar nas crianças reações que oferecessem pistas sobre o sentido que estas atribuem às diferenciações étnicas. Por esta razão, bonecas e bonecos foram priorizados devido à forte carga de valores identitários a eles agregados. Naturalmente essa relação entre artefato lúdico e referências identitárias não é direta, uma vez que se estrutura numa complexa rede de mediações cruzadas, largamente articulada com a vida social.

> O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade. (Brougère, 1995, p. 43)

O brinquedo é aqui considerado mais do que um suporte material da brincadeira. Ele é uma manifestação de natureza discursiva que se oferece a criança como um texto a ser interpretado. Desenha, assim, para a criança um universo de sentidos com os quais a mesma vai dialogar. É, sobretudo, com isso que a criamça manipula quando brinca, de modo a formar um vínculo com o complexo mundo da cultura. Esses objetos, logo não são gratuitos, mas estão carregados de valores.

> Podemos supor que a brincadeira de faz-de-conta como desejo de compreender o mundo adulto encontra forte apelo nos brinquedos que lhe servem de suporte, ainda que a realidade social imediata seja a fonte onde se nutre o imaginário infantil. A implicação boneca/brinquedo de menina sugere que suas características físicas fornecem indícios identitários com os quais opera a fantasia (...) À medida que brinca, a criança vai introduzindo variações no "esquema" em conformidade com seus conflitos vivenciais, suas curiosidades e desejos, que mostram que a criança está ampliando a compreensão e a sensibilidade a seu entorno**.** Uma escuta atenta do brincar pode direcionar um olhar menos naturalizado sobre a criança e conduzir à compreensão do sentido que ela confere as suas experiências (Vasconcelos da Costa, 2004, p. 13).

Sendo assim, os procedimentos consistiram de filmagens de crianças, de classe de jardim I e de alfabetização, em situação de jogo simbólico, durante um semestre letivo. Nessa ocasião, foi oferecido às crianças um Kit lúdico composto de bonecas de diferentes traços étnicos, além de outros brinquedos, que contemplaram uma certa diversidade cultural.

A opção pelo jogo simbólico (faz-de-conta) deveu-se ao fato de ser uma reedição das vivências infantis, não como são experienciadas no dia-a-dia, mas como são significadas pelas crianças. Por outro lado, a escolha da classe de jardim e alfabetização deveu-se ao fato das crianças destas classes apresentam preferência pelo jogo simbólico nas suas atividades lúdicas e serem mais sensíveis do que as de maternal à diferenciação de gênero e etnia, conforme indicou os dados obtidos no piloto da pesquisa.

Para definição do “locus” e dos “sujeitos” da pesquisa, inicialmente escolhemos duas escolas de grande porte (mais de 500 alunos), sendo uma pública e uma privada. Tal opção baseia-se em estudos que mostram que as categorias de classe, gênero e raça atuam de modo conjugado na produção da exclusão (Rosemberg, 1995). Posto que no Brasil as redes públicas e privadas de ensino acolhem diferentes classes e sendo essa diferenciação etnicamente marcada, tal comparação poderia se revelar produtiva.

Tal escolha teve por critérios: o aceite da escola em participar do projeto e a mesma contemplar um grande número de alunos, favorecendo assim a emergência de uma maior diversidade étnica no corpo discente.

Quanto aos procedimentos observacionais, foi realizada uma seleção de brinquedos (bonecas brancas, pardas, negras, adultas, bebês e meninas de diferentes características étnicas, além de bonecos com acessórios - pá, picareta, arma, skate -, instrumentos médicos, telefone, roupas com acessórios femininos, carrinhos, aviões, super-heróis, dinossauros, cavalos, acessórios de cozinha, fogão etc) e posteriormente foram organizados momentos em que os mesmos poderiam ser utilizados livremente pelas crianças**.**

Por fim, ficou a critério das crianças o uso dos materiais, tendo sido delimitados apenas os brinquedos, tempo e lugar, de tal sorte que a construção do jogo simbólico pudesse refletir as reações espontâneas das crianças.

Os resultados indicam que as crianças, tanto da escola publica como privada, já estabelecem diferenciações raciais de natureza apreciativa, manifestas, em suas brincadeiras, falas e gestos depreciativos em relação à cor negra. Tais dados são reveladores de que a impregnação dos valores culturais brancos muito cedo alcança a criança e é apreensível mesmo no universo lúdico, o mundo do faz-de-conta.

Embora no KIT lúdico houvesse bonecas negras de diferentes tamanhos e aspectos (3 bebês, sendo uma grande, duas pequenas e uma teen) só o bebê mais escuro foi alvo de rejeição tanto por crianças brancas como por crianças negras. Este dado é sugestivo de que, no imaginário infantil, as características étnicas do negro estão subvalorizadas, pois até mesmo as crianças negras rejeitaram o bebê negro. Vale destacar que, em nossa sociedade, na oferta comercial de bonecas predomina o biotipo branco. Sendo assim, os brinquedos, em particular as bonecas, pelo modo seletivo em que são ofertadas pelo mercado, legitimam a hegemonia do modelo branco.

A análise desse cenário, aponta para a necessidade da escola levar em conta os sutis processos de produção da subjetividade envolvidos na prática lúdica, algumas

vezes legitimados pela escola (Cavallero, 2000), e por em questão o mito da democracia racial da sociedade brasileira (Guimarães, 2000).

Trata-se aqui de educação no sentido lato de inserção no universo simbólico da cultura, entendida como o conjunto das significações atribuídas às práticas sociais que diferenciam um grupo de outro. Tais significações definem contornos identitários resultantes do modo como cada um vê a si próprio e ao outro, a despeito da permanente mobilidade destas definições em decorrência das incessantes trocas socioculturais entre os grupos. A diferença e o *status* que a mesma adquire na dinâmica das relações, portanto, advém de atribuições mútuas entre os grupos, o que necessariamente ocorre num quadro de relações de poder.

Neste trabalho, adota-se como pressuposto que as práticas linguageiras são expressões da vida social de tal sorte que a produção de sentido nessas práticas resulta do embate de diferenças de valores, crenças, costumes e ideologias dos grupos que as praticam. Tais pressupostos são referenciados na teoria dos atos de fala (Austin, 1990) e na teoria bakthiniana da linguagem, a partir da hipótese de que as interações comunicacionais comportam diferentes planos reveladores da heterogeneidade de vozes que constitui o tecido social, vozes que heterogeneamente também se fazem presentes na constituição subjetiva dos sujeitos, constituídos que são de e pela linguagem (Bakhtin, 1995). É a análise de um desses planos que, neste trabalho, forneceu indícios de conflitos identitários.

No caso em questão, trata-se da identidade étnica, ou seja, daquilo que constitui as referências de pertencimento a um grupo cujas práticas são reconhecidas pelos seus integrantes como tendo um contorno diferencial em relação a outros grupos que os reconhecem como tais. Estes processos, enquanto mediadores de relações entre sujeitos, instituem posições enunciativas diferenciais que podem dar lugar a práticas excludentes. Sendo a escola um contexto de privilegiadas interações entre diferentes agentes sociais, cabe por em questão as práticas discursivas que aí têm lugar e os efeitos intersubjetivos que delas resultam.

Nosso objetivo é entender o papel e os efeitos das práticas lúdicas na construção da identidade do sujeito, no nosso caso, a criança, aquele para quem essas práticas fazem sentido.

Alguns brinquedos estão particularmente ligados à oferta de valores identitários. É o caso das bonecas. Sendo um dos mais velhos jogos do mundo (Durand, (2001),

permite o exercício de representação da mãe, do adulto e de si mesma. Evidentemente que seu valor relacional sobrepuja os demais.

> os brinquedos são projeções de representações do adulto, posto que por ele são produzidos, ao mesmo tempo em que são objetos investidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa. Os brinquedos permitem, por isso, a realização de uma conjunção de condutas impulsionais, instrumentais e relacionais (Vasconcelos da Costa, 2004, p. 18)

Identificar os mecanismos produtores de subjetividade que atuam na realidade escolar, midiática e de produção cultural, e seus efeitos sobre a construção das diferenciações étnico-racial entre pré-escolares é um dos nossos objetivos. Sendo assim, podemos nos perguntar: que modelos identitários são oferecidos à criança através dos brinquedos e que efeitos tais modelos produzem sobre a representação de si mesmo?

Por quais mecanismos a escola contribui para delinear a auto-imagem da criança, no que se refere às diferenciações culturais étnicas?

Levantamos a hipótese de que os brinquedos e o contexto da brincadeira, tal como ocorrem na pré-escola, podem oferecer pistas para a compreensão dos mecanismos de construção das representações.

Nesta pesquisa, encontramos marcas das pautas de conduta sociais que as crianças assimilam do seu grupo cultural e ao mesmo tempo o modo como estas interpretam tais pautas. Os resultados sugerem que, apesar de nas brincadeiras de ambos os grupos (escola pública e privada) aparecerem temáticas semelhantes (consultas médicas, ambiente doméstico, mãe e filha), a conduta dos personagens diferem de modo a ajustarem-se ao contexto social imediato das crianças, ou seja, ao modelo do seu grupo de referência.

Na brincadeira de atendimento médico, por exemplo, envolvendo alunos da escola pública, Mara (médica) disse para a mãe do bebê que ela não precisava ir amanhã naquele posto, mas em outro. A mãe da criança disse que não sabia onde era e Mara explicou dizendo que era depois do pastel, perto da bodega, e que ela tinha que chegar cedo para pegar a ficha. Maria diz: “minha filha tá doente” Marinalda: “a minha também. Eu vou ligar para o médico” Pega o telefone, disca, desliga e diz: “eu liguei para o médico e o médico vem aqui” (escola privada).

Identificamos alguns indícios de discriminação racial, manifestas nas falas e nas ações das crianças, tanto da escola pública quanto privada: “tia, eu não quero brincar com essa boneca porque ela é negra”. Mesmo as crianças que brincavam

indistintamente com todas as bonecas, ou até mesmo demonstravam preferência por uma boneca parda, foram incapazes de *levantar a voz* para defender a boneca identificada como feia por ser negra, quando ameaçada pelo "lobo". As crianças inventaram uma brincadeira que consistia em esconder as bonecas do lobo mau. Quando alguém gritava: "o lobo já vem!", todas se apressavam em esconder suas "filhas" do lobo. A boneca negra, no entanto, não só não era protegida, como era retirada do esconderijo e jogada no chão.

Ainda que só um número minoritário de crianças tenha esboçado essas reações, as demais não esboçavam nenhuma reação de censura, a exemplo das situações nas quais a diferenciação de gênero estava em questão. Nestas, era possível ouvir "macho, isso é coisa de menina" ou gracejos quando algum garoto se envolvia em brincadeiras de bonecas.

Embora igualmente sensíveis à diferenciação de gênero, cujas referências também passam pela escolha dos brinquedos. Neste caso, no entanto, observou-se ao longo da pesquisa, uma crescente tolerância à interseção do universo masculino e feminino nas brincadeiras, de modo a dissolver os estereótipos culturais que dicotomizam as práticas lúdicas de meninos e meninas.

Por fim, a análise das seqüências interacionais nos permite dizer que as crianças apresentam, ao contrário do que comumente se pensa, um agudo poder de observação das práticas sociais de que participam e grande sensibilidade aos valores de que elas estão impregnadas, seja nas encenações de situações da vida cotidiana nas quais são perfeitamente reproduzidas cenas de casamento, disputa entre amigas, conversas entre vizinhas, atendimento médico, vida familiar entre casais e filhos etc, seja nas encenações ficcionais de histórias infantis.

É possível identificar as referências culturais de cada grupo de crianças nestas encenações. Por outro lado, a diversidade presente no *kit* e a permissividade da situação de observação favoreceram uma maior liberdade de experimentação.

A boneca bebê negra grande esteve entre os objetos mais disputados nas brincadeiras, em ambas as escolas. Consideramos que este fato está relacionado ao tamanho, posto que havia também uma boneca bebê branca que era disputada igualmente e as crianças fizeram referência ao tamanho para justificar tais preferências. "Ah, tia, eu gosto delas porque são grandes". A criança usa como critério, ao escolher um objeto para brincar, o critério de adequação do mesmo à ação que deseja realizar sobrepuja até mesmo a semelhança imagética (Vigotsky, 1989).

O mesmo não acontece com a boneca bebê negra mais escura. Tanto nas observações realizadas na escola pública quanto na escola privada, registraram-se manifestações explícitas de rejeição, que são justificadas pela cor da pele, e formas mais sutis de exclusão, como o fato da mesma ser esquecida em quase todas as sessões. Nas vezes em que foi utilizada nas brincadeiras, aparece no papel de doente (vai ao médico na condição de doente) ou então é escolhida por crianças que são isoladas do grupo, que não se integram nas brincadeiras com as outras crianças.

Em alguns casos, houve a verbalização de crianças afirmando que não queriam brincar com a boneca "porque ela é negra e por isso era feia"**.** Em outros momentos, a boneca foi motivo de chacotas, ocasião em que crianças verbalizaram que ela era feia e tinha o cabelo "ruim". Essas afirmações eram feitas tanto por crianças brancas quanto por crianças negras de ambas as escolas. Sabemos que, na nossa sociedade, ao negro, identificado pela cor da pele, é atribuído simbolicamente uma desvalorização ao ponto dessa característica étnico-racial se tornar um critério de rejeição.

> A discriminação de cor é a manifestação comportamental do preconceito racial, aqui considerado como um julgamento de valor, não espontâneo nem hereditário, construído culturalmente e destituído de base objetiva, pertencendo à classe de mitos desenvolvidos através da socialização. (Vasconcelos da Costa e Ferreira, 2000, p. 51)

Da escola pública pesquisada recortamos, entre os episódios de interação verbal narrados pela professora, um que merece uma micro-análise, por ser revelador da complexidade da mediação discursiva no processo de constituição identitária, via processos de nomeação. A professora comenta que tinha um aluno que constantemente queixava-se de ser chamado de café pelos colegas (a criança em questão é negra).

A situação é narrada como muito incômoda para ambos (professora e aluno), incômodo que resulta, sobretudo, do fato de que a professora acha difícil contradizer os coleguinhas, posto que a criança é realmente negra. "Até que um dia, já não sabendo mais o que fazer, disse para ele: "meu filho, você não é preto? Assuma sua cor e se imponha ". Ansiosa, me diz que não sabe se agiu certo, porém relata que não mais ouviu queixa.

Simples e obscura é a situação em causa. Para a teoria dos atos de fala[2], quando falamos não apenas expressamos um significado acerca de um determinado dado, mas

[2] A teoria dos atos de fala foi desenvolvida por Austin e Searle e sua importância para os estudos lingüísticos reside em trazer para dentro deste campo a consideração da linguagem não mais como apenas representação do pensamento ou da realidade, mas como ação no mundo.

realizamos um ato, cuja intenção é produzir um efeito sobre o interlocutor, quer seja uma promessa, uma injúria, um elogio, uma ordem etc...

A partir da perspectiva bakthiniana, a compreensão de um enunciado supõe a consideração do contexto enunciativo, ou seja, os aspectos de ordem pragmática que implicam o lugar social dos interlocutores, os recursos semióticos, a relação com outros enunciados já ditos ou calados, etc.

No caso em exame, é necessário localizar as diferentes vozes que falam neste enunciado e identificar de que ato de fala se trata para compreendermos as possíveis significações que ele pode ter para os interlocutores.

A insistência do garoto em falar à professora do modo como seus colegas se dirigiam a ele, nos faz pensar que a professora não interveio na situação no sentido de alterá-la. E por que? Sua atitude resulta da sua compreensão do ato de fala dos colegas. Para a professora, a criança fez uma "queixa", ato que supõe o reconhecimento de que aquele a quem se queixa está numa posição capaz de tomar providências corretivas, enquanto os seus colegas fazem uma constatação que apenas refere-se às características étnic0-raciais da criança. Esta, entretanto, compreende que a referência a sua cor como café é um insulto que a humilha porque coloca um elemento de sua auto-referência como motivo de riso.

Neste contexto, a reação da professora pode ser entendida como uma convocação da afirmação da negritude da criança. Mas há também o risco de ser compreendida como a legitimação da ofensa, na medida em que o ato de fala dos colegas (insulto) foi interpretado de modo ambíguo pela professora.

Se considerarmos que ela diz para a criança se impor, teremos motivos para pensar que ela ouviu a voz da queixa, pois reconhece que ele foi atingido e deve revidar. Mas, se considerarmos que ela interpela a criança queixosa perguntando: "meu filho, você não é preto?", então teremos que o que foi escutado daqueles que chamavam os colegas de café foi uma referência às características físicas da criança, constatável objetivamente.

Como é possível a professora reconhecer o insulto na queixa do insultado e ignorá-lo na fala do insultante? Há aqui a naturalização do social. Chamar o colega de leite, possivelmente, não teria de modo algum o mesmo efeito insultante, posto que o enunciado em questão não é um evento inaugural, mas ao contrário, todo enunciado já está habitado da significação histórica que seu uso condensou. Por que então a referência ao leite não teria um efeito especular?

No contexto histórico das nossas relações raciais, as diferenças fenotípicas dos negros foram transformadas em traços negativados, signos de subcategorização social. Inversamente, os brancos tiveram seus traços fenotípicos alçados a categoria de modelo legitimador. Sendo assim, simplesmente chamar alguém de negro já é um insulto. O silenciamento da professora em relação aos colegas da criança é sugestivo da naturalização (reconhece apenas o aspecto racial na superfície do enunciado) do social (ignora o peso da nomeação no processo histórico de discriminação).

Na maioria das vezes em que se procurou saber sobre a reação da criança discriminada por critério étnico, encontramos relatos de que esta silenciava ou "ficava sem ação". Cabe perguntar se as ambigüidades constitutivas das práticas discursivas escolares não contribuem para esta reação. O que pode significar o fato do aluno não mais ter se queixado? Que efeito de sentido os enunciados acima descritos produziram sobre ele. Suponho que deva ser muito difícil para uma criança processar esse enunciado "meu filho, você não é preto? Assuma sua cor e se imponha" dito em tom de repreensão.

Com relação ao contexto sócio-cultural representado nas brincadeiras, as observações podem ser reveladoras de valores e padrões de consumo presentes na realidade da criança que estabelecem importantes referências para a identidade de gênero.

Os brinquedos, ao mesmo tempo em que são portadores de significações culturais hegemônicas e como tais homogeneizadoras, na medida em que os mesmos fornecem as representações a serem manipuladas, são também objetos submetidos a uma interpretação mais ou menos "livre" uma vez que tais representações são resignificadas pela manipulação da criança em conformidade com sua experiência.

As crianças, principalmente os meninos, estabeleciam constantemente restrições a si e aos colegas sobre o material lúdico que consideravam apropriados para determinado gênero. Até mesmo as cores eram sexualizadas. Ouviam-se constantemente as frases:

- "Isso é de menina, macho"
- "esse carro é de menina (referindo-se ao carro de cor rosa)
- Por quê?
- porque é rosa
- "tu é viado, é macho?".

No caso da identidade de gênero, observamos que o material lúdico agiu como mediador na construção dessa identidade de forma positiva, uma vez que, com o desenrolar das sessões, a atitude das crianças foi se modificando, ocorrendo uma progressiva aproximação dos meninos dos brinquedos e brincadeiras ditas de menina (no papel de pai, marido, namorado, médico, dono de casa, etc) de forma que esta mudança chegou a ser expressa verbalmente. Os meninos já não mais censuravam os colegas que utilizavam o material antes "proibido", bem como chegavam a justificar o uso: "qui é que tem, macho? Se não tem mais boneco, ele brinca de boneca"; "eu tenho duas filhas" (frase dita por um menino durante a brincadeira de casinha ao levar as duas bonecas filhas para o médico). Os resultados apontam para a importância educativa do *seeting* lúdico que proporcionou aos meninos a oportunidade de experimentarem o movimento de oposição de gênero baseado na confrontação de papéis.

Concluímos que muito cedo as crianças constroem diferenciações identitárias baseadas em critério racial, diferenças essas desfavoráveis aos afro-descendentes e que os brinquedos, particularmente as bonecas, pela seletividade com que aparece na oferta comercial, em parte responde pela legitimação deste aprendizado. A diversidade de ofertas do material lúdico utilizado na pesquisa permitiu a manifestação de atitudes discriminatórias e ao mesmo tempo a possibilidades de tematização dessa problemática.

Os resultados sugerem ainda que o brinquedo, como substrato cultural do processo de construção da identidade de gênero, e a ação educativa da escola, na oferta e organização das práticas lúdicas, foram elementos possibilitadores da desconstrução das estereotipias de papéis.

Estes processos, enquanto mediadores de relações entre sujeitos, instituem posições enunciativas diferenciais que dão lugar a práticas de exclusão. Sendo a escola um contexto de privilegiadas interações de diferentes agentes sociais, cabe pôr em questão as práticas discursivas que aí têm lugar e os efeitos intersubjetivos que produzem.

> Cada um depende dos outros para a educação e a formação, o trabalho e a segurança, a felicidade e a infelicidade. A imagem de si próprio se forma e se transforma através da vida com os outros e o seu reconhecimento. (...) o outro sempre se encontra incluído em todas as expressões do eu (...) torna-se necessário ao aprendizado intercultural ocupar-se de formas de encontro com o estrangeiro que lhe permitam subsistir e que nos permitam compreender o desafio e a vantagem de assumi-lo precisamente em sua outridade, que foge à compreensão (...) As premissas da formação intercultural residem na aceitação recíproca da diferença (Wulf in Mendes & Larreta, p.203, 205 e 210).

Assim sendo, uma educação intercultural requer dos educadores e daqueles que trabalham sua formação a consideração não só dos mecanismos diretos de disseminação da cultura, como o contato entre grupos culturais diversos, mas também dos mecanismos indiretos, como a oferta de brinquedos e de contextos lúdicos, que atuam numa fase muito precoce da infância. Tais experiências não são certamente os únicos condicionantes, mas são reforçadas por outras fontes de disseminação da cultura. Entretanto, pela importância que têm na experiência da criança merecem uma maior atenção, pois tais processos por serem informais não são menos eficientes que a educação formal.

As conclusões deste estudo sugerem que as práticas excludentes podem encontrar amparo no discurso daqueles que acreditam combatê-las. A complexidade destes dispositivos requer a consideração dos aspectos pragmáticos envolvidos nos processos discursivos para que se compreendam os efeitos produzidos.

Referências

Austin, J. L. (1990) *Quando dizer é fazer*, Porto Alegre, Artes Médicas.

Bakhtin, M. (1995) *Marxismo e filosofia da Linguagem*, São Paulo, HUCITEC.

Brougère, Gilles (1995) *Brinquedo e cultura*, São Paulo, Cortez

Cavallero, Eliane (2000) *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*, São Paulo, Contexto

Costa, Ma de Fátima V. (2004) *Bonecas: objeto de conflito identitário*, in Vasconcelos da Costa, Maria de Fátima e Barros, Rosa, *Diversidade cultural e desigualdades: dinâmicas identitárias em jogo*, Fortaleza, Edições UFC, Vol. 17 da Coleção Diálogos Intempestivos.

_____(2004*) Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico*, in Cruz, S.H. V. e Hollanda (org.), M. P. *Linguagem e educação da criança*, Fortaleza, Edições UFC, Vol. 19 da coleção Diálogos Intempestivos.

_____ (2004) Guimarães, A.S.A. & Huntley , L. (2000) *Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil*, São Paulo Paz e Terra

Durand, Agnès in ATZINGEM, M. C. (2001) *História do jogo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*, S. P. , Alegro

Rosemberg, F. (1999) *Expansão da educação infantil e processos de exclusão*, Cadernos de pesquisa N°107, São Paulo, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas.

Silva, T.T. (2000) *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, Petrópolis, Editora Vozes.

Vigotsky, L. (1989) *A Formação social da mente*, São Paulo, Martins Fontes

Wulf, Christoph (2003) *O outro – Perspectivas da educação intercultural*, in Mendes, C. e Larreta, E. *Representação e complexidade*, Rio de janeiro, Garamond

ISSN 1981-2566

ESTÁGIO EXTENSIONISTA EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL/ESCOLAR

FILGUEIRAS, Karina Fideles
PUC-Minas
kfideles@hotmail.com

Introdução

A Psicologia, desde sua regulamentação profissional, busca adequar sua prática às transformações nos modos de vida do sujeito contemporâneo. O trabalho interdisciplinar surge do apelo que o homem contemporâneo faz às ciências como meio de aliviar o seu sofrimento. É importante ressaltar a importância e as contribuições que a Psicologia tem dado à Educação.

O sistema de escolarização em ciclos, em vigência no Estado de Minas Gerais e, por conseqüência, estendido aos seus municípios, ao contrário do sistema de ensino seriado, apresenta especificidades e mudanças que estão ocorrendo atualmente, que merecem ser destacadas para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos.

É importante notar que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA, e posteriormente, a adoção da Progressão Continuada, embasada no sistema de Ciclos, tiveram suas vantagens e desvantagens. Mainardes (2001, p.48-9) aborda alguns aspectos positivos e negativos da organização da escolaridade por Ciclos com a adoção da Progressão Continuada, que merecem ser citados. Entre as implicações positivas destacam-se as seguintes:

> a) cria a necessidade de se repensar o sentido da escola (...); b) agiliza o fluxo de um maior número de alunos contribuindo para a diminuição dos recursos financeiros(...); c) descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola(...); d) garante aos alunos maior permanência na escola, elevando as médias de escolaridade, em termos de ano de estudo; e) exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas; f) implica em mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; g) implica igualmente numa mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, e passando a se interessarem, também,pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola(...).(grifos npssos)

Entre as possíveis implicações negativas, pode-se mencionar:

> a) pode ser implantada apenas como solução formal para as taxas de reprovação ou para atender interesses economicistas, (...). A promoção automática pode atenuar os índices de reprovação, sem resolver o problema real – o da aprendizagem dos alunos. (...); b) a descontinuidade administrativa e a falta de sustentação para estes programas poderá causar grandes danos para o fortalecimento da escola, para o desempenho dos professores e para a aprendizagem dos alunos, (...); c) a ausência de trabalho coletivo na escola e a falta de estratégias de supervisão (...) podem inviabilizar a efetivação de tais medidas(...).(grifos nossos)

Como se pode perceber, os pontos salientados são aqueles que, em primeira análise, mesmo que feita por um especialista em Educação, Mainardes (2001), são de grande relevância para o Psicólogo Educacional/Escolar. Dentre as muitas funções desse profissional, está fazer a palavra circular na instituição escolar, permitindo a integração família-escola facilitando o exercício das funções sociais da escola, formar um cidadão consciente e preparado para os percalços e obstáculos do desenvolvimento humano.

Ainda que os pontos positivos apresentem-se em maior número, os pontos negativos devem ser considerados.

O alto índice de analfabetismo e o grande atraso da alfabetização nas escolas públicas têm mobilizado as famílias, o que podemos constatar nos diferentes veículos de comunicação:

> Além de 9% de analfabetos, o País tem 65% de alfabetizados com deficiências."(Estado de São Paulo, 14/12/01, p.A-10); "Escolas de Santos têm 1.493 analfabetos. Alunos de 1ª a 8ª série não conseguem ler enunciados de questões."; "Pelo menos 4% dos 36 mil alunos de 1ª a 8ª série da rede municipal de Santos (SP) são analfabetos." (Folha de São Paulo, C1, 30/05/02); "Mães pedem a reprovação de filhos, alegando que eles não aprenderam a ler mesmo depois de vários anos na escola."(Folha de São Paulo, C1, 16/04/02); "Alunos de 4º série ainda não sabem ler."(Folha de São Paulo, 02/09/99); Aluno acaba 2º grau sem saber o 1º".(Folha de São Paulo, 26/11/98); "Escola pública reprova 3 vezes mais que a particular". "Rede municipal da Região Norte tem mais reprovação."(O Globo, p. 10, 25/05/02); "Ministro Paulo Renato: 'Nossas escolas ensinam a ler, mas os alunos não entendem o que lêem'".(O Globo, 23/02/02, pg. 4, Márcio Moreira Alves); "Alunos da rede pública, completamente analfabetos, recebem diplomas."(IstoÉ n°.1597, Revista Educação, 07/00).

As manchetes dos jornais e revistas revelam que a preocupação com o sistema de escolarização não é apenas dos educadores, os pais também se mostram insatisfeitos, chegando até mesmo a pedirem a reprovação de seus filhos.

Neste momento, por mais uma vez, percebe-se a contribuição que o Psicólogo pode dar à Educação, indo ao encontro da demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Arcos – MG – SEMED - e da nova Política de Extensão Universitária da PUC Minas, o que resultou no projeto de Estágio Extensionista em Psicologia Educacional/Escolar.

Um pouco de teoria para a prática

A Política de Extensão Universitária da PUC Minas ressalta o papel da Extensão Universitária como produtora e difusora de conhecimentos, atendendo a demandas sociais estabelecendo, assim, interlocução com a sociedade na qual a Universidade está inserida.

Podemos refletir sobre o papel do psicólogo na Educação, a partir das funções da educação e das dimensões do processo de aprendizagem para, diante dessas duas concepções, entendermos a função da Psicologia Educacional/Escolar.

Pain (1992) aponta quatro funções básicas da Educação: mantenedora, socializadora, repressora e transformadora.

A função mantenedora da Educação é aquela que reproduz o conjunto de normas garantindo a continuidade da espécie na qual a continuidade da conduta humana é garantida pela aprendizagem.

A função socializadora da Educação permite que o uso da linguagem transforme o indivíduo em sujeito. A tem a função de ensinar modalidades de ações sociais ao indivíduo transformando-o em sujeito social.

A função repressora da Educação permite a continuidade do sistema que rege a sociedade constituindo-se um instrumento de controle para conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe e grupo social.

E por fim, a função transformadora da Educação irá englobar as demais, pois, por ser a Educação repressora e socializadora, essa suscita indagações e inquietudes que possibilitam transformações. Logo, a Educação tem como função uma força tanto alienante quanto libertadora. Alienante quando focamos na função repressora e, libertadora quando o foco se põe sobre a função transformadora.

Nesse contexto, a função do especialista da ciência da Educação é de construir situações de ensino que possibilitem a aprendizagem, já o papel do psicólogo é de trabalhar com a significação da atividade cognitiva pelo sujeito, podendo intervir nos fatores que determinam ou não o aprender do sujeito.

Pain (1992), ainda em seus estudos, aponta para quatro dimensões do processo de aprendizagem que estão intimamente relacionadas às funções da Educação: dimensões biológica, cognitiva, social e como função do eu.

A dimensão biológica irá abarcar três tipos de conhecimento e dois sentidos de aprendizagem. O conhecimento pode ser adquirido através de formas hereditárias, formas lógico-matemáticas que se constroem por estágios de equilibração e formas adquiridas em função da experiência. A aprendizagem poderá compreender um sentido mais amplo, através do desdobramento funcional de uma atividade estruturante e, um sentido mais restrito, no qual se toma conhecimento das propriedades e leis dos objetos particulares por assimilação.

A dimensão cognitiva permitirá três tipos de aprendizagem: a aquisição de nova uma conduta, considerando-se que ensaio e erro não são aleatórios; a regulação que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas, na qual a experiência confirma ou não as hipóteses de construção de conhecimento do sujeito e a aprendizagem estrutural que está relacionada às estruturas lógicas do pensamento.

A dimensão social do processo de aprendizagem possibilita a transmissão da cultura nas instituições tais como a escola e a família e garante a continuidade do processo histórico e a conservação da sociedade como tal implementando transformações. O sujeito aprende a se expressar, incorpora uma representação do mundo e do meio em que vive.

E a dimensão da aprendizagem como função do eu possibilita o controle da pulsão, em termos psicanalíticos, tendo a Educação, papel importante nesse controle, permitindo o aproveitamento da cultura na qual o sujeito encontra-se imerso. Nesse sentido, a aprendizagem reúne num só processo a educação e o pensamento para fazer valer o princípio da realidade.

Entendendo a situação pedagógica como essencialmente interativa, o aluno deveria ter possibilidade de se construir a partir de estruturas cognitivas que lhe possibilitassem aprender os conteúdos escolares. As estruturas cognitivas constituem propriedades organizacionais que explicam a adaptação ao conhecimento apreendido (Piaget,1993).

Devemos também considerar as relações entre professor-aluno no processo de aprendizagem, e as condições de adaptação a um objeto de conhecimento como fatores que contribuem para a construção do aluno enquanto sujeito.

Apoiados nos conceitos de adaptação e acomodação trabalhados por Piaget (1976), nas formas de equilibração, temos, resumidamente, que o sujeito retira seus símbolos do meio externo, imita-os através de ações diretas, internaliza as imagens externas, formando-as internamente, ressignifica os símbolos internos e, por fim, é capaz de evocar a ação sensório-motora e pré-operatória através de um pensamento simbólico e pode expressá-lo através da linguagem verbal.

Visualizando:

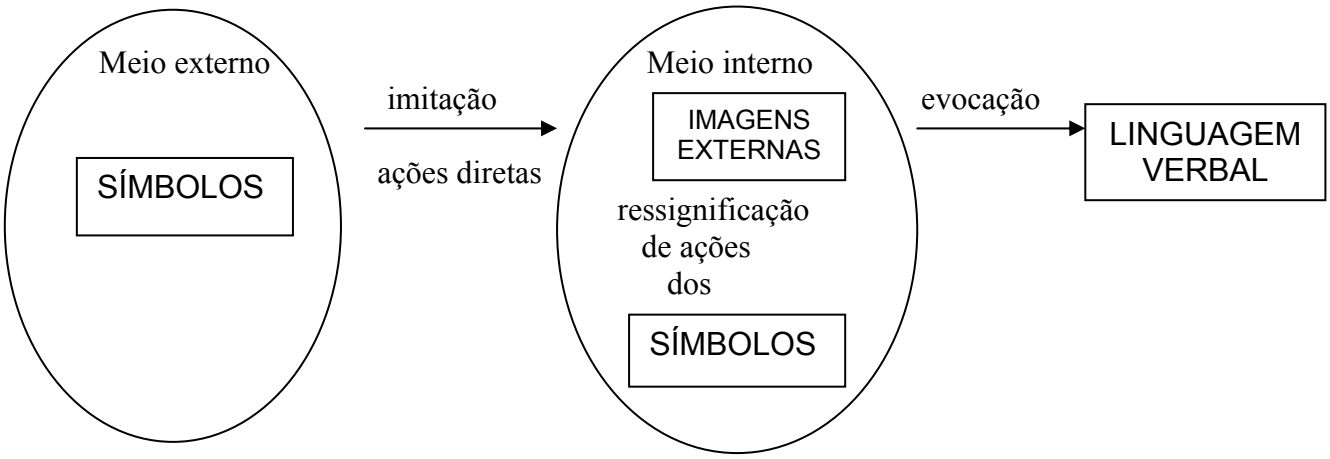


Figura 1 – O processo de adaptação

É importante ressaltar que o aluno precisa ser considerado em sua condição de sujeito, ser sempre desejante, que busca; por isso, não se trata de um indivíduo programável pela sociedade e suas ideologias. Sob esse enfoque, o sujeito é livre para desejar o que aprender e o que sente que precisa saber, na medida em que busca um sentido para os conteúdos ainda destituídos de significado para ele.

Partindo dessa premissa, é importante averiguar se outros sujeitos, com quem o aprendiz interage no cotidiano escolar, intervém de maneira paternalista, dando ao sujeito desejante respostas prontas, pré-estabelecidas, sonegando-lhe as oportunidades de construção cognitiva, de caminhada pessoal e intransferível em busca do saber. Assim procedendo, por mais bem intencionados que estejam, os sujeitos que propiciam a aprendizagem, no contexto escolar, podem transformar o suposto processo de alfabetização em dificuldade de aprender. Entende-se, a partir de então, que toda vez que for negado ao sujeito o direito de pensar, de agir, ou até mesmo o direito de

produzir questões, a possibilidade de aprendizado será transformada em obstáculo ao saber.

A reflexão acima desenvolvida encontra amparo nas palavras de Bettelheim (1989, p.127):

> Aqueles que vivem pelo princípio do prazer podem e fazem um bom uso das experiências educacionais que se tornaram agradáveis para eles. Assim podem adquirir partes de conhecimento e habilidades.

O mesmo autor acrescentou que *"os educadores que tentam atingir seus alunos à base do princípio de prazer ficam espantados com quanto e quão rápido suas crianças aprendem (...)"* (idem, p. 127).

Sabemos que só existe estrutura cognitiva a partir do funcionamento mental e só existe funcionamento mental a partir da estrutura cognitiva. Estamos diante de uma relação dialética entre estrutura-funcionamento onde um potencializa o funcionamento do outro possibilitando as transformações mentais. Como nos diz Corcuff, (2001, p.24):

> O todo social não é nem a reunião de elementos anteriores, nem uma entidade nova, mas um sistema de relações a partir da qual cada um engendra, enquanto relação, uma transformação dos termos unidos por este sistema.

Temos, nas palavras de Corcuff, um forte exemplo da importância do meio no processo de aprendizagem, assim como em Piaget.

Logo em seus primeiros experimentos, Piaget (1976) observou que os moluscos pequenos eram encontrados em águas calmas, ao passo que os grandes viviam em águas mais agitadas. Ele concluiu que, quando se alterava o meio ambiente, os sujeitos se modificavam. Seus estudos mostram que o meio exerce influência no sujeito, que é assim forçado a buscar adaptações.

É pertinente esclarecer que a adaptação deve assumir um sentido dinâmico, pois se trata da adaptação a partir da interação, que sempre é mutável e transformadora, se fazendo como uma das funções da Educação, anteriormente citada.

Na adaptação, faz-se necessário combinar elementos provenientes do meio com outros que fazem parte do sujeito, para que, na relação entre sujeito-objeto, o sujeito se construa. Sabemos que o meio também sofre modificações na mesma proporção que do sujeito.

Transpondo essa idéia para o contexto da sala de aula, veremos que esse espaço também está em constante mutação, juntamente com os alunos e professores que o compõem.

Num primeiro momento da aquisição do conhecimento, o sujeito tende a submeter-se às propriedades do objeto; num segundo momento, ele passa a impor suas propriedades ao objeto. É uma soma do sistema cognitivo com o sistema psíquico que resulta numa construção processual, e que ocorre em todo e qualquer sujeito sempre que as condições de interação propiciem avanços na construção e aquisição do conhecimento. *"Trata-se do duplo movimento sistematizado por Jean-Paul Sartre (1905-1980) (...), movimento de interiorização do exterior e de exteriorização do interior"* (Corcuff, 2001, p.28).

Se pensarmos na sala de aula, o que acontece é uma interação e troca de experiências entre alunos e professores que propiciam a aprendizagem.

Conforme definição do processo de adaptação abordada por Dolle (1998, p.18-19), cada aluno se adapta aos objetos pedagógicos; isto é, aos conteúdos do ensino, para deles se apropriar:

> A adaptação exprime a vida, ela própria interagindo ativa e permanentemente entre um sujeito e seu meio, ao qual se adapta. (...) O sujeito não escolhe, sem dúvida, o seu meio e as condições de vida que lhe são oferecidas. Mas ele pode fazer ou não fazer, agir ou não agir. O que significa que não é o meio que o modela, mas é ele próprio que se constrói por sua atividade, no meio que é o seu.

Diante do exposto, pode-se perceber a relação existente entre a Educação e a Psicologia que é explicitada por Vygotsky em relação a aquisição do pensamento verbal.

O pensamento verbal, segundo esse mesmo autor, é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não são encontradas nas formas naturais de pensamento e linguagem. É quando o biológico se transforma sócio-historicamente. A linguagem é como um instrumento do pensamento que apresenta duas funções básicas: de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Nesse sentido, a Psicologia se relaciona intimamente com a Educação, entrelaçando suas funções com as dimensões sócio-historico-culturais do processo de aprendizagem através da linguagem e do pensamento. (Oliveira, 1997).

Metodologia: A prática

A demanda da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - se deu de modo a integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão, e consiste na presença de um aluno em cada escola e creche municipais, de Educação Infantil e Ensino Fundamental, fazendo diagnóstico e intervenções psico-sócio-educativas sob enfoque teórico sócio-interacionista, com supervisões semanais/mensais compartilhadas. As supervisões são compartilhadas porque são feitas semanalmente por duas psicólogas da SEMED e, uma vez por mês, com uma professora da PUC Minas – Arcos.

Nas supervisões semanais são trabalhadas as demandas das respectivas instituições e as intervenções a serem executadas pelos estagiários. Nas supervisões mensais, com a presença de uma professora da PUC Minas – Arcos, são trabalhadas questões acadêmicas que atingem às exigências do convênio firmado entre Universidade e Prefeitura Municipal.

O município de Arcos – MG conta com 07 (sete) escolas na zona urbana, 03 (três) escolas na zona rural e 03 (três) creches, perfazendo o total de 13 (treze) instituições educacionais atendidas. Portanto, a cada ano são selecionados 13 (treze) alunos, estudantes de Psicologia, para ocuparem um lugar de estagiários em Psicologia Educacional/Escolar em cada instituição.

O projeto envolve alunos atentos às relações que perpassam o universo da Instituição Escola. Relações entre alunos e professores, alunos e corpo administrativo escolar, professores e corpo administrativo, família e escola. A intenção é voltar o foco para as relações escolares e não somente manter o discurso de que o aluno é problema central da escola. É fazer a palavra circular através de reuniões, contatos formais ou informais, diretos e indiretos com família, alunos e escola.

O projeto está em andamento desde o segundo semestre de 2005, que após a avaliação de um semestre, considerou-se a experiência positiva, apresentando novas perspectivas: foram alocadas, no orçamento anual da Prefeitura, para a Secretaria de Educação, duas bolsas remuneradas para os estagiários de Psicologia.

Considerações finais

As atribuições do especialista em Psicologia Educacional/Escolar, regulamentadas pelo Conselho Federal de Psicologia, em 2001, dentre muitas, destaca-se a que o psicólogo educacional/escolar realiza seu trabalho em equipe interdisciplinar, integrando seus conhecimentos àqueles dos demais profissionais da educação.

O papel do curso de Psicologia é ressaltar e enfatizar, para os alunos em formação, que não é uma superposição de saberes, mas sim uma justaposição, um trabalho integrador, de modo a aplicar os conhecimentos psicológicos, adquiridos durante o curso, para auxiliar os profissionais que atuam na escola, principalmente os conhecimentos relativos ao processo de ensino e aprendizagem relacionados ao desenvolvimento humano e às relações interpessoais, de modo a promover o desenvolvimento integral do ser.

Sabendo-se que a aprendizagem se dá na interação social (Vygotsky, 2003), pode-se afirmar que quanto mais se aprende mais se desenvolve. Sendo assim, torna-se objetivo fundamental do estagiário de psicologia educacional/escolar propiciar a circulação da palavra nas interações e relações que atravessam a Instituição Escola.

A análise Vygotskiana das funções mentais superiores proporcionou uma base para a aproximação sociocultural na ação mediada de particular importância da investigação sobre a origem social das funções mentais individuais e suas propostas sobre mediação semiótica. O cenário sociocultural específico que interessou Vygotsky em seus últimos escritos foi a educação formal. Nosso problema, ao utilizarmos as bases vygotskianas é entender como o social, em termos mais amplos, influencia na cognição individual.

Segundo Vygotsky (2003), funções mentais superiores são aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente do ser humano: ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional e se diferenciam de mecanismos mais elementares, como reflexos, reações automáticas, associações simples. Essas funções estão claramente presentes no espaço escolar.

Ao tratar das origens sociais dos processos psicológicos superiores, Vygotsky (2003) faz referência ao funcionamento interpsicológico, o qual está refletido na sua formulação da "lei genética geral do desenvolvimento cultural":

> Qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos distintos. Primeiro, aparece no plano social, e depois, então, no plano psicológico. Em princípio, aparece entre as pessoas e como uma

> categoria interpsicológica, para depois aparecer na criança como uma categoria intrapsicológica. Isto é igualmente válido para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. Podemos considerar essa argumentação como uma lei no sentido estrito do termo, ainda que deve-se dizer que a internalização transforma o próprio processo e muda sua estrutura e funções. As relações sociais ou as relações entre as pessoas estão na origem de todas as funções superiores e às suas relações(pág. 163).

O processo de ensino-aprendizagem permite o desenvolvimento da consciência reflexiva e é a partir dessa consciência que o sujeito se apropria de conteúdos e é capaz de desenvolver o pensamento. De acordo com Vygotsky (1991) desenvolvimento e instrução não coincidem mas, representam dois processos que coexistem em uma inter-relação complexa. O processo de ensino e aprendizagem cria a Zona de Desenvolvimento proximal - ZDP - e essa, por sua vez, possibilita a percepção da dinâmica do processo intelectual.

O conhecimento modifica a identidade do sujeito, mas, por outro lado, se estuda o que é próprio da identidade, da característica de cada sujeito. *"De fato, segundo V. Fourlong, os alunos interessam-se, antes de tudo, pelo ato de aprender, independentemente do tema ser história ou datilografia"* (Coulon, 1995:83). Porém, muitas vezes, no sistema escolar, o sujeito reconhece a obrigatoriedade desconhecendo seu valor, sua praticidade e seu uso em benefício próprio. Na situação de ensino-aprendizagem pode haver a compreensão, o entendimento do conteúdo, mas pode não existir a apropriação desse conteúdo. A apropriação é da esfera do individual, é uma escolha pessoal.

O papel fundamental da escolarização é problematizar, fazendo com que o aluno utilize funções que ainda não estão maduras, pois quando se cria um problema, mantém-se a tensão da consciência e, conflito e tensão também são estruturadores da ZDP. Portanto, para se ter um aprendizado positivo é necessário que ele caminhe à frente do desenvolvimento do sujeito aprendiz. É nesse sentido que as intervenções dos estagiários em Psicologia Educacional/Escolar caminham, tanto sob a perspectiva da instituição quanto do sujeito.

Além dessas atribuições e objetivos, o curso de Psicologia da PUC Minas Arcos preocupa-se com a interdisciplinaridade atrelando teoria e prática, que se realiza tanto por meio da seleção e processamento de demandas externas à Universidade quanto da elaboração interna de questões que merecem ser desenvolvidas à luz de conhecimentos e teorias.

Referências

Bettelheim, Bruno. Educação e princípio da realidade. In: Bettelheim, Bruno. *Sobrevivência*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 1989. p.123-135.

Corcuff, Philippe. *As Novas Sociologias:* construções da realidade social. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

Coutinho, Maria Tereza da Cunha e Moreira, Mércia. *Psicologia da educação*: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos,voltados para a educação. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 2000.

Coulon, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Dolle, Jean-Marie. *Essas crianças que não aprendem:* diagnósticos e terapias cognitivas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

Filgueiras, Karina Fideles. *O sistema de ciclos em Minas Gerais*. Revista Presença Pedagógica. Mar/abr. 2005. Vol. 11 nº 62.

Grossi, Esther Pillar. *A contribuição da Psicologia na Educação*. Em Aberto. Brasília. Ano 9, nº 48, out/dez.1990.

Meira, Marisa Eugênia Melico e Antunes, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). *Psicologia Escolar*: teorias críticas. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

Oliveira, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

Pain, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

Patto, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, S.P.: Casa do Psicólogo, 1997.

Piaget, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas:* Problema Central do Desenvolvimento. Ciências da Educação. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1976.

_____. A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética. *Coleção Os Pensadores*. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978.

Piaget, Jean & Inhelder, Bärbel. *A Representação do espaço na criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

Vygotsky, Lev S. *A formação social da mente.* São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

Wertsch, J. V. *Voces de la Mente*. Madri: Visor Distribuiciones S.A: 1993

_____. *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona: Ediciones Paidós.1998.

ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E SABERES DOCENTES: ALGUMAS QUESTÕES RELEVANTES

Marli Lúcia Tonatto Zibetti – UNIR
marlizibetti@yahoo.com.br
Agência financiadora: CNPq

Introdução

A centralidade que assumiu a temática da formação docente nos estudos e pesquisas realizados nos últimos anos no Brasil não foi acompanhada pelas necessárias transformações neste campo, conforme destaca Gatti (2003, p. 474) "[...] pesquisamos muito a questão da formação do professor, mas, infelizmente, quase nada se faz para mudá-la."

A implantação de diferentes programas de avaliação dos resultados educacionais, tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito internacional, têm levado os problemas de rendimento e aprendizagem escolar, antes discutidos basicamente no interior das escolas e dos programas de pesquisa, a alcançar ampla divulgação nos meios de comunicação, contribuindo para que em todas as esferas, em nível político e social, a qualidade da educação seja objeto de discussão. E, no Brasil, os problemas detectados a partir destas avaliações têm sido atribuídos à má formação dos professores, articulando os discursos de melhoria da educação pública às políticas de capacitação docente.

Com o objetivo de questionar esta lógica que atribui à formação de professores e professoras a solução para todos os problemas dos sistemas de ensino, neste texto fazemos uma breve discussão das abordagens de formação de professores e professoras centradas no/a professor/a individual seja no âmbito das competências, seja na perspectiva do professor reflexivo. Em seguida, argumentando em favor da necessidade de que os programas de formação de professores e professoras, principalmente na formação continuada, voltem-se para o aperfeiçoamento das escolas, apresentamos a contribuição da abordagem dos saberes docentes na perspectiva de um grupo de pesquisadoras do DIE (Departamento de Investigaciones Educativas) do Centro de Investigación y Estúdios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional do México, que

consideram a construção dos saberes como social e histórica e, portanto, coletiva e dialógica.

Algumas questões relevantes sobre formação de professores e professoras

Conforme afirma Arroyo (1999, p. 146)

> Quando se critica a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo e qualquer governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores.

Os modelos de formação construídos a partir destas articulações geralmente pautam-se por eventos pontuais, organizados em forma de cursos de curta duração ou modelos semelhantes como seminários, conferências e palestras, pensados a partir da lógica de cada administração sem a participação dos/as próprios/as envolvidos/as, desconsiderando, na maior parte dos casos, as necessidades e/ou reivindicações dos/as docentes ou das equipes escolares.

A inserção na Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) da exigência de formação em nível superior para os professores e professoras da educação básica vem ao encontro das demandas criadas por este contexto de crítica à competência dos/as profissionais da educação avaliando a formação como inadequada para atender aos desafios da sociedade moderna. E temos assistido em todo o país a proliferação de cursos de formação de professores e professoras em nível superior, tanto em programas especiais oferecidos pelas universidades e financiados pelos governos estaduais e municipais com verbas do Fundef (Fundo de financiamento e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério), quanto pagos pelos/as próprios/as profissionais, muitos deles na modalidade à distância, ou em sistemas híbridos que utilizam as tecnologias da comunicação e da informação[1].

Desta maneira, a preocupação com a competência dos/as profissionais da educação, que já comparecia na literatura educacional desde 1982 com o trabalho de Guiomar Namo de Mello "Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao

[1] André em texto de 1997 em que analisava as perspectivas da pesquisa sobre a docência anunciava a ênfase na modalidade à distância como uma das tendências que despontava na formação de professores: "Há uma tendência nas políticas de educação do Terceiro Mundo de valorizarem a educação continuada do docente através de modalidades à distância, sob o argumento de que esses meios podem vir a suprir ou amenizar a formação precária do professor." (ANDRÉ, 1997, p. 66)

compromisso político", ganha nova roupagem em trabalhos recentes sobre competências e habilidades (PERRENOUD, 2000; PERRENOUD, PAQUAY, ALTET & CHARLIER, 2001), inspirando vários programas de formação desenvolvidos pelo Ministério da Educação após a aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997), e também o Referencial Nacional para Formação de professores da Educação Básica. (BRASIL, 2001a). Dentre eles podemos citar o Programa de desenvolvimento profissional continuado – PCN em Ação – (BRASIL, 1999) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – (BRASIL, 2001b).

Lado a lado com as discussões sobre competência profissional e a partir das críticas à formação acadêmica na perspectiva da racionalidade técnica, toma conta do cenário educacional a partir do início dos anos 1990 a expressão "Professor Reflexivo". O surgimento do conceito está associado aos trabalhos de Donald Schön (1992 e 2000), realizados a partir de suas atividades nas reformas curriculares dos cursos de formação de profissionais nos Estados Unidos. Ancorado nas idéias de Dewey sobre a experiência e a reflexão, Donald Schön propõe que a formação dos profissionais seja baseada em uma epistemologia da prática. Em outras palavras, na valorização da prática profissional como lugar da construção de conhecimentos por meio da reflexão, na análise e problematização da prática, reconhecendo o conhecimento tácito, presente nas soluções que os/as profissionais encontram na ação. Para ele há um conhecimento que está na prática, é tácito, interiorizado, implícito e é mobilizado pelos/as profissionais no seu dia-a-dia, caracterizando-se como um hábito. Além disso, frente às situações novas, os/as profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos os quais são produzidos a partir da reflexão na ação.

Para Schön os currículos deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, o que enfatizou uma forte valorização da prática na formação dos/as profissionais; prática refletida capaz de possibilitar respostas às situações novas, nos momentos de incerteza e indefinição. Para isso, propõe que se tome a prática de outros/as profissionais e dos próprios professores e professoras para análise, desde o início da formação e não apenas nos estágios.

O questionamento que se fazia à formação de professores e professoras numa perspectiva técnica, em vários países, e diante da necessidade de formarem-se profissionais capazes de atuar em situações singulares, levou a uma rápida apropriação e

ampliação das idéias de Schön. Em relação à formação de professores e professoras ganhou ênfase a formação contínua na escola, pois se entendeu que é na escola que se colocam as demandas da prática, para as quais os professores e as professoras precisam encontrar instrumentos para enfrentar os dilemas e conflitos de seu trabalho de ensinar. Desta forma, segundo Pimenta (2002a, p. 22) questionam-se as idéias de treinamento e capacitação e com "a valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidade e escolas)".

Para a autora, o ensino como prática reflexiva tem se constituído como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, valorizando os processos de produção do saber docente a partir da prática e incorporando a pesquisa como um instrumento de formação, tomando-se o ensino como ponto de partida e de chegada da pesquisa.

Mas mesmo considerando a fertilidade dessa perspectiva, Pimenta questiona: "que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?" (p.22). Apesar das críticas de alguns autores à perspectiva de professores/as reflexivos/as e pesquisadores/as (PIMENTA, 2002a; SERRÃO 2002; ANDRÉ 2001; FACCI, 2003), a difusão das idéias de Schon motivou inúmeras produções na área de formação, mantendo a formação de professores e professoras na centralidade dos debates sobre a qualidade de ensino.

A partir do final dos anos de 1990, alguns autores passam a questionar essa lógica, apontando os limites da formação de professores como solução para os problemas da educação básica no Brasil, diante das características e problemas crônicos dos sistemas de ensino. (AZANHA, 1998 e 2004; ARROYO, 1999; SOUZA, 2002).

Para Arroyo (1999) concebemos a formação docente de uma forma restrita, focada apenas no aperfeiçoamento de determinados conhecimentos e habilidades. E, portanto, a formação torna-se limitada à transferência de técnicas de ensino atuais e algum conteúdo escolar, desconsiderando "as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício." (p. 147).

Para Azanha (2004) a ênfase na formação desconsiderando o contexto em que os/as docentes estão inseridos/as tem se revelado pouco eficiente. Para o autor a formação que ocorre descolada do contexto concreto pode veicular valores e idéias divergentes daqueles presentes na escola em que o professor ou a professora atua,

gerando conflitos que impedem sua inserção no contexto escolar. Assim o autor argumenta que melhorar a formação do professor e da professora, isoladamente, não é garantia de que a qualidade do ensino será melhorada pois um professor ou uma professora pode desempenhar um bom trabalho em uma escola e um trabalho considerado ruim em outra escola, dependendo das condições de atuação existentes.

Desta maneira a posição de Azanha contribui de forma significativa para alimentar diferentes perspectivas na análise da formação docente. Neste contexto o conceito de competência, como um atributo de indivíduos, é questionado. Conforme defende Azanha (2004, p. 373), "[...] o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores." Ao contrário do que defende o autor, o que tem ocorrido no Brasil são programas de formação centrados nos professores individualmente e não nas práticas escolares concretas.

Na análise de Pimenta (2002a) a perspectiva de formação de professores/as baseadas na análise e ênfase das competências centra no trabalhador e na trabalhadora a avaliação do resultado do seu trabalho, desconsiderando o contexto mais amplo em que estes/as profissionais estão inseridos/as. "O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores." (p. 42).

Nesse sentido ganha importância a afirmação de Souza (2002, p. 266) quando defende que os professores e as professoras como profissionais qualificados/as têm não só o direito, mas também a obrigação de continuamente se desenvolverem. Porém, para a autora, os projetos de formação de professores e professoras não podem ser considerados projetos individuais sob responsabilidade de cada sujeito/a atribuindo-se à má formação dos/as docentes o fracasso da educação. "A preocupação com a qualidade do ensino deve ser encarada como uma questão coletiva, não como um problema individual, de professores isolados."

Articular os programas de formação aos projetos de desenvolvimento das escolas tendo em mente o "direito à educação básica, ou o direito ao pleno desenvolvimento de todos nós como seres humanos" (ARROYO, 1999, p. 158), implica em pensar outros mecanismos para a formação de professores/as, considerando outras dimensões hoje desconsideradas.

E, a partir das contribuições de Azanha outros autores e autoras produziram leituras críticas dos processos formativos e dos problemas escolares, contribuindo para

que olhemos a escola de uma outra perspectiva. (NÓVOA, 1992,1999; SOUZA, 2002, SAWAYA, 2002; ARROYO, 1999, PATTO, 1991 dentre outros). Assim ganha destaque um outro aspecto da formação continuada, até aqui desconsiderado. Uma linha de investigação e de ação que toma a escola e não mais os professores e as professoras individualmente como objeto. Isso significa considerar que o desenvolvimento profissional dos professores e das professoras precisa ser pensado e planejado dentro de um projeto escolar mais amplo.

Candau (1996), a partir da análise de resultados de pesquisas acadêmicas defende que o processo de formação contínua deveria considerar em primeiro lugar o saber dos profissionais envolvidos/as, reconhecendo-o e valorizando-o. Em segundo lugar, a formação continuada deve levar em conta o ciclo de vida e a fase de desenvolvimento profissional dos/as professores/as e por último tomar a escola como espaço privilegiado para a formação continuada.

Considerando as questões destacadas por Candau (1996) sobre a necessidade de considerar os saberes dos/as profissionais envolvidos/as nos processos formativos, abordaremos neste texto, uma concepção que tem suas raízes no olhar antropológico, articulado a uma compreensão da prática docente advinda do processo de apropriação, tal como concebido por Heller (1987) e apresentada nos trabalhos de Mercado (1991, 2002) e Rockwell (1990).

Saberes docentes e formação de professores/as

Partimos do pressuposto que, conhecer de que forma os saberes docentes[2] são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem estes saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores e as professoras como produtores/as de saberes. Saberes estes que podem ser definidos, conforme Rockwell (1990, p. 3), como "... os conhecimentos efetivamente integrados à prática cotidiana."

Mercado (2002) com base nas contribuições de Heller (1987) parte do pressuposto teórico de que o processo de formação humana, na sua dimensão genérica, compreende uma formação enquanto ser social, ou seja, atravessada pelas relações cotidianas, em que se fazem presentes relações de dominação, alienação e relações não cotidianas, em que se constituem ações que realizam um movimento crítico frente à

[2] Recentemente, a discussão a respeito dos saberes docentes centram-se basicamente nos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier et al. (1998); Pimenta (2002b) e Tardif (2002).

realidade concreta. A formação profissional, como dimensão da formação humana, também remete a este processo. Portanto, ao analisarmos a formação de professores/as precisamos considerar que estes/as profissionais constituem-se como tal em maio a processos de trabalho e formação constituídos por relações cotidianas e não cotidianas.

Na perspectiva de Mercado os saberes docentes são construídos na vida cotidiana (HELLER, 1987), entendida como uma esfera da vida social na qual processos de dominação e de reprodução ocorrem simultaneamente a processos de ruptura e de superação da condição de alienação.

Desse ponto de vista, os saberes docentes incluem informações relativas ao ensino que foram significativas aos professores durante sua formação acadêmica, ou que foram fornecidas por companheiros/as ou familiares professores/as os/as quais tiveram alguma influência sobre sua atuação, além de práticas observadas em outros/as professores/as nas escolas em que passaram como alunos ou alunas ou como docentes.

A apropriação dos saberes que necessitam para ensinar é feita pelos professores e pelas professoras com a contribuição das relações estabelecidas com as crianças, com os materiais curriculares, com os/as colegas, com os pais e as mães dos alunos e alunas e com quaisquer outras informações que lhes chegam sobre a docência. Esta apropriação se fundamenta na reflexividade que a própria atividade de ensinar impõe aos professores e professoras neste processo eles/as geram novos saberes e, às vezes, incorporam ou descartam propostas pedagógicas oriundas de diferentes épocas ou âmbitos sociais. Portanto, nesta perspectiva, os saberes docentes são considerados como “pluriculturais, históricos e socialmente construídos.” (MERCADO, 2002, p. 36).

Afirmar que os saberes docentes são históricos significa compreender sua construção em momentos históricos particulares. Revelam o complexo processo de apropriação e construção efetuado pelos/as docentes, por meio da seleção e utilização de elementos diversos, aos quais tiveram acesso nos diferentes momentos de sua formação e atuação profissional.

Alguns desses processos demonstram a continuidade histórica de práticas estabelecidas de longa data. Porém, nem toda prática docente se explica, ou é explicada, pela continuidade histórica, ou seja, nem toda prática caracteriza-se como reprodução. Há uma grande diversidade de atuações segundo Rockwell e Mercado (1986, p 70) que não consiste apenas em fazer as mesmas coisas de forma diferente, mas “incluem uma gama de concepções divergentes acerca do trabalho do professor, assim como diferentes prioridades quanto ao âmbito de trabalho [..].”

Ao referirem-se às experiências diárias da docência, os professores e professoras destacam as marcas oriundas de diferentes épocas, apontando o diálogo que estabelecem entre suas percepções individuais e as linhas de pensamento provenientes de diferentes fontes. Na atuação cotidiana, os professores e as professoras apropriam-se de saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas.

Porém, afirmar que uma parte fundamental da formação dos professores e das professoras ocorre no exercício de seu trabalho não implica dizer que só se aprende na prática. Como esclarece Mercado (1991, p. 60), “Implica assumir que nesse trabalho se expressam conhecimentos historicamente construídos que são articulados durante a ação pelo sujeito particular”.

Nesta construção está implícita a historicidade das práticas docentes, pois resultam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e de cada professora e a história das práticas sociais e educativas. Todo professor e toda professora seleciona e utiliza, durante seu percurso pessoal e profissional, seja de aspectos legais do sistema em que está ou esteve vinculado, seja dos programas de formação dos quais participa ou participou, ou das escolas onde atua ou atuou, elementos diversos com os quais constitui seus saberes docentes atualizando-os constantemente de acordo com as exigências dos/as sujeitos/as e dos diferentes contextos em que está inserido/a. “Como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diferentes momentos históricos [...].” (ROCKWELL E MERCADO, 1986, p. 71).

Em relação ao trabalho docente, outras instâncias de diálogo estão na base da construção dos saberes dos/as professores/as. São as vozes dos/as aprendizes que interagem o tempo todo com quem ensina, conforme afirma Mercado (2002, p. 92): “[...] é na relação com os alunos que os saberes docentes não só são validados pelos professores, mas é nela que, privilegiadamente, se constituem.”

Nas pesquisas da autora sobre a constituição dos saberes docentes, também compareceram as vozes sociais oriundas da atualização profissional, do currículo, dos livros de texto e de outras ocupações paralelas à docência. Além disso, no espaço da

aula coexistem diferentes culturas, tanto dos professores e professoras quanto dos alunos e alunas e neste encontro, também ocorre a constituição de saberes os quais se caracterizam pela sua pluralidade.

A heterogeneidade da prática docente é resultado da progressiva apropriação e utilização de práticas ao longo da vida de cada professor e cada professora, apropriação que ocorre em diferentes contextos culturais e sociais que também estão em processo de transformação. Por isso Mercado (2002, p. 19) afirma que a construção dos saberes docentes é parte de um processo histórico:

> As decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes e a construção destes não implica somente processos cognitivos ou ações individuais, mas fazem parte de um processo histórico local da relação cotidiana entre professores e alunos. Nesta história os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo os professores também elaboram conhecimento sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas.

Nesse aspecto, as concepções de Mercado sobre os saberes docentes se aproximam das vertentes de estudo que se desenvolvem sobre o conhecimento prático dos/as professores/as, pois considera a existência desse conhecimento que é elaborado na atividade de ensino. A autora concorda com Schön (1992, 2000) de que há uma área indeterminada na atuação docente que faz parte da própria prática, da qual a formação não pode dar conta e sobre a qual o professor e a professora constroem conhecimentos ao desenvolver a atividade de ensino.

Mercado (2002) também esclarece que as contribuições de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) são consideradas por ela, pois concorda com os autores sobre o caráter formador e coletivo da experiência compartilhada entre os/as docentes. Porém, destaca que os autores não se referem ao caráter histórico dos saberes docentes, aspecto defendido pela autora. Para Mercado (2002, p. 23), o caráter coletivo dos saberes docentes remete ao caráter histórico, e portanto dialógico, dos mesmos. “Isto é, esses saberes são compartilhados não só em termos do presente, havendo também neles marcas de práticas provenientes de outros espaços sociais e momentos históricos que se atualizam na prática de cada professor.” Pois conforme esclarece Heller (1987, p.317-8) “Há que se perceber que segundo a época e as classes sociais não só mudam os conteúdos de tais conhecimentos, senão também sua extensão.”

Considerando as contribuições de Heller (1987) e de Bakhtin (1997), Mercado (2002, p. 37) analisa as manifestações dos/as professores/as sobre o ensino como "uma construção histórica e coletiva, um produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana." Ou seja, no trabalho cotidiano dos professores e professoras ocorre um processo coletivo de apropriação de saberes que é atravessado por várias dimensões: a história social, a história pessoal de cada professor e cada professora, o diálogo entre os/as docentes e destes/as com seus alunos e alunas e com os/as demais sujeitos/as do contexto em que atuam.

Por isso na prática docente, muitas vezes coexistem diferentes propostas pedagógicas que foram veiculadas em momentos diferentes da história da educação. Propostas estas, apropriadas de forma distinta pelos professores, dependendo da história pessoal que estes/as profissionais viveram, das oportunidades que tiveram ao longo do exercício profissional de rever, modificar ou alterar sua atuação.

Para Mercado (1991), a complexidade do trabalho de ensinar vai muito além das prescrições pedagógicas e também das normas administrativas que tentam orientar as práticas e controlá-las, pois prescrições e normas não são capazes de prever as dificuldades e as soluções específicas que estão envolvidas no trabalho diário de ensinar. Por outro lado, o contexto institucional, com suas demandas, suas expectativas e atribuições sobre o trabalho docente e suas condições materiais concretas, também influencia o processo de apropriação e construção de saberes na prática pedagógica.

Portanto, os saberes presentes em práticas cotidianas e sua apropriação pelos/as professores/as devem ser considerados como objeto de investigação para enriquecer o campo de conhecimentos até agora elaborados sobre a docência nas condições cotidianas em que se realiza, considerando a complexidade da tarefa de ensinar e a necessidade de assumirmos que há, na prática docente, um espaço de produção de saberes. Estes saberes construídos na ação resultam do acesso a conhecimentos teóricos, pedagógicos e disciplinares (durante a formação), mas também das experiências vividas pelos/as profissionais, tanto na relação com os/as colegas, quanto no trabalho de ensino propriamente dito.

Em decorrência disso, a formação de professores e professoras, principalmente a formação continuada, precisa ser redimensionada. As pesquisas nesta área têm demonstrado que o acesso aos conhecimentos sistematizados em relação ao trabalho educativo, é fundamental na formação de professores/as, mas revelam também que a transformação destes conhecimentos em saberes capazes de instrumentalizar a prática

pedagógica ocorre no âmbito da ação educativa. Transformação esta que tem sido responsabilidade de cada professor/a, pois os cursos superiores têm fornecido informações relevantes sobre os processos educativos, apontando referenciais para as buscas teóricas dos professores e das professoras, porém têm deixado ao encargo destes e destas, a articulação entre o que estudam e o seu próprio trabalho, mesmo em projetos em que todos os/as acadêmicos/as são professores/as e estão no exercício da docência (Zibetti 2005).

Por outro lado, os projetos formativos que retiram os professores e as professoras de seu contexto de formação e ignoram as condições concretas em que atuam, também desconsideram a construção coletiva destes saberes, atribuindo aos professores e às professoras, isoladamente, a responsabilidade de aperfeiçoar o trabalho docente em cada sala de aula, como se a soma das partes resultasse na transformação do todo.

Assim, diferentemente das propostas de certificação das competências – as quais ao centrar-se na avaliação dos sujeitos individuais que as possuem ou não, descartam os que não atendem às expectativas do mercado – quando se parte da perspectiva de que os/as professores/as como profissionais produzem saberes no exercício da docência, passa-se a analisar a formação sob outra perspectiva. Desloca-se o foco da ênfase exclusiva na formação de professores/as para a necessidade de articulação entre as políticas de formação e os programas de melhoria das instituições escolares.

Ao considerar esta articulação um princípio, torna-se necessário construir novos projetos de formação que levem em conta as condições concretas das escolas e como se desenvolve o trabalho docente nestas instituições. Significa enfatizar que o mais importante na formação não é o local onde ela se desenvolve, mas o foco que a direciona, uma vez que não é possível fazer formação apenas nas universidades e nem apenas nas escolas, porém é na articulação destas duas instâncias que se pode aperfeiçoar a tarefa de formar profissionais capazes de produzir conhecimento sobre e para a tarefa de ensinar.

Referências

André, M. E. D.A. de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência . In. Catani, D. et. al. (orgs.) *Docência, memória e gênero*: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 63-73.

_____. Pesquisa formação e prática docente. In. ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP.: Papirus, 2001. p. 55-70.

Arroyo, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 68, p. 143-162, dez., 1999.

Azanha, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: Serbino, R. V. et al. (Orgs.) *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 49-58.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

Bakhtin, M. A idéia em Dostoiévski. In. _____ *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. p. 77-180.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial para Formação de professores da Educação Básica*. Brasília, 2001a. 173 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Documento de apresentação. Brasília MEC/SEF, 2001b. 27 p.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Programa de desenvolvimento profissional continuado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. 1999.

Candau, V. .M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. IN: Reali, A. M.M.R. e Mizukami, M.G. N. (orgs). *Formação de Professores: tendências atuais*. Edufscar, São Carlos, 1996.

Facci, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 2003. 216 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP. 2003.

Gatti, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade. Salvador. v.12, n.20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

Gauthier, C. et al. *Por uma teoria da Pedagogia*: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijui: Editora UNIJUI, 1998. 480 p.

Heller, A. *Sociología de la Vida Cotidiana*. 2 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1987. 420p.

Mercado, R. *Los saberes docentes como construcción social*: La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. 230 p.

_____. Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia e aprendizaje*, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

Nóvoa, A. Formação de professores e profissão docente. _____ (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, no 1., p.11-20, jan/jun 1999.

Patto, M. H. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, T. A. Queiroz, ed. 1991.

Perrenoud, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Perrenoud, P. ;Paquay, L ; Altet, M. & Charlier, E. (orgs). *Formando professores profissionais.* Quais estratégias ? Quais competências ? Porto Alegre : Artmed Editora, 2001.

Pimenta, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In. Pimenta, S. G. e Ghedin E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez, 2002a.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente.* 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002b. p. 15-34.

Rockwell, E. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. México: DOC-DIE, 1990. 32 p.

_____. e Mercado, R. La práctica docente y la formación de maestros. In: Rockwell, E. Mercado, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN., 1986. p 63-75.

Sawaya, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. IN: Oliveira, M. K. Souza, D. T. Rego, T.C. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea***.** São Paulo, Moderna, 2002.

Schön, D. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 250 p.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In. Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

Serrão, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In. Pimenta S. G. e Ghedin E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-160.

Souza, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In. Oliveira, M. K. de; Souza, D. T. R. e Rego, T.C. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002. p. 249-268.

Tardif, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis-RJ.: Vozes: 2002. 325 p.

_____., Lessard, C. e Lahaye, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.215-234, 1991.

Zibetti, M. L. T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora*: Um estudo etnográfico. 2005. 252 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

ISSN 1981-2566

LETRAMENTO E A PRODUÇÃO DO SENTIDO DA ANORMALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan - UFPR

miriamagspan@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

As reflexões desenvolvidas neste texto surgem da preocupação com as novas configurações discursivas encontradas em nossas instituições a partir das políticas públicas de inclusão. Tais políticas buscam assegurar o direito constitucional de todos à educação, sendo inquestionáveis em seus fundamentos. No entanto, enquanto supervisora de estágio e professora universitária tenho me deparado com inúmeras situações adversas e contraditórias: turmas superlotadas, professores que se dizem despreparados, redes de apoio inexistentes ou desarticuladas, expectativas de diagnósticos e encaminhamentos de alunos, classificação e re-classificação de alunos e turmas, segregação, discriminação, enfim, várias práticas que se mostram na contramão de uma escola inclusiva. Este intervalo entre a lei e o cotidiano das nossas instituições há muito nos inquieta e mobiliza para a construção de nossos projetos atuais[1], dos quais nos propomos apresentar um pequeno recorte e alguns resultados parciais.

A inclusão constitui-se uma árdua problemática, a qual nos incita à busca de articulações teóricas diferenciadas. Do ponto de vista histórico, tem-se que a nova era da globalização lança o capitalismo numa nova fase em que o mercado e sua lógica se impõem às relações sociais. A estrutura capitalista causava, em princípio, divisão de classes e relações de dominação de uma classe por outra. Os detentores dos meios de produção impunham suas condições aos que possuíam apenas sua força de trabalho.

Nesse contexto a educação servia à preparação para o trabalho e à manutenção das mesmas relações. Com o avanço tecnológico, entretanto, as relações de dominação foram-se aprofundando e ao chegarmos à atual era do capitalismo globalizado em que a tecnologia substitui progressivamente a força de trabalho, e o ser humano é cada vez mais substituído por seus produtos; as anteriores relações de dominação foram

substituídas por relações de exclusão. Uma imensa população está excluída do mundo do trabalho formal.

Novamente a educação assume um papel preponderante, na medida em que a inclusão social depende da inserção do indivíduo no mundo do trabalho e essa, por sua vez, dá-se mediante a progressiva capacitação.

A educação formal vem respondendo, assim, durante muitos anos, a um certo modelo de inclusão. E ao que tudo indica, a ordem mundial globalizada, assentada nos capitais virtuais de seus lucros, tem-nos impossibilitado de enxergar caminhos para a construção de uma outra ordem.

Seria então, o discurso da inclusão, ao reclamar o direito e o acesso de todos à educação, o indício de uma nova ordem, ou apenas uma forma de produzir o ocultamento da desigualdade e corroborar novas e diversificadas formas exclusão? De que forma o debate sobre a inclusão escolar nos possibilita indagar sobre os efeitos dessas práticas na produção de subjetividades?

Tais questões norteiam a direção de nossa pesquisa: as novas configurações de sentidos presentes nas práticas de letramento das instituições de ensino e seus efeitos sobre os processos subjetivos, a saber, o achatamento das diferenças, a laminação da subjetividade e a produção da anormalidade. Como desafio, nos colocamos na busca de um modelo de intervenção psicológica que possibilite a problematizacão e ressignificação destas práticas, com vistas a uma possível abertura para que as diferenças humanas possam ser acolhidas, corroborando o direito de todos à educação.

Os Sentidos da Inclusão

Michael Foucault (1987) nos indica um caminho fecundo para a reflexão dos sentidos da inclusão, por meio de um processo que ele denomina disciplinarização interna dos saberes, o qual retrata o múltiplo e imenso combate que se trava no campo do saber em sua relação com a formação e o exercício de determinados poderes. Este processo esteve ligado, a partir do século XVIII, a modos de subjetivação específicos, colocando em ação tecnologias disciplinares destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo.

Nesta época, dá-se a emergência de certo tipo de poder a colonizar tanto o saber médico quanto o poder judiciário - o poder da normalização -, estabelecido pelo jogo entre diferentes instituições, estendendo sua soberania em nossa sociedade. O processo

de normalização é fruto da ampliação e refinamento dos saberes sobre a diversidade humana, que por meio de um crescente e persistente movimento de separar o normal do anormal, marca a distinção entre normalidade e anormalidade. Segundo Foucault (2001, p.57), “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão”. Essas diferenças sutis entre os indivíduos que estão doentes ou não, são, portanto, individualização e conseqüente divisão e subdivisão do poder que atinge o “grão fino da individualidade”.

As reflexões de Foucault contribuem para a compreensão da exclusão como processo dialético, pois a inclusão é processo de disciplinarização dos excluídos, portanto um processo de controle social e de manutenção da ordem na desigualdade social.

Nesse sentido, na sociedade atual, o que passa a prevalecer, é uma justificativa que tem por base a noção de que é necessário excluir, para depois incluir, de certo modo, em certo lugar. Esta reflexão nos leva a indagar as práticas profissionais, dentre elas as psicológicas, que se constituem a partir desta ordem, na medida em que endossam e autorizam classificações e diagnósticos, corroborando uma lógica binária que individualiza, divide e separa identidades normais e anormais.

No Brasil, estudiosos da psicologia social analisam a dialética inclusão/exclusão e afirmam que o momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser re-incluído (Wanderley, 1999; Jodelet, 1999; Véras, 1999; Sawaya, 1999). Os excluídos são aqueles rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, cujo modo de vida compromete sua condição humana, do ponto de vista moral e político.

Veiga - Neto (2001; 2005) trata da polêmica questão da inclusão na escola moderna, referindo-se à construção moderna da normalidade, segundo a qual, sob a denominação genérica, os anormais abrigam-se em diferentes identidades, cujos significados estabelecem-se discursivamente em processos atravessados por relações de poder. Torna-se crucial entender que eles não são em si, ou ontologicamente, isso ou aquilo, e nem se instituem em função do que se poderia chamar um desvio natural em relação a uma essência normal, mas trata-se, sim, de saber como se efetua a partilha entre o normal e o anormal. Essa partilha não exprime uma lei da Natureza, tão só pode formular a pura relação de um grupo consigo mesmo, mas resulta do refinamento dos

saberes sobre a diversidade humana. Na Modernidade, as marcas da anormalidade vêm sendo buscadas em cada corpo, para que depois lhes seja atribuído um lugar nas intrincadas grades das classificações dos desvios, das patologias e das deficiências, das qualidades, virtudes e vícios. O que o autor coloca como novidade, no entanto, é a inversão da lógica com que o neoliberalismo vem operando nesse processo: a atribuição de uma marca não propriamente a um corpo, mas a toda uma fração social, para que se diga a qualquer corpo dessa fração que é normal ou anormal, pelo fato de pertencer a essa fração. Ou seja, o critério de entrada é não apenas o corpo, mas o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissoluvelmente ligado.

O autor submete essas questões a uma hipercrítica, contribuindo com reflexões sobre o caráter ambíguo que as políticas de inclusão podem assumir, em especial ao decidir se os anormais podem ou devem se misturar com os normais nas escolas. Ao desnaturalizar essas questões ele nos mostra o quanto são contingentes, justamente porque advêm de relações que são construídas social e discursivamente. Nesse sentido, o autor exemplifica com o conceito do nível cognitivo, como operador do movimento que marca aquela distinção, sendo, portanto, uma invenção e não um dado natural.

A lógica da divisão normal-anormal não é diferente da lógica que divide os estudantes por níveis, aptidões, gênero, idades, classes sociais, que coloca em ação a norma como movimento de separação entre normal e anormal, e que no fundo produz, pela própria forma com que é organizado o currículo na escola moderna, o efeito de fixar “quem somos *nós* e quem são os *outros*”. (Veiga - Neto, 2001, p. 111).

Seguindo esta lógica o autor nos coloca uma questão extremamente produtiva para enfrentar o risco de reduzirmos o problema da inclusão a uma racionalidade técnica, uma vez que nos colocamos diante dos desafios da intervenção: Como trabalhar um discurso inclusivo em uma sociedade que é excludente?

Letramento: uma prática discursiva de produção subjetiva

O conceito de "letramento" surge como uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social, diferenciando-se produtivamente da alfabetização. Implica pensar que a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita tem conseqüências sociais, políticas, psíquicas, cognitivas, lingüísticas, subjetivas e até mesmo econômicas para uma pessoa ou para um grupo social, alterando seu “estado” ou “condição”. (Kleiman,1995; Soares, 2003; Goulart, 2003; Pan, 2005)

No Brasil, os estudos sobre o letramento já se diferenciam a partir de Paulo Freire (1982, 1996), que enfatiza o efeito potencializador da escrita para a transformação da ordem social. Esta concepção considerada revolucionária opõe-se ao conceito liberal e progressista do letramento, compreendido em sua dimensão funcional.

O ensino da escrita nas sociedades letradas, tecnológicas, deve ter como objetivo potencializar o cidadão para lidar com as estruturas de poder, e não sujeitá-lo a uma condição de (an)alfabetizado. Ser capaz de usar a leitura e a escrita não significa apenas adquirir uma maior mobilidade na sociedade, mas significa, sim, usar este conhecimento como meio de tomar consciência da realidade e interferir no mundo.

No entanto, as práticas dominantes de alfabetização, que definimos como práticas de letramento escolar, desarticulam tal possibilidade, para articulá-la ao desenvolvimento de capacidades cognitivas individuais, negando a possibilidade de o sujeito tornar os sentidos de suas experiências sociais e afetivas significativas diante do ato de ler e escrever.

Além disso, ao articulá-la ao desenvolvimento cognitivo individual, desarticula a possibilidade de pensar a escrita em sua dimensão discursiva, pois a linguagem – escrita - não serve apenas à transmissão ou expressão de capacidades individuais, mas à produção de sentidos, de mundos e de sujeitos, ou seja, à produção de subjetividades.

Ao desarticular tal dimensão da linguagem, a escola cria um verdadeiro álibi para suas práticas de exclusão.

Em nossas pesquisas recentes temos construído a relação entre letramento e processos subjetivos, como forma de enfrentamento às práticas de letramento escolar que elegem a linguagem como código, sua aquisição como técnica e seu produto como resultado do desenvolvimento individual (Pan, 2003, 2006). Tais práticas dissociam qualquer possibilidade de pensar a linguagem como atividade discursiva, e o letramento enquanto prática institucional, que produz diferenciadas formas de expressão e modos de subjetivação.

Os Processos subjetivos na dimensão do plurilingüismo dialogizado.

A teoria bakhtiniana tem trazido uma contribuição fecunda para a psicologia no que diz respeito ao tema da subjetividade, especialmente quando pensada no universo semiótico e axiológico da linguagem. Bakhtin (1988, p.82) define o enunciado, meio onde vive e se forma a língua, como um “plurilingüismo dialogizado, anônimo e social como

linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual". Um sujeito, ao enunciar, insere-se em um universo axiológico da linguagem, um universo de sentidos atribuídos aos objetos do mundo, que lhe é anterior; e não apenas no sistema da língua (neutra), escolhendo as palavras e suas significações, que deverão expressar sua criatividade individual.

O plurilingüismo retrata o permanente movimento, a luta entre forças centralizadoras, de unificação verboaxiológica, em direção a uma língua única, saturada ideologicamente, - que produz como efeito a ilusão de que o sentido é único, neutro, definitivo e verdadeiro -, que se opõem, enquanto forças dominantes, ao plurilingüismo, aos múltiplos discursos, as vozes sociais, provocando sua subjugação. Esses discursos encontram-se em constante movimento dialógico, ou seja, contrapõem-se, misturam-se, renovam-se, negam-se. O cruzamento desses fatores pressupõe a existência de contradição entre épocas e grupos – as linguagens interceptam-se de diversas maneiras, sem perder, contudo, sua perspectiva semântico-axiológica: "todas as línguas do plurilingüismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal" (Bakhtin, 1988, p.98).

O discurso constitui-se/origina-se sempre em uma orientação dialógica, como sua réplica viva. Constitui-se na atmosfera do já-dito, e nesse sentido ele já nasce como resposta. Embora ainda não tenha sido dito, é solicitado a surgir, é esperado, como uma antecipação. É sempre uma resposta ativa e implica uma compreensão ativa.

Entretanto, enunciação é única e irrepetível, pois pertence ao acontecimento da vida, e se dá no âmbito do concreto e histórico, uma vez que se trata de acontecimento dialógico. Ao enunciar o sujeito assue posição frente as diferentes orientações axiológicas dos discursos, o que pressupõe a diferença entre o lugar do *eu* e do *tu***,** pois a enunciação, além de singular e irrepetível, não é possível sem o "outro". Esta direção da enunciação pressupõe, assim, a possibilidade da alteridade.

O estudo da subjetividade na teoria bakhtiniana dá-se a partir de conceitos desenvolvidos para a análise de obras literárias, especialmente sua interpretação da relação entre o autor e o herói. Ele nos sinaliza para a vida como um "acontecimento aberto", da mesma forma como é vivida pelo herói, cujo acabamento só pode ser dado pelo autor da obra, que vê mais que o seu personagem; possui, desse modo, um excedente de visão (o princípio da exotopia), a consciência de uma consciência, que lhe completa, que lhe concede acabamento (Bakhtin, 1992).

Insere, assim, a nossa relação com o outro em um acontecimento estético, e mais, revela nossa necessidade estética do outro – só o outro nos concede acabamento. A relação entre o autor e o herói é impregnada da tensão peculiar de uma exotopia (Bakhtin, 1992, p.34).

A relação entre a dimensão alteritária da linguagem – alteridade dialógica – e o conceito de exotopia, possibilita a compreensão da consciência e do sentido de si mesmo a partir da palavra do outro – de uma posição exotópica. Só a partir do outro o sujeito tem alguma dimensão temporária acerca de si mesmo. “Se eu mesmo sou um ser acabado, não posso viver nem agir: para viver devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com minha própria atualidade.” (Bakhtin, 1992, p.33).

Esses conceitos indicam outras direções que nos permitem avançar na compreensão da subjetividade. Para Bakhtin, o discurso liberta o homem de sua condição de objeto. A subjetividade analisada no plurilinguismo dialogizado, na multiplicidade dos discursos – na arena de vozes -, desconstrói qualquer instância de causalidade unívoca que a determine, para compreendê-la como campo de multiplicidade e heterogeneidade, produzida tanto por instâncias individuais quanto por instâncias coletivas e institucionais, e não como construção individual e universal do sujeito, uma subjetividade prisioneira do “individualizado” da “interioridade”. Esta forma de pensar a subjetividade nos aponta caminhos para estudar a produção de sentidos nas práticas escolares e seus efeitos sobre os processos subjetivos. Lá, a presença da diferença, e a possibilidade da alteridade, encontram-se sob efeito do jogo de forças das vozes sociais, que reiteram conceitos acerca do próprio sujeito, produzindo sua subjulgação às forças monologizantes, abstratas e teóricas.

Assim, perscrutar o engendramento da subjetividade nos registros semióticos, na dialogia, no entrecruzamento dos discursos que permeiam o cotidiano escolar, nos possibilita desestabilizar relações de forças, interromper os discursos monologizantes, produzir outros efeitos de sentidos que possibilitem pensar outros modos de vida.

MÉTODO

A perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa aponta um caminho de investigação/intervenção, o qual elege como objeto a produção de sentidos no cotidiano escolar a partir da perspectiva bakhtiniana.

O método apresentado de intervenção é a oficina, construída a partir da orientação dada pela proposta de Jobim e Souza (2000) para a atuação do psicólogo, na qual ele passa a trabalhar com a arte, permitindo, por meio dela, que as pessoas se posicionem de maneira crítica no mundo.

A autora incorpora uma dimensão estética para pensar a Psicologia fundamentando-se a partir de autores que delinearam uma sólida base teórica neste campo, como Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin. A reflexão sobre a construção da subjetividade contemporânea e a formulação de uma teoria crítica da cultura proporciona a incorporação da estética como estratégia política de intervenção no campo das ciências humanas, em particular da Psicologia, que tem como tarefa não perder de vista a dimensão sensível e criadora da condição humana.

Assim, nosso procedimento de intervenção encontra-se pautado em uma perspectiva ética de análise das práticas, e em um olhar estético para a compreensão da complexidade da experiência do ser humano.

O contexto da pesquisa e seus participantes

Os projetos de extensão e pesquisa iniciaram em 2005 quando foi realizado o primeiro seminário: “Seminário I: Educação Inclusiva”, o qual contou com a presença de 70 participantes, entre professores, pedagogos, coordenadores e diretores de escolas públicas de Curitiba. A partir deste momento foram selecionadas 5 escolas, com as quais se realizou uma intervenção ao longo do ano. Em 2006 foi realizado o segundo seminário com a presença de 100 participantes. Deste, foram selecionadas três instituições, além de duas escolas convidadas a dar continuidade ao trabalho de 2005, totalizando 5 instituições onde o projeto atuou em 2006, proporcionando novos dados para a análise. Das escolas estudadas, 83 professores, 20 funcionários e 600 crianças estiveram envolvidos por meio de reuniões, entrevistas e oficinas de arte. Em 2006 integrou a pesquisa uma cooperativa popular. O projeto conta com a participação de 25 acadêmicos de todos os anos do curso de Psicologia da UFPR.

As Oficinas constituem-se em atividades temáticas que se realizam por meio de diferentes formas de expressão artística, definidas a partir da caracterização do grupo. Estas oficinas inserem-se em uma atividade mais ampla de diagnóstico institucional onde são identificados os principais focos de sofrimento dos sujeitos em face do letramento escolar. São coordenados pelos estagiários do último ano do curso de Psicologia, os quais procedem ao registro dos dados em seus diários de campo.

Tal procedimento é utilizado com vistas ao debate sobre as práticas de letramento das instituições de ensino e de trabalho. É conduzido no sentido de possibilitar o plurilinguismo, a polissemia, o confronto ao discurso pedagógico – monologizante -, e conseqüentemente, que os sujeitos possam se indagar sobre seu lugar nesses discursos, possibilitando-lhes maior autonomia em relação a seus projetos de vida. Propõe-se, assim, um novo "gesto de leitura" (Pan, 2003), ou um desvio do olhar, ou, ainda, uma outra forma de interpretar os processos de sofrimento decorrentes das práticas de letramento escolar.

Registros e análise

Os dados são registrados de formas múltiplas, com o intuito de permitir identificar o máximo possível de elementos para a análise e interpretação dos sentidos das experiências no cotidiano das escolas. Entrevistas, diário de campo dos estagiários, registro de reuniões e observações realizadas, textos de alunos e professores, desenhos e outros materiais produzidos em atividades artísticas, enfim, todos os textos possíveis foram reunidos, formando um banco de dados com informações e impressões acerca das relações sociais na escola.

A dimensão discursiva da linguagem é nossa principal fonte de compreensão da realidade, ou seja, a dimensão simbólica do acontecimento. Partimos da análise dos sentidos que circulam no grupo, debruçamo-nos sobre textos, em que as vozes das estagiárias orquestram outras vozes participantes do contexto. Não é nossa intenção mapear os textos (não é dado nenhum tratamento lógico ao discurso) ou revelar seu sentido oculto, distorcido, ou profundo e último. Interessa-nos evidenciar falas episódicas dos participantes, extraídas das interações dialógicas entre estagiários, alunos, professores, cooperados e outros sujeitos participantes deste trabalho durante o processo de intervenção. E, a partir daí, criar um novo texto, efêmero e sujeito a novas interpretações, mas que possa temporariamente apreender a complexidade pluridiscursiva das práticas institucionais de letramento.

Nosso recorte

Apresentamos neste trabalho um recorte de duas oficinas, uma realizada em uma escola e outra em uma cooperativa, as quais serão relatadas e discutidas.

A escola é integrante da rede pública de ensino e situa-se em uma região central da cidade de Curitiba, em um bairro de classe média e média-alta. Atende uma clientela de nível sócio-econômico elevado o que a distingue de outras escolas públicas. Possui 554 alunos, nos turnos da manhã e tarde, entre 4 e 10 anos. É uma escola ciclada.

Frente as diferentes problemáticas postas em evidência selecionou-se a mais inquietante para escola como um todo. “Os inúmeros manejos realizados com a turma B da segunda fase do primeiro ciclo acabam por designar para esta turma todos os alunos que não estariam tendo um desempenho esperado ou que poderiam conturbar a aula”. Após várias discussões sobre a composição desta turma com a escola, decidiu-se trabalhar com as duas séries do período da manhã, a A e a B, num total de 64 alunos, entre 8 e 10 anos de idade. A primeira oficina realizada com estas duas turmas foi a “Oficina de Contos”, com 6 encontros, semanais, de duas horas cada. Cada turma era subdividida em quatro grupos.

A “Oficina de Contos” constitui-se um espaço para que vários tipos de textos sejam lidos, ouvidos e contados, possibilitando multiplicar os sentidos da leitura e da escrita na vida dos participantes. Permite, ainda, uma ampliação da relação da criança com a cultura e a consolidação de seus laços afetivos com a escrita de sua língua (Pan, 2004).

A cooperativa popular trata-se de um empreendimento ligado à economia solidária, cujo objeto de trabalho é a confecção de embalagens a partir da reciclagem da madeira. Está inserida no mercado desde 2000. O grupo que integrou a oficina foi constituído por onze cooperados, dentre eles cinco homens e seis mulheres, que trabalham juntos desde 2003. Todos são oriundos do meio rural, sabem ler e escrever, variando a faixa de escolaridade desde a conclusão da primeira série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio. Há uma maior concentração de pessoas que concluíram apenas o ensino fundamental. Apesar de sua condição de alfabetizados, não conseguem fazer uso da escrita para atingir uma maior independência em seu empreendimento.

A “Oficina de Letramento” proposta a este grupo buscou uma reaproximação com a língua escrita, possibilitando a ressignificação destes sujeitos

frente ao ato de ler e escrever. Foram realizados oito encontros, com periodicidade semanal e duração de duas horas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre a escola modelo e a turma apartada da escola: um primeiro intervalo para pensar a inclusão

A investigação diagnóstica apontava para esta escola, dentre outras coisas, como uma escola modelo do sistema de educação, o que levou os estagiários à seguinte questão: "no que isso influenciava nas problemáticas apontadas pela própria escola? Isto é, haveria relação entre o conceito de escola como modelo e as reclamações a respeito da turma B"? (Caneti, Viana, Moresch, Larocca & Cavassin 2005).

Diante das reflexões e conclusões trazidas pelos estagiários, são transferidos para esta turma – a turma apartada da escola, na qual o sofrimento tomava contornos nítidos e bem precisos, por conta das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos – todos aqueles da dada série, que a escola decide possuir dificuldades; assim, poder-se-ia até dizer que se trata de uma turma "especial" de tal escola, mesmo que em seu plano pedagógico esteja contemplada a inclusão.

O sofrimento existente na segunda série B é evidenciado no relato das primeiras oficinas. As crianças evitavam o contato com os livros; evitavam tratar de assuntos relacionados à leitura e escrita; o que retrata o lugar dado a eles na escola: o do problema insolúvel, não possível de apresentação e assunção. Sendo impossível lidar com os problemas, pois é sempre necessário solucioná-lo, que lugar, enfim, possuem as crianças da segunda B? Aí, portanto, se relaciona o sentido de escola ideal e o sofrimento encontrado naqueles alunos.

A turma A, não apresentava problemas em relação à leitura e a escrita. Entretanto, o que se torna objeto de observação dos estagiários é que aquelas crianças estavam sob uma ordem tal que a possibilidade da criatividade era mínima. Quer-se com isso dizer, de forma comparativa, que "a cor das folhas das árvores são verdes" e por conta do que é correto, "não posso pintá-la de rosa". (Caneti, Viana, Moresch, Larocca & Cavassin, 2005).

Os alunos desta turma, regidos pela estrutura educacional, podiam responder aos pedidos avaliativos da escola, tendo com isso, porém, certa perda da possibilidade de criação, do pensar e executar as atividades a seu próprio modo.

Em uma atividade cujo objetivo era a construção de personagens de uma história, utilizando-se da imaginação, é notável a diferença entre a turma dos que sabiam ler e a dos que ainda estavam se familiarizando com o mundo das letras. Nesta os personagens foram mais criativos, segundo a avaliação dos estagiários, enquanto na turma A eles insistiam em copiar personagens que já existiam. Além disso, se prendiam muito em desenhar “bonitinho e certinho”, como diz uma garota a uma estagiária, a qual aponta que não há necessidade de o desenho ficar perfeito, como elas queriam. Mesmo assim, comparam os desenhos com os dos colegas e, se acham que o próprio esta inferior, rasgam e começam outro.

Os estagiários procuram, então, interromper tal ordem monologizante em busca da produção de outros sentidos; na busca de um exercício alteritário. Como confronto às posições destes alunos, propõe-lhes uma insubordinação a esta ordem. Com livro “O menino maluquinho” a turma se desprende das regras e mergulha no livro com suas experiências: “eu tenho asa no pé”, “olha, sou eu”, “Ele tinha fogo no rabo”. As crianças se identificam com os personagens e começam a contar a história de suas vidas que se relacionam com o livro. O final do livro produz uma reflexão sobre o tornar-se adulto, o que é ser adulto e o que é ser criança. Como as crianças quiseram ler, umas com mais, outras com menos dificuldade, foi possível conversar a este respeito.

Para ascender à posição que ocupam na escola - daqueles que sabem -, estas crianças têm que abdicar de suas particularidades e de sua capacidade de criação. Para ocupar o lugar dos que sabem, tem que estar formadas num padrão que, ao mesmo tempo em que possibilita um saber, o anula, na medida em que anula a possibilidade de criar a partir da diferenças própria de cada um.

A atividade proposta com a turma B inicialmente produz uma resposta que os identifica enquanto grupo: “não sabemos ler, ninguém na turma sabe!” Um coro monológico anuncia o lugar destas crianças no discurso da escola, reafirmando-se enquanto réplica discursiva no discurso das crianças. Elas não queriam sequer ouvir as histórias dos livros. Após algumas tentativas com diferenciados tipos de textos e livros, é notável suas dificuldades em re-atar seus laços com o mundo da escrita. Elas liam apenas mecanicamente, apartadas do mundo das letras, e certamente pouco preparadas, em uma sociedade letrada, para lidar com as letras do mundo.

Constata-se assim, que estas crianças não estão só incapacitadas para ler e escrever segundo as regras da escola, mas também, há uma incapacidade para se posicionar de outra forma. O sentido da atividade é claro: ler e escrever é obrigação, e mais, enquanto

protagonista desta atividade “sou” alguém que “não sabe”. Ao abandonar o livro e substituí-lo por brincadeiras, os estagiários levam as crianças a deixar momentaneamente de se deparar com a posição discursiva que a prática escolar lhe destinou, e passam a experimentar a brincar com as letras. Afinal, o gênero lúdico é próprio das crianças! E elas, ao que parece, já perderam a possibilidade de brincar, sonhar, criar e transformar por meio dos livros, para significá-lo como instrumento de simulacro.

Nas atividades desta turma ressalta-se a criatividade dos alunos com os desenhos e brincadeiras, o que fazia pensar, não fosse a escrita, que poderiam ser eles os alunos da turma A. Ou não poderiam?

Um aluno desta turma conta uma história do Senhor Planeta. Três Planetas existem, um de fogo, um de terra um de água. “Os homens que o habitavam brigavam muito. Então, um destruiu o planeta do outro”. Mas esses homens percebem que se eles se juntarem, poderão fazer outros planetas novamente. Ele desenha um planeta com fogo, água e terra e afirma que ao final “eles descobrem, depois de fazerem este planeta, que poderiam fazer muito mais, juntos”.

A história deste menino que pertence justamente à turma dos apartados da escola nos convoca uma compreensão responsiva sobre a lógica da inclusão. Assim como o planeta pode conter todos os elementos, na escola devem caber todos os mundos, todas as diferenças. E se a escola não tem possibilitado que os diferentes a habitem, então parece necessário reinventá-la, uma vez que não deve haver lugar para ninguém.

Ao final desta oficina é proposta a construção de uma história de um personagem fictício que estudava naquela escola. Dentre muitas falas engraçadas que retratam a possibilidade de não ir para a escola, a turma B em coro diz que só vai à escola para no final do ano dizer para a mãe “que passou de ano” (mesmo sendo esta uma escola ciclada). Assim, o sentido da escrita e o sentido da escola reafirmam nestas crianças seu (não) lugar no mundo, bem como a necessidade de prestar contas desse lugar: enquanto não passo de ano, não leio nem escrevo, não sou “ninguém”. Não se pode ser alguém quando não se sabe ler. Mas é preciso permanecer na escola, mesmo não sabendo ler, mesmo que para aprender que não se é ninguém.

O trabalho não se restringiu às oficinas, pois foi possível envolver a direção e equipe pedagógica, professores, funcionários e inclusive os pais da turma B. Do ponto de vista da escola, é possível fazer uma dupla referência: primeiro aos mecanismos padrões das avaliações e do regulamento interno; mas existe uma outra referência, naturalizante do desvio, que se esconde em sua qualidade de regra artificial. A maneira como a escola faz

este serviço é bastante clara: através da determinação do “perfil” de cada aluno. Este termo circula por todos os cantos, muito presente no discurso da diretora, é utilizado não só para determinar a possibilidades dos alunos, mas também para a distribuição dos professores e funcionários em suas tarefas. O perfil é norteador para se estabelecer o lugar que cada um deve ocupar de acordo com uma característica pessoal. Porém, de suma importância é verificar o que significa a equipe escolar delinear os perfis de suas crianças: o que é pedido pela escola é que vigiem e julguem sempre seus alunos a partir do que se apresenta na conduta deles, como característico e determinante de sua individualidade, estabelecendo seus futuros e o que se espera deles. A partir disso, se pode saber quem tem um perfil adequado para a escola ou quem terá um perfil de desvio.

Tendo a subjetividade como campo próprio da psicologia, pôde-se partir dela, ou melhor, das relações do sujeito com o aprender, para buscar novas possibilidades para que estes alunos ocupassem um outro lugar na escola, diferente daquele que lhes foi dado pela penalização disciplinar. De certa maneira, é ressignificar o desvio, possibilitando aos alunos desempenharem as atividades que lhes são oferecidas na escola, mas não pela pedagogização, e sim pelo resgate dos laços do sujeito com o desejo de aprender.

Pereira e Jobim e Souza (1994) nos convidam a acompanhar os desvios que o suposto não saber da criança nos conduz, experimentando novas maneiras de refletir sobre as questões da infância e do conhecimento na contemporaneidade:

> ... [a criança] está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e de consumo. A criança conhece o mundo enquanto o cria, e ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra (p.160).

Esse desvio do olhar permitiu que as crianças colocassem em palavras seus sofrimentos e os sentidos das experiências com a leitura e escrita.

Possibilitou-nos também colocar em questão o modelo de inclusão desta escola. Foi possível constatar que estes meninos e meninas que não sabem ler, não atendem a um modelo de criança construído pelo projeto iluminista, nem ao projeto da escola moderna, o qual que pretende equalizar a todos. Contudo, se o discurso da inclusão pressupõe a diferença, então a escola não deve mais ser lugar de equalizações, mas sim, lugar de

diferença. A inclusão pode então, dar indícios de uma nova ordem, a da diferença e não da mesmice, da diversidade, e não da identidade, na qual se possa buscar uma possível igualdade de direitos, e não um ocultamento da desigualdade.

Quanto aos professores, pode ser questionado o sentido do desvio na prática normalizadora da escola e dos supostos problemas de aprendizagem, o que os levou a uma nova forma de pensar o cotidiano escolar. Isso só foi possível a partir do momento em que puderam estar presentes como sujeitos construtores de suas próprias práticas, levantando experiências particulares como base de seus questionamentos. Com a diretora, entretanto o espaço para debater as questões levantadas pelo trabalho junto à escola foi muito pequeno.

Ao final das oficinas os estagiários concluem que diante de tantos confrontos, e situações até mesmo de perda de controle, a atividade com as oficinas possibilitou aos sujeitos, presentificarem-se na escola, "autorar" suas histórias e seus textos, o que na rotina parecia impossível, não só para os alunos. Estes puderam se apartar dos discursos monologizantes que os aprisionava ao lugar subjetivo comum: "não sabemos ler". A posição exotópica em relação a estes discursos, possibilitada pelo método, concedeu-lhes uma nova palavra "pessoal alheia" que os insubordinou a esse não saber ler.

Este primeiro intervalo entre turma B e escola modelo nos leva a uma indagação. Num contexto institucional de normalização da vida, de rotinização absoluta dos acontecimentos, onde a repetição do mesmo obscurece a possibilidade de enxergar o singular, que possibilidades restam às crianças para calcular seus horizontes, senão as que convêm para que o futuro tenha um acabamento pré-dado, com uma determinação fechada e autoritariamente imposta?

No futuro, quem sabe? Entre as duas turmas apartadas da escola, um segundo intervalo para pensar a inclusão

Na cooperativa, o projeto das oficinas inseriu-se de outra forma. Surgiu da necessidade que seus integrantes sentiam de usar a leitura e escrita nas tarefas emergentes no cotidiano de seu empreendimento.

Apesar deste interesse, a estagiária recebe o recado de um suposto participante: "se precisar ler, eu não vou" (Freire & Pan, no prelo). Reverbera-se o discurso da turma B: "não sabemos ler".

A primeira reunião com o grupo foi desencadeada a partir do tema “Minha história no tempo da escola”. Tinha o intuito de refletir como foi o processo de escolarização de cada participante.

As histórias contadas pelos participantes também são histórias de muitos brasileiros, cujo acesso à escola foi permeado por diversos obstáculos, alguns superados e outros trazidos para sempre na memória. A essas experiências escolares são atribuídos sentidos que refletem a relação de suas identidades com o ato de ler, escrever e aprender no seu próprio cotidiano.

Os participantes da pesquisa são advindos do meio rural. Alguns iniciaram seus estudos em pequenas escolas muito distantes de suas casas, o que tornava sacrificante o acesso: “eu andava cinco quilômetros pra ir na aula”; “falta de incentivo ao estudo nesses locais”; o avô dizia que na roça não precisa de estudo; “[] o pai não deixava gastar luz, então tinha que esconder dentro do porão com lamparina pra fazer os exercícios, aquilo marcou muito”; “[] meu pai também não dava apoio pra gente estudar, falava que mulher não precisava estudar. Mulher ia casar e ter filho, pra que estudar? O filho homem tem que estudar filha mulher não.”.

Os sentidos da escola e da escrita na experiência destes sujeitos são retratados por histórias de sofrimento, valores e sentimentos que os colocam incapacitados para o uso da escrita de sua língua no cotidiano de seu trabalho.

Ao longo das oficinas foram trabalhados diversos gêneros textuais e diferentes meios de veiculação de textos: livros, revistas, gibis, legislação, balanços, e outros. O trabalho com gêneros discursivos deu-se a partir da concepção bakhtiniana (Bakhtin, 1992) constituindo-se o fio norteador das oficinas. Possibilitou a circulação dos cooperados por diferentes gêneros, primários e secundários. Houve muito interesse por parte dos participantes em restabelecer ou até o mesmo estabelecer o contato com essa diversidade de textos que muitas vezes nem se sentiam autorizados a manipular.

O domínio de diferentes gêneros textuais em uma sociedade letrada está associado ao conhecimento e ao poder, acarretando um sentimento de incapacidade diante das relações sociais àqueles que não os dominam.

Evidenciado isso, o objetivo de uma das oficinas foi refletir junto aos cooperados sobre seus sentimentos diante da tarefa de ler e escrever. Para o desenvolvimento dessa atividade a estagiária solicita aos participantes que utilizem colagens de revistas.

Uma grande diversidade de revistas, tesouras, colas, canetas e lápis de cor foram deixados à disposição. No momento inicial da oficina a estagiária observa que ao estarem em contato com as revistas, os participantes começam a ler e discutir entre si algumas reportagens, o que demonstra uma possibilidade de reaproximação com a leitura e escrita. Naquele momento eles se permitem fazer uso de uma forma de linguagem muitas vezes distante de seu cotidiano, expressando sentimentos e atribuindo outros sentidos ao letramento.

Um dos participantes nega-se até mesmo a folhear uma revista, alegando não saber fazer nada. Outra participante é incisiva: “eu me sinto muito mal quando eu tenho que escrever, e se uma pessoa fica me olhando, me falta palavras, esqueço as letras, me foge o assunto, fico pensando muito tempo até vir as palavras na minha mente. Porque tem pessoas que tiram sarro dos erros dos outros, tenho dificuldade em me expressar.” Na medida em que os participantes colocam suas dificuldades, é possível discutir sobre elas.

Na última oficina a estagiária propõe ao grupo uma reflexão sobre suas experiências de reaproximação com a leitura e a escrita, além de identificar as possíveis mudanças nos discursos de identidades quando estes enfrentam a tarefa de ler e escrever.

Outros sentidos surgem diante das experiências do letramento, evidenciando transformações. Um dos participantes se interessou por um livro e diz já estar lendo pela segunda vez: “Eu já li a primeira e agora to lendo a segunda, pra ver, sabe? Se entra na cabeça”.

Apesar da nova relação com o livro, sua posição de incapacidade diante da leitura e escrita – pra ver sabe? Se entre na cabeça - se repete nos discursos de outros participantes: “cabeça dura” “não consigo aprender”. Mesmo assim, todos começam a se permitir usar a língua escrita, o que até então gerava medo e desprazer.

O emudecimento produzido pelas práticas de letramento escolar, começa a ser compreendido, e os participantes começam a exercer a possibilidade de escolha frente ao mundo de informações a que é exposto. A relação de sofrimento e alienação com esta prática, começa a ser ressignificada. Uma das participantes afirma que “não adianta só escrever, tem que saber ler o que escreve”. Ela ilustra sua afirmação dizendo que foi para Joinville e descobriu que Joinville se escreve com dois “L” e não com um, como sempre escrevia. Disse que durante o passeio olhava todas as placas, por que só lendo

as pessoas aprendem a escrever certo. Outros participantes começaram a discutir que se Joinville fosse escrito em português seria só com um “L”.

Essa posição assumida diante da linguagem retrata não só uma mudança nas condições de apropriação da língua – embora pareça redundante, pois esta língua já lhes pertence -, como também, uma outra possibilidade de enunciação.

A aproximação a outras práticas de letramento possibilitou aos participantes a consciência da importância do uso social da leitura e escrita na vida diária do trabalho da cooperativa. O grupo de participantes colocou a necessidade do uso da escrita no planejamento das ações da cooperativa, no registro de ata das reuniões, no uso de bilhetes e murais para deixar visíveis os trabalhos que serão desenvolvidos por cada cooperado. Um dos participantes convoca a participação de todos: “não adianta praticar um pouco de leitura e escrita se logo depois você vai pregar caixas de madeira e esquece tudo”

O trabalho desenvolvido com este grupo permitiu que os participantes atribuíssem novos sentidos ao letramento, ressignificando suas experiências escolares. A construção de um novo laço afetivo com o ato de ler e escrever deu-se pela possibilidade de criar e recriar as situações de letramento e não mais pelo medo e renúncia, o que contribuiu, segundo a avaliação dos cooperados, com a gestão e organização de empreendimentos populares e autogestionários, cuja prioridade é a conquista da autonomia e a efetiva inclusão social.

Esta oficina nos remete ao contexto da produção subjetiva decorrente dos sentidos das práticas de letramento escolar. As aproximações da turma B – em termos de horizontes, projetos de vida - com a turma dos cooperados – memórias emudecedoras – nos permitem afirmar que o letramento escolar produz sujeitos, e para encobrir tal produção, naturaliza e individualiza a aprendizagem, o que permite atribuir o fracasso aos fracassados, a exclusão aos excluídos. A escrita é o código de transmissão, ou aparelho instrumental.

Desse modo, a relação entre o sujeito e a escrita não se restringe à aprendizagem, ao desenvolvimento psicológico, a uma questão de inteligência, talento ou dom. Trata-se, sim, de uma questão política sobre aquilo que se pode ou não aprender, daquilo que se pode ou não ser, o que permite aos sujeitos lerem e escreverem textos, tornando-se autores de seus próprios textos. O que possibilita aprender na escola pode ser também o que impossibilita que cada um se coloque no mundo, a seu modo.

O futuro da turma B e o passado dos cooperados: uma simples coincidência ou alguma ressonância discursiva? Entre memórias e horizontes, é preciso inventar a inclusão.

Retomando a questão: É possível a inclusão em uma sociedade excludente? Concluímos que as divisões das turmas A e B encontram-se sob efeito de uma mesma forma de inclusão, a qual é regida pelo poder da normalização. Entretanto, não se trata de algo natural, mas justamente de um arranjo inventado para estabelecer presenças e lugares. Como se trata de uma invenção, é porque se trata também, de um interesse em que aquilo que somos não pareça ser inventado, mas dado. E enquanto dádiva, não podemos pensar naquilo que somos tampouco escolher ser diferente.

O efeito das práticas escolares evidenciados nos três grupos nos permite refletir sobre o que tais práticas têm produzido acerca dos sujeitos. Entretanto, se a turma B pode mostrar-se criativa, assim como os cooperados puderam construir um modelo alternativo de sobrevivência nesta lógica de mercado, elas nos apontam, se inspirados por Foucault, como os arranjos tem sido produzido para sermos aquilo que somos; as práticas de si mesmo. Uns criam, outros copiam. Neste caso, os que criam estão fora!

Por outro lado, Bakhtin – considerando a diferença entre os autores, e já que estamos falando na possibilidade da diferença - nos possibilita uma saída, por um viés ético, estético e discursivo. Enquanto alteridade dialógica, estas turmas nos indagam sobre a possibilidade de construirmos outros horizontes para nós mesmos, outros mundos, outros modos de vida. Se as falas dos grupos nos auxiliam em sua posição alteritária, é justamente para pensarmos que o futuro não precisa ser pré-dado, e sim, um futuro por-vir. E se o futuro pode ser pensado de outro modo, que não pela linha reta da vida, é preciso, então, re-inventar a inclusão; o que equivale dizer que é preciso recriar o mundo em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados até aqui analisados nos permitem afirmar que os sentidos produzidos nas práticas de letramento escolar refratam um modo de produção de subjetividades homogeneizadas e normalizadas, próprias das sociedades de consumo no universo do capitalismo globalizado.

A escola modelo não é um modelo de escola que sinalize uma outra ordem, outra forma de inclusão. Produzindo a inclusão aos moldes do sistema, a escola, regida pela norma, classifica, individualiza, separa, e como não pode expulsar, os alunos permanecem, contudo, sob o signo da desigualdade. O apelo à presença da diferença se transforma na forma própria da indiferença.

A inclusão pensada como possibilidade de uma aceitação incondicional do outro, - a alteridade necessária para a produção da singularidade humana – passa a figurar como uma maquinaria de produção subjetiva, na qual a diferença é interpretada como desvio; anormalidade. A análise da inclusão evidencia a necessidade de uma reflexão sobre alteridade e diferença. A educação para todos, conquista dos direitos humanos, visa romper a homogeneidade reinante, levando a figurar a possibilidade da diferença no cenário escolar. Entretanto, analisando o letramento escolar e o sofrimento psíquico pelo viés da análise do discurso pedagógico e de seus efeitos na produção de modos de subjetivação, constatamos que "o outro diferente" figura no cenário despertando apenas a tolerância, o que em muito se aproxima da indiferença. As práticas institucionais, tanto na memória dos cooperados, quanto nos horizontes traçados para a turma B reproduzem um modelo de inclusão com vistas à produção da normalidade e exclusão da anormalidade; esta, contudo, ressignificada por modos simbólicos de presença apartada, indesejada, velada. Mostram-se incompatíveis e até contraditórias às políticas educacionais inclusivas.

Referências

Bakhtin, M (1988). *Questões de literatura e estética (a teoria do Romance).* São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Caneti, A.; Viana, A. N. Moresch, E. M.; Larocca, L.; Cavassin, M. V. (2005*) Relatório Final de Estágio: EMMB.* Trabalho de conclusão de estágio. Curso de Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (2001). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, F & Pan, M. A. G. S. (no prelo). Letramento e Economia Solidária: Ressignificando Identidades. Em: *Psicologia e Economia Solidária: Interfaces e Perspectivas.* ABEP.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1996) *Educação como prática da liberdade***.** 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goulart, C. (2003) Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e prática pedagógica. Em M. T. Freitas; S. Jobim e Souza & Kramer, S. (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. (95-112). São Paulo: Cortez.

Jobim e Souza, S. (2000). *Subjetividade em questão*: *a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Jodelet, D. (1999). Os processos Psicossociais da Exclusão. Em B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (53-66). Rio de Janeiro : Vozes.

Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento*: *uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas (SP): Mercado de Letras.

Pan, M. A. G. S. (2003). *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares.*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Letras (Estudos Lingüísticos), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR.

Pan, M. A. G. S. (2006). Letramento escolar e processos subjetivos. Em A. P. Berberian; G. Massi; C. C. M. Angelis (orgs.). *Letramento – referências em saúde e educação* (66-116). São Paulo: Plexus.

Pereira, R. M. R. & Jobim e Souza, S. (1994). Infância, conhecimento e contemporaneidade. Em Kramer, S.; Leite, M. I. (Orgs.) *Infância e produção cultural*. Campinas (SP): Papirus, 1998. p.25-42.

Sawaia, B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. Em B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (7-13; 119-127). Rio de Janeiro: Vozes.

Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga - Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em L. Larrosa & C. Skliar. *Habitantes de Babel*: *políticas e poéticas da diferença* (105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

Veiga – Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em A. M. Machado. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola.* (56-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Véras, M. (1999). Exclusão Social – um problema brasileiro de 500 anos. Em B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (27-50). Rio de Janeiro: Vozes.

Wanderley, M. B. (1999). Refletindo sobre a noção de exclusão. Em B. Sawaia (Org.), *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (16-26). Rio de Janeiro: Vozes.

Notas

[1] Os projetos que coordeno no Núcleo de Psicologia, Educação e Trabalho – NUPET da Universidade Federal do Paraná são: um de pesquisa, intitulado "Práticas de Letramento e Processos Subjetivos: um estudo sobe exclusão escolar", e o outro de extensão, "Letramento e Inclusão Social", ambos direcionados à problematização conceitual, a construção metodológica e a investigação/intervenção na comunidade.

ISSN 1981-2566

INTERVENÇÕES PSICOEDUCATIVAS EM CRECHES

Jane Moreira de Azevedo*
Psicóloga; Professora da PUC Minas; Mestranda em Psicologia pela PUC Minas.
janemazevedo@gmail.com;

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da PUC Minas do *campus* de Arcos, tem como tônica, a formação do psicólogo generalista orientando-se pela pluralidade teórica e metodológica, possibilitando ao aluno uma visão crítica e criativa da ciência psicológica.

Para se efetivar de forma profícua a formação de psicólogo é essencial a atividade de estágio. Os cursos de Psicologia da PUC Minas organizam as atividades de estágio em disciplinas inseridas na grade curricular permitindo ao aluno vivenciar diferentes exercícios da prática profissional do psicólogo. Essa vinculação da prática de estágio como disciplina obrigatória a ser cursada pelo aluno garante uma formação ética e compromissada com a realidade a qual o aluno está inserido, uma vez que muitos dos campos de estágio são oriundos da própria comunidade.

O estágio de intervenção psicoeducativa em creches vem possibilitar ao discente de psicologia do *campus* de Arcos o contato direto com o fazer do psicólogo no campo educacional. Essa proposta de estágio prioriza o diagnóstico, o planejamento e intervenções nas instituições educativas conveniadas com a PUC Minas em Arcos e região.

Sabe-se que o interesse do psicólogo pelo campo educacional é proveniente desde o "período pré-instituicional" que, segundo Campos (2004), valia-se de um saber que se orientava para a maneira de educar as crianças.

Com o passar dos tempos o psicólogo ganha espaço e importância dentro do contexto educacional/escolar. Sua atuação privilegia o diagnóstico e as intervenções psicossociais e pedagógicas envolvendo toda a comunidade educacional, sendo seus autores: o corpo discente e suas famílias, o corpo docente e o corpo administrativo - chefia e funcionários. Ainda realiza pesquisas visando a criação de projetos para melhoria da qualidade dos serviços educacionais, tais como o planejamento de

currículos, definição de técnicas de educação mais eficazes para um melhor rendimento e realização do aluno.

Vale lembrar que o "objeto de trabalho do psicólogo escolar não é a educação, mas, antes, as relações intersubjetivas das pessoas que se acham envolvidas no processo educativo, dentro da instituição escolar."(VOLTOLINI, 1994, p. 62).

Mesmo o profissional de psicologia, tendo claro, seu objeto de trabalho e as atividades que deve desempenhar no âmbito educacional, esse se depara com obstáculos quando é chamado a atuar. Uma vez que a área educacional é um vasto campo de atuação para o psicólogo, torna-se complexo delimitar as atividades e as funções deste dentro das instituições educativas. Além disso, é preciso adequar as funções do psicólogo para as reais necessidades destas instituições. Faz-se então necessário contemplar as demandas emergenciais, a realidade do público atendido, os fatores subjetivos que intervem nos processos educacionais, bem como os fatores legais, como por exemplo, as leis que regem a educação, o regimento de funcionamento institucional, entre outros.

Pensando nessa realidade na qual o psicólogo enfrenta no *locus* de trabalho, o estágio de intervenção psicoeducativas em creches coloca o aluno frente às problemáticas que não diferentemente ele enfrentará como profissional. Assim os alunos vão para o campo de estágio sem saber exatamente o que irão fazer. Questionam nas supervisões o que é realizar uma intervenção educativa. Essa situação agrava-se ainda mais, por se tratar de intervenções em creches. Mesmo sendo a creche uma entidade tão antiga na história da criança ainda assim ela é estranha aos graduandos de psicologia. O que um psicólogo pode fazer numa creche? Essa pergunta é respondida ao longo do semestre letivo no próprio fazer de cada aluno estagiário.

A infância e a creche:

Desde os primórdios da humanidade a infância é foco de discussões e de estudos. Várias posições e definições já foram constituídas a seu respeito. E é a partir dessas concepções que a relação entre adultos e crianças é estabelecida.

Cristo acreditava na inocência infantil e aconselhava que os adultos se assemelhassem a elas. O pensamento agostiniano contradizendo o pensamento cristão afirmava que a "alma das crianças não é inocente." Descartes vislumbrava a infância como fraqueza do espírito. Jean Jacques Rousseau que confiava na bondade natural dos

homens pensava na criança como o adulto bom de amanhã, para ele a infância possuía formas próprias de ver, pensar e sentir. (CIRINO,1994, p.15).

Já nas sociedades agrárias, medievais, a infância era vista como “um período de transição rapidamente superado e sem importância. Sua duração era reduzida à fase mais frágil da criança, que, quando adquiria algum desembaraço físico, era misturada aos adultos, participando de seus trabalhos, jogos e festas. (...) Seus trajes não as diferenciavam, nem os seus divertimentos.” (CIRINO,1994, p.17).

É com o surgimento da burguesia que haverá a construção do sentido de família. Sendo este primeiramente de natureza econômica e posteriormente de natureza afetiva. A família da idade moderna e contemporânea possui como parâmetro não somente a transmissão da vida e dos valores culturais, mas também as relações afetivas entre pai, mãe e filhos. A partir de então percebe-se a necessidade de entender e conhecer como lidar com a criança.

Nos dias atuais as condutas voltadas para a infância se baseiam no pensamento rousseauriano. Prova disto são as diversas concepções teóricas em vários ramos da ciência que destacam a infância. Entre elas ressaltamos o trabalho de Piaget, Winniccott, Vygotski, Wallon, entre outros.

No Brasil, não diferentemente da história da humanidade, o conceito de infância foi se construindo com a evolução da sociedade. No ano de 1990 o país dá grande demonstração de avanço no que diz respeito à infância e à adolescência. Cria-se neste ano o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) lei federal nº 8.069/90, que assegura a todas crianças e adolescentes do país sem distinção de raça, religião e camada social a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Conjuntamente ao ECA a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei no. 9394/96 fortalece o direito da criança, seja ela de qual faixa etária for, ao acesso ao ensino regular de qualidade.

A criança então, nos dias de hoje ingressa cada vez mais cedo no sistema educacional provocando alterações na forma de instituições - como as creches - em lidar com elas.

A concepção de creche vem da França onde se construíram locais de assistência a lactentes de famílias que trabalhavam no campo em longas jornadas de trabalho.

No Brasil, as creches também foram criadas devido à necessidade das mães trabalhadoras que saíam de seus lares devido as suas atividades laborais fora de casa. As creches surgem em um primeiro momento com a função de amparo e auxílio a essas mães. Até o final da década de 80 a visão assistencialista das creches era forte no país. Esta então era vista como guardiã da infância.

Com a promulgação da LDB a educação infantil é vinculada como a primeira etapa da educação básica. No seu Art. 30 ela subdivide a educação infantil em dois níveis: O primeiro que é do atendimento a crianças de zero a três anos de idade em creches ou entidades equivalentes; e o segundo que é o atendimento de crianças de quatro a seis anos de idade em pré-escolas. Esta lei ainda delega aos municípios o gerenciamento dessa modalidade de ensino.

A integração das creches como primeiro nível de educação trouxe a estas entidades grandes benefícios como, por exemplo, a qualificação do seu quadro de funcionários. Por outro lado, trouxe também grandes discussões e dúvidas quanto ao seu real papel dentro da comunidade em que está inserida. Uma vez que agora ela passa a ser gerenciada não mais pela Secretarias de Assistência Social e sim pelas de Educação. Isto significa que a creche passa de uma entidade assistencial para uma entidade educacional, o que implica trabalhar mais diretamente as dimensões educativas, educacionais, psicossociais e culturais do aprendizado e socialização infantil. Pensando na criança como indivíduo inserido em um contexto social podemos dizer que as dimensões psicossocial, educativa e cultural da socialização corroboram entre si de forma diversificada, mas constituindo um sujeito único dentro do seu grupo.

Para a constituição da identidade da criança dentro do grupo social que está inserida é necessário que ela interaja com outras crianças e adultos para a construção de suas características e significações próprias a respeito do mundo que a cerca. Assim, questões afetivas e de relacionamento com o grupo agirão diretamente em seu processo de individuação na busca por sua identidade.

Ainda, esta interação com o grupo lhe trará condições de desenvolvimento pleno, através da aquisição de habilidades e conhecimentos que contribuirão para sua inserção no mundo.

Também, as aquisições culturais serão feitas na interação da criança com outras pessoas de seu grupo. Esta interação permitirá a transmissão de saberes que possibilitarão viver em sociedade, de forma organizada, respeitando regras e costumes.

Depois de onze anos de LDB o que se observa é que ainda nos dias de hoje as creches possuem dificuldades em integrar cuidado, atenção, prevenção e educação na sua rotina.

Vemos como as creches estão desorientadas com esta exigência legal, devido a sua história social e política ser diferente das pré-escolas que já possuem papel definido na área da educação.

Informações diversas e divergentes sobre a nova prática da creche chegam a estas entidades sem contribuir significativamente para o seu direcionamento, pois esta terá que articular assistência e educação formal em sua rotina. Percebe-se neste contexto grande preocupação com as questões pedagógicas, tais como exigências de projetos nesta área e a formação em nível médio - modalidade magistério - das educadoras. Porém, pouco se discute na formação psíquica desta criança que é atendida pela creche, de como fatores emocionais e afetivos tais como os educativos, são também fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança.

O estágio de intervenção psicoeducativas em creches:

O estágio de intervenção psicoeducativas em creches foi iniciado no segundo semestre do ano de 2005 nas creches da prefeitura de Arcos. Atualmente esse estágio abrange não somente esse município, mas uma gama de cidades na região centro-oeste de Minas Gerais.

A criação por essa frente de estágio deu-se a partir de minha experiência no estudo e trabalho com crianças tanto no âmbito clínico quanto educacional.

Esse estágio foi elaborado pensando numa possível intervenção junto às creches da região com o intuito de auxiliar na organização frente às transformações que essas entidades estavam passando devido às exigências legais colocadas pela LDB. Pretendia-se ainda verificar como as creches da região atuavam na atenção integral à criança pequena.

O que foi constatado nos municípios da região é que as creches são entidades governamentais, ou seja, equipamentos dos municípios, tendo vez ou outra alguma entidade não governamental. Esse cenário se diferencia substancialmente da região metropolitana de Belo Horizonte onde as creches são conveniadas com a prefeitura tendo então o seu gerenciamento delegado a uma instituição até certa forma independente do poder público. No entanto, o que se percebe é que os problemas dentro

dessas instituições são os mesmos independentemente de onde as determinações administrativas surgem.

A proposta desse estágio de intervenção psicoeducativas em creches é realizar diagnóstico da atuação da creche no atendimento à criança e sua família e elaborar propostas de intervenção ao atendimento à criança junto ao corpo de educadores assim como a administração da creche. O estágio contempla três ações do aluno sendo o diagnóstico institucional, o planejamento das intervenções e a execução dessas intervenções.

O projeto de trabalho do estagiário se norteia pela necessidade apontada pela instituição atendida, porém, caberá também ao aluno indicar campos de necessidade de intervenção no âmbito institucional.

O trabalho nas creches foi desenvolvido inicialmente pelos alunos estagiários do quinto período do curso de psicologia da PUC Minas em Arcos e hoje está sendo desenvolvido pelos alunos do sexto período do curso. Esses alunos freqüentam as creches semanalmente e colhem a demanda da instituição. O diagnóstico institucional ocorre então através da escuta dessa demanda e pela observação da creche e entrevistas realizadas com seus membros. As intervenções realizadas nas entidades são baseadas nesse diagnóstico, sendo as mesmas desenvolvidas conjuntamente com a equipe docente, discente e corpo administrativo da creche, fazendo com que essa construísse um saber e um fazer frente a suas questões em parceria com o corpo de estagiários.

Podemos destacar, nesse percurso, as seguintes intervenções realizadas nas creches conveniadas com a PUC Minas em Arcos: O planejamento de proposta político pedagógico para a creche; o trabalho de integração família e creche; promoção da autonomia da criança, a estimulação do desenvolvimento de crianças portadoras de necessidades especiais; o trabalho com as educadoras tratando dos mais variados temas, a saber, a questão da indisciplina, a criança pequena, a educação infantil, o mentir da criança, o brincar, o desenvolvimento da sexualidade infantil, entre outros.

Esse estágio ocorre a cada semestre letivo, onde os alunos freqüentam as creches conveniadas com a PUC Minas e desenvolvem atividades nas mesmas num período de quatro horas semanais e ainda participam de supervisões semanais com o professor supervisor do curso de Psicologia da PUC Minas em Arcos. Esse trabalho é orientado a partir da teoria psicanalítica, das políticas educacionais e as teorias do desenvolvimento psicológico da criança.

Pensar a orientação do trabalho a partir do viés teórico da psicologia do desenvolvimento da criança dentro de uma instituição que precisa privilegiar a atenção integral à criança pequena talvez seja de clara compreensão. Quanto aos alunos estagiários de alguma forma isso se coloca antes mesmo deles ingressarem no campo de estágio. Uma vez que chegam nas supervisões demarcando as etapas do desenvolvimento cognitivo da criança através da leitura piagetiana bem como da interação necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento no que tange as construções vygotisquianas. Ainda a visão da criança como ser em desenvolvimento, ou seja, um ser que ainda precisa aperfeiçoar seus aspectos motores, funcionais, cognitivos, sociais e afetivos reforça essa idéia.

As políticas educacionais que se apresentam como novidade para os alunos nesse momento do curso também são compreendidas por sua importância para a operacionalização do estágio uma vez que eles, estagiários, precisam estar amparados pela questão legal do fazer pedagógico e psicológico.

E a psicanálise? Onde ela entra nessa história? É aqui então que quero deter um pouco mais sobre a discussão teórica.

Freud já inventara a psicanálise na Viena do final do século XIX, nos anos de 1890, com o propósito de encontrar um tratamento efetivo para as doenças nervosas de pacientes com sintomas neuróticos.

O mesmo Freud (1988a), no prefácio do artigo de August Aichorn afirma que a psicanálise, a educação e a governabilidade são profissões impossíveis de se praticar, e aqui estamos nós a mais de cem anos de sua invenção tentando unir o impossível.

Apesar dessas afirmações de Freud, o que podemos observar é que sob sua pena encontramos em seus escritos um otimismo na conexão entre psicanálise e a educação. Nas suas idéias a psicanálise interferirá de forma positiva na educação de crianças evitando que no futuro essas se tornem adultos adoecidos e infelizes. Ele acreditava que a mais importante missão da psicanálise aplicada à educação seria a de criar uma nova geração. (FREUD, 1988b).

A prática da psicologia educacional se dá comumente no ambiente escolar, sendo o psicólogo convocado a atuar frente a queixas tipicamente clínicas e que colocam o aluno no lugar de cliente e no cerne da problemática escolar. A psicanálise, aqui entendida como psicanálise aplicada ou em extensão privilegia na cena escolar o sujeito que fala e ouve, sendo então a linguagem utilizada como enlace entre o mundo escolar e a subjetividade humana. A psicanálise no campo da educação não abre mão de

seus princípios norteadores, como por exemplo, do desejo que move os sujeitos que ali atuam.

No conjunto das descobertas freudianas sobre a formação psíquica, destaca-se a importância dos primeiros cinco anos de vida da criança como decisivo para a constituição psíquica das pessoas. Na interface dessa constituição temos a contribuição da educação como organizadora e controladora das pulsões que incidem no sujeito através da experiência da sexualidade e do contato com o outro que lhe cuida e lhe apresenta as normas da cultura. Nas palavras de Aragão (2001, p.72), "O objetivo da educação seria, então, o de levar a criança a controlar suas pulsões através de inibições, proibições, ou mesmo, supressão dos impulsos."

Seria então a função do estagiário de psicologia que atua sobre a orientação psicanalítica na creche a de intervir no controle das pulsões? De que pulsões estamos falando? Da criança ou do adulto que a cuida?

No que tange a criança, o controle pulsional, a partir da operação do recalque, se dará no corpo real. Assim é fundamental introduzir a criança no mundo que o cerca através do próprio corpo e dos cuidados que esse a exige. O corpo é então educado através de seus cuidados. Ainda a constituição do eu se dará através do corpo da criança, que é marcado pelo Outro que lhe cuida delimitando seus espaços libidinais. É através do corpo que o conhecimento se constitui. Bèrges e Balbo citados por Mariotto (2003, p.44) acreditam que o corpo é "o próprio teatro do desconhecimento", será a partir do investimento pulsional que esse corpo recebe que um saber será instalado ali.

Mariotto (2003) afirma que a regulação dos ritmos pulsionais que é essencial para a constituição psíquica das pessoas será desempenhada pela educadora da creche, aquela que cuida e educa a criança desde o momento que essa adentra nas instalações educativas. Mas será que essa educadora se coloca no lugar do grande Outro que possibilitará a transformação pulsional da criança?

O que observamos na experiência dos estágios é que muitas educadoras de creche sentem-se humilhadas por estarem trabalhando nas creches. Como as instituições são das prefeituras municipais essas fazem concurso para a área da educação, mas não esperam "cair" dentro de uma creche. A legislação dos municípios no que se refere ao profissional da creche agrava ainda mais essa situação, uma vez que não se encontra planejamento de cargos e salários para o educador da creche e essas são denominadas como "monitoras" independentemente da formação que elas tenham.

Notamos essa situação em pequenas observações realizadas nas creches conveniadas, como por exemplo, no atendimento da demanda de uma das creches quanto ao trabalho com as famílias. A coordenação da creche reclamava que ela não conseguia fazer uma parceria com as famílias das crianças atendidas por ela, que os pais só apareciam paras as reuniões quando eles recebiam “um belo lanche” após as mesmas ou sofriam a ameaça da criança não poder freqüentar a creche até que esses lá comparecessem. A partir dessa queixa o grupo de estagiários que lá estavam começaram a ouvir todo o corpo de funcionários para entender como esses vislumbravam a idéia da participação da família nos trabalhos da creche.

O que foi observado na fala da maioria das educadoras é que essas não queriam a família na creche, pois não queriam mais uma outra pessoa para dizer a elas o que fazer ali. Diante dessa fala podemos perceber que essas mulheres não se colocam no lugar de educadora, ou seja, daquela que detém o conhecimento do que e como deve ser trabalhadas a habilidade e competência das crianças que ali estão. Permitem então que qualquer um chegue e determine o que devem fazer. Esse Outro que lhe ordena é quem tem o saber. Ela que não sabe muito bem o que é e qual função possui ali naquele lugar fica sem voz para defender e ocupar seu lugar de educadora.

A escuta dessas profissionais por parte dos estagiários é vital para o bom desempenho dessas na creche. Essa escuta que é de uma prática laboral da educadora tem como proporcionar uma ratificação do seu olhar sobre a sua função dentro da creche. Sabemos que o conflito de identidade profissional está entrelaçado com a história pessoal de cada profissional que trabalha nessas instituições, porém a escuta nesse momento do trabalho não prioriza um atendimento individualizado, pois o que se busca é a construção de um novo lugar que permita a execução de um trabalho saudável tanta para as educadoras quanto para as crianças que ali são atendidas.

A creche ainda é vista como lugar de cuidados da criança, mas um cuidado que não implica na subjetivação dessas que é tão importante para o seu crescimento e desenvolvimento.

Mariotto (2003, p.40) afirma que

> Ao tentarmos construir uma proposta de discussão sobre a questão da articulação entre educação e psicanálise e sua inserção nas instituições que atendem a pequena criança, estamos apostando em uma nova possibilidade de compreender o processo de subjetivação e também de acompanhar o desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos no ambiente de creche em que se inclua o atendente de creche enquanto ser de linguagem e, portanto, de desejo. Isto é, supondo que um sujeito se constitua a partir de sua inserção na e pela

> linguagem, através de um outro que com seu desejo vai marcando-o na qualidade de significante.

O olhar do aluno estagiário para a função do profissional que atende a criança na creche coloca tanto essa quanto a criança num circuito de linguagem que permite o diálogo de saberes salientando a autonomia e a singularidade de cada um. A creche passa a ser um espaço de subjetivação, ora permitindo sua transformação - pensando aqui na educadora da creche - e ora proporcionando a constituição subjetiva da criança pequena.

> Com essa nova possibilidade, alargamos ainda mais as funções da creche. Se tradicionalmente ela se configura como lugar onde se oferecem 1) os cuidados básicos, 2) um ambiente estimulador para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor e 3) um lugar de trocas afetivas, deve-se localizar a creche também enquanto elemento simbólico no devir psíquico da criança. Idéia esta que confere à instituição um lugar instituinte. Sobre isso Carvalho reconhece que a creche é "representante do campo do Outro, universo simbólico da linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva" (2001, p. 108). Assim, a creche passa a atuar não apenas nas frentes pedagógica, social, de saúde e psicológica, mas também na subjetiva. Atuação que se faz representar pelo atendente, que, no interior desta concepção, (re)assume seu lugar de educador na medida em que se posiciona enquanto agente do ato educativo a partir de seu desejo. (MARIOTTO, 2003, p.40)

É preciso fazer uma retificação tanto nos valores atribuídos aos profissionais de creche quanto em sua função em relação à criança pequena. Essa por sua vez precisa ser vista como ser de desejo, que possui pensamentos e vontades próprias.

Em nosso trabalho nas creches na região centro-oeste de Minas Gerais percebemos como as crianças são tratadas como seres que precisam ser domesticados. Que ainda práticas de controle arcaicas são praticadas com as crianças. Essas não podem falar, sentir sede, dormir no momento em que lhe é mais oportuno.

Certa vez um grupo de alunos estagiários resolveu fazer um piquenique com as crianças da creche na qual estagiavam. Como a instituição era muito ampla e possuía uma área externa com muitas árvores, flores e grama, esses montaram uma atividade totalmente diferente do que até então elas já haviam feito ali naquele local. O grupo de profissionais da creche logo tentaram removê-los daquela idéia alegando que não daria certo, pois as crianças não saberiam se comportar. No entanto, a atividade foi levada à adiante.

No dia marcado, os estagiários com as cestas de piquenique prontas colocam as crianças todas juntas, sendo essas de faixas etárias mais distintas, desde os muito

pequenos, por volta dos dois anos e meio de idade até aos mais velhos de seis anos de idade. Conversam com as crianças e explicam o que irão fazer. Acordam as regras do que deve e o que não deve ser feito. Pedem ajuda aos mais velhos para cuidarem dos mais moços, e assim começam a caminhada “na estrada de tijolos” rumo ao local da grande festa. Lá em meio a brincadeiras e comilança as crianças cantavam, se divertiam e respeitavam uns aos outros. Os educadores de longe percebiam a movimentação das crianças e principalmente a postura dos estagiários ao cuidar das mesmas. No final, como saldo da intervenção, tínhamos crianças felizes e portadoras de um lugar até então não conhecidos pelas mesmas. Essas eram respeitadas e compreendidas em suas singularidades.

Quando a criança é olhada por seu cuidador como um ser de potencialidades é dado a ela a oportunidade do devir sujeito. A criança quando é vista como sujeito, lhe proporciona a construção de sua autonomia.

E a “estrada de tijolos” onde ela leva?

Leva a criança pequena para a construção de sua autonomia e ao estagiário de psicologia a um fazer psicológico repleto de ética e de respeito ao outro.

Referências

Aragão, R. O.(2001). A psicanálise no campo da educação infantil: uma aplicação possível. *Em aberto,* 18, (73), 70 – 77.

Brasil.(1990). Lei Federal n. 8.069, *Estatuto da criança e do adolescente*.

Brasil.(1996). Lei federal n. 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

Campos, R. H. F.(2004). Introdução: Notas para uma história das idéias psicológicas em Minas Gerais. Em: Conselho Regional de Psicologia / 4ª. Região. *Psicologia: Possíveis olhares, outros fazeres* (pp.11 – 63). Belo Horizonte.

Cirino, O.(1994). Infância: uma produção dos adultos: representações históricas da criança. *Revista de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência***,** 2, (3), 15-18.

Freud, S.(1988a). Prefácio a juventude desorientada de August Aichorn. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. 2ª. ed. (Vol. XIX, pp. 307-308). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1925)

_____.(1988b). O futuro de uma ilusão. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. 2ª. ed. (Vol.XXI, pp. 15-79). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1927)

MARIOTTO, R. M. M.(2003) Atender cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da clinica,* 8, (15), 34-47.

Voltolini, R.(1994). *Psicólogo escolar ou co-pedagogo? – Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ISSN 1981-2566

DIFICULDADES EM SOLUÇÃO DE PROBLEMAS - ANALISANDO AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS POR ALUNOS DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SITUAÇÃO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA[1]

Luciana Cristina Dias - Unesp
luccrisdias@bol.com.br[2]

Fernanda de Oliveira Soares Taxa-Amaro - PUCCAMP
ftaxa@puc-campinas.edu.br[3]

Resumo
A sociedade contemporânea trouxe inovações tecnológicas que exigem a compreensão do pensamento matemático como base para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia das pessoas. Contudo, os índices divulgados pelos órgãos oficiais têm demonstrado o baixo desempenho dos alunos sobre o pensamento matemático. Esta pesquisa pretendeu identificar as estratégias em solução de problemas empregadas por quatro alunos de uma escola pública da cidade de Bauru-S.P que apresentavam dificuldades de aprendizagem em atividades matemáticas. Foram realizadas sessões de intervenção psicopedagógica a fim de diagnosticar as estratégias iniciais utilizadas pelos sujeitos, bem como potencializar o uso de procedimentos mais formais empregados pelos professores em sala de aula com atividades matemáticas. Os resultados obtidos mostraram que alunos com baixo desempenho em matemática quando submetidos a um processo de intervenção psicopedagógica que busca a re-significação do processo de aprendizagem desta área do conhecimento pode levá-los a melhores elaborações de estratégias a serem empregadas na busca da solução de um problema ou atividade matemática. Outro resultado obtido refere-se a uma mudança de atitudes mais favoráveis destes alunos no que diz respeito à disposição e confiança em solucionar os problemas a eles apresentados na pesquisa. Embora não seja conclusiva uma significativa mudança conceitual destes alunos, pode-se verificar que houve uma mudança no emprego das estratégias utilizadas inicialmente pelos alunos com as estratégias mais formais empregadas e exigidas na sala de aula pelos professores. O estudo aponta que a recuperação das dificuldades de aprendizagem dos alunos passa, entre outros aspectos, por uma detalhada análise e intervenção em relação às estratégias de solução de problemas, podendo culminar em avanços conceituais e de atitudes no campo do conhecimento matemático.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, estratégias de solução de problemas, intervenção psicopedagógica.

---

[1] Este artigo corresponde a uma pesquisa maior realizada como Trabalho de Conclusão de Curso para fins de obtenção do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista/UNESP.
[2] Aluna concluinte do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista.
[3] Professora-orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso e docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista/ Unesp-Bauru e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/ Puccamp.

1. Introdução

A necessidade de compreensão dos conceitos matemáticos para a inserção como cidadão e para sobrevivência na sociedade atual que compreende inovações tecnológicas é imprescindível, pois em nossa vida cotidiana é necessária ativação de várias e distintas habilidades, como por exemplo, o cálculo mental, a probabilidade e a estimativa quando se pensa na adaptação do sujeito a constantes mudanças na economia.

Contudo, a maioria da população tem sido excluída da construção desse saber; como demonstram os baixos índices de desempenho escolar. Assistimos a uma insuficiência de conhecimento matemático por parte dos alunos, seja no campo conceitual, teórico e de formalização, seja no atendimento das necessidades práticas mais básicas deste conhecimento para o exercício de sua cidadania.

A situação pode ser analisada de forma mais sofrível ainda quando focamos a questão da dificuldade apresentada por grande parte do alunado na área da Matemática nas escolas brasileiras, sobretudo quando verificamos os dados oficiais em relação ao desempenho das crianças desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Garantir o bom desempenho em Matemática dos alunos na escola, contribuir para que aproveitem as experiências escolares, têm sido uma tarefa bastante complexa. No ensino da Matemática percebe-se que ainda vigora a ênfase no ensino apoiado na verbalização: o professor tende a apresentar os conteúdos na lousa, explicando aos alunos que os registram nos cadernos. Depois das explicações, do ensino das “continhas” (operações aritméticas), geralmente o professor pede aos alunos que resolvam problemas, seguindo basicamente os livros didáticos.

Entretanto, muitos alunos conseguem criar algumas estratégias para dar conta das tarefas apresentadas pelos professores: em grande parte das vezes, os alunos desenvolvem formas mais mecanizadas para conseguir solucionar problemas, por exemplo. Muitas vezes perguntam ao professor: “É continha de mais ou de menos que é para fazer aqui?”, ao terem de resolver problemas aritméticos. Cabe perguntar se, nesse caso, há contribuição para uma aprendizagem efetiva de solução de problemas e da operação de adição e subtração.

Acostumado a esperar a sugestão do professor, bem como a aprovação em relação aos resultados, o aluno poderá desenvolver a convicção de que apenas o

professor é capaz de identificar a resposta correta, e que conhecimento é domínio do mestre apenas. Essa situação pode contribuir para fracassos desnecessários, para apatia ou indisciplina na sala de aula e, ainda, resultar em baixa auto-estima e diminuição da auto-confiança do aluno.

Kamii e Livingston (1995) também criticam a tendência de os professores apontarem os erros dos alunos nas tarefas escolares sem a devida análise e discussão junto à criança sobre os procedimentos utilizados. Esse estilo de trabalho e de correção leva muitas vezes, em especial a criança de menor idade, a ficar convicta de que somente o professor pode chegar à verdade e saber se uma solução é a correta ou não.

Castorina (1988) e Kamii (1995) lembram que o erro constitui um aspecto importante do processo de construção do conhecimento. No caso da Matemática, o erro pode indicar ao professor como o aluno está raciocinando, quais são suas hipóteses pessoais diante de um problema.

A matemática é uma atividade construída socialmente e a forma como as crianças fazem problemas matemáticos depende muito de como elas definem e respondem à situação social na qual estes são apresentados.

Carraher et al. (1995) enfatizam que o ensino da matemática é transmitido por alguém de maior competência que a criança que aprende, mas, ao mesmo tempo, na vida cotidiana, a matemática faz parte da atividade diária do sujeito, valendo-se de compra, venda, medição, deslocamento, previsão com relação a aspectos de tempo e espaço.

É fato que existe diferença entre a matemática escolar e a matemática que usamos no cotidiano, e a escola e grande parte dos professores, muitas vezes, ignoram as habilidades que os alunos já têm em matemática, e se preocupam apenas em cumprir o programa (ou apostilas), sem maiores preocupações, pois essa matéria carrega o estigma de ser uma disciplina difícil e abstrata. (Vitti, 1999).

Por definição, a matemática é considerada uma disciplina difícil, como salienta Carvalho apud Vitti (1999)

> *Devido a razões históricas e filosóficas, a capacidade de aprender matemática foi sempre considerada como medida da inteligência de uma pessoa. Ninguém é considerado mais ou menos inteligente se é bom ou fraco em música. Por outro lado, se for fraco em matemática é um estigma que pode marcar a pessoa por toda a vida(Vitti, 1999, p34).*

Com base na relevância destas questões, esta pesquisa pretende focar sobre a aprendizagem de problemas matemáticos, acreditando que esta disciplina não é acessível somente para aqueles que carregam o estigma de "mais inteligentes", consolidando, de certa forma, a crença de uma inteligência pré-formada em matemática.

O problema desta pesquisa foi o de conhecer "Quais as estratégias utilizadas por crianças de final da 2ª série do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem no campo da matemática e quais as possibilidades de avanço a partir de um processo de intervenção baseado na solução de problemas".

O objetivo do estudo foi o de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos em atividades matemáticas de solução de problemas aditivos, analisando por meio de um processo de intervenção psicopedagógica as estratégias apresentadas pelos sujeitos.

2. Matemática e dificuldades de aprendizagem em solução de problemas

Marchesi (2006) observa que às vezes os alunos realizam sua aprendizagem de forma superficial e, então a relação entre a informação nova e os conhecimentos prévios são tênues e pouco consistentes. Outras vezes fazem um esforço maior, mas utilizam estratégias que não são as mais adequadas, como a memorização mecânica e repetitiva, de modo que a nova informação pode ficar desconectada dos esquemas disponíveis.

Nessa perspectiva, a aprendizagem é, portanto, um processo dinâmico em que o aluno estabelece relações entre a informação disponível e vai construindo passo a passo, com avanços e retrocessos, uma espécie de modelo mental ou representação interna que reflete o que aprendeu e que lhe serve para recuperar a informação já estruturada e para conectar a nova informação, como bem salienta Marchesi (2006).

Com relação ao processo de ensino-aprendizagem de matemática, pode-se destacar que a necessidade do domínio de conceitos matemáticos é importante para todos, contudo, a construção desse saber nem sempre acontece da forma esperada pelos envolvidos no processo.

Morgado (1993), analisando o processo de ensino-aprendizagem de matemática explica que

> *De fato encontramo-nos aqui a lidar com um domínio extremamente complexo que passa pelo ensino aprendizagem de uma disciplina, em si mesma puramente dedutiva, dirigida a sujeitos que se encontram numa faixa etária e de desenvolvimento intelectual submetida a grande e rápida evolução, em que se verificam inúmeras variações*

> *interindividuais e onde a subordinação ao concreto, a dificuldade de abstração e a impossibilidade da construção do conhecimento hipotético-dedutivo é uma realidade (Morgado, 1993, p. 12).*

Segundo a referida autora, a matemática é uma matéria bastante complexa para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e implica conhecimento do professor sobre os processos cognitivos implícitos na aquisição conceitual no campo da matemática.

Por esse motivo, é muito importante que o conhecimento prévio do aluno seja considerado na elaboração das atividades propostas pelo professor, e que as novas informações façam sentido para o aluno e o motive a prestar atenção no assunto, o que para eles pode ser um grande esforço.

Com base na teoria psicogenética, Smolle (2005) lembra das indicações de Piaget quando este alerta que para que haja uma aproximação entre as estruturas de pensamento dos alunos e a dos professores naquilo que se refere ao conhecimento lógico-matemático, em primeiro lugar é necessário considerar a compreensão real de uma teoria por parte daquele que a desenvolve ou estuda e supõe sua reinvenção por parte do sujeito cognoscente, que por sua vez pode dar a impressão de haver compreendido sem cumprir essa condição de reinvenção, basta para ele certa capacidade de reprodução e de aplicação em algumas situações artificiais.

A aprendizagem não consiste em apenas acumular conhecimentos, mas antes disso, em reorganizar e reconstruir os próprios esquemas sendo, tal fato, provocado pela introdução de novos dados que passam a ser integrados no sistema.

Conforme lembram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/Mec-Sef, PCN, 1997), no caso da solução de problemas matemáticos, alguns princípios devem ser observados ao utilizá-la como recurso para o ensino de Matemática:

• a situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos idéias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las;

• o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada;

• aproximações sucessivas de um conceito são construídas para resolver um certo tipo de problema; num outro momento, o aluno utiliza o que aprendeu para resolver outros, o que exige transferências, retificações, rupturas, segundo um processo análogo ao que se pode observar na História da Matemática;

• um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações. Assim, pode-se afirmar que o aluno constrói um campo de conceitos que toma sentido num campo de problemas, e não um conceito isolado em resposta a um problema particular;

• a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas como uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se pode aprender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas. (Brasil,Mec/Sef, 1997, p. 40-41).

Britto (2006) ao definir os atributos conceituais que envolvem a solução de problemas explica que

> *A solução de problemas refere-se a uma atividade mental superior ou de alto nível e envolve o uso de conceitos e princípios necessários para atingir a solução[...] Embora exista discordância entre os diferentes autores a respeito da definição de solução de problemas, existe concordância sobre um problema ser uma situação inicial quase sempre desconhecida que é o ponto de partida (Brito, 2006, p.16-17).*

Em relação às etapas na solução de problemas, Brito (2006) destaca que o processo de pensamento passa por algumas etapas durante a solução de problemas que são: 1) Identificação do problema, 2) Definição e representação do problema, 3) Formulação da estratégia, 4) Organização da informação, 5) Alocação de recursos, 6) Monitoramento da estratégia, 7)Avaliação da solução.

Os recursos utilizados pelos alunos são muitos válidos e estão previstos no PCN, desde que sejam usados para o desenvolvimento do pensamento produtivo e significativo, não importa se o caminho utilizado pelo aluno é diferente do caminho especificado pelo professor, o importante é que o aluno pense sobre o que está fazendo.

Neste sentido, o papel da representação mental e o da representação gráfica devem ocupar lugar decisivo na ação docente. A representação é uma cena mental e se forma a partir do momento em que o cérebro recebe uma informação do meio, organiza e transforma essa informação em uma representação coerente. (Brito, 2006).

O PCN de Matemática explica que

> *essas representações evoluem de forma pictórica (desenhos com detalhes nem sempre relevantes para a situação) para representações simbólicas, aproximando-se cada vez mais das representações matemáticas. Ao explorarem as situações-problema, os alunos deste ciclo precisam do apoio de recursos como materiais de contagem (fichas, palitos, reprodução de cédulas e moedas. (Brasil,Mec/Sef, 1997,p.45).*

Outro aspecto importante no processo de solução refere-se à elaboração e seleção das estratégias; e segundo Brito (2006), após a escolha da estratégia feita pelo aluno é importante que este

> *tenha condições de executá-las sem falhas, pois fazer a leitura do problema, compreender o que o problema pede, fazer a representação mental do mesmo, formular a estratégia a ser usada, organizar a informação e depois errar no algoritmo, invalidando a resposta inteira do exercício, pode ser muito frustrante.(Brito, 2006,p.34-35)*

No caso descrito acima, o acompanhamento passo-a-passo por parte do professor com relação a todas as etapas do processo de solução se torna uma ação imprescindível. Avaliar conjuntamente com os alunos a escolha e o emprego de determinada estratégia é muito importante, pois tal atitude pode colocar em evidência erros relevantes para a real compreensão do tipo de problema que se está solucionando, e sobretudo porque passa a ser elemento didático fundamental para aproveitar os erros cometidos como momentos de reflexão, de reorganização e de nova aprendizagem para os alunos.

Britto (2006) defende a idéia de que o aluno aprende a solucionar problemas resolvendo problemas de qualidade; e ao nosso ver, a qualidade se refere tanto na escolha do enunciado (cotidiano ou hipotético) pelo professor quanto no tipo de intervenção que este proporciona em sala de aula, considerando todas as etapas que os estudos vêm apontando sobre o processo de solucionar um problema.

Se o ensino, nos diferentes níveis, conseguisse trabalhar voltado para o desenvolvimento e aprimoramento das etapas implícitas no processo de solução apresentadas pelos alunos, considerando os conceitos, os procedimentos e as atitudes frente à aquisição do conhecimento matemático do sujeito, poderia criar maiores possibilidades de uma aprendizagem mais adequada, favorecendo a diminuição dos índices de baixo desempenho apresentados atualmente pelos alunos das escolas brasileiras.

3. Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa pretendeu identificar as estratégias em solução de problemas empregadas por alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em atividades matemáticas. Foram realizadas sessões de intervenção psicopedagógica a fim de diagnosticar as estratégias iniciais utilizadas pelos sujeitos, bem como potencializar o uso de procedimentos mais formais empregados pelos professores em sala de aula com atividades matemáticas.

3.1. Sujeitos

Foram investigados trinta e cinco alunos de uma segunda série do Ensino Fundamental, de uma escola pública de um bairro de periferia da cidade de Bauru-S.P.

Deste total foram escolhidas quatro crianças que apresentavam dificuldades em matemática, culminando em baixo desempenho destes alunos na referida disciplina.

Essas dificuldades foram constatadas a partir da aplicação feita pela pesquisadora da prova oficial do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que foi utilizada como instrumento de seleção do grupo que participaria da intervenção. O critério para selecionar os quatro alunos foi o de escolher aqueles que apresentaram a menor pontuação nessa avaliação.

Neste trabalho, as crianças foram identificadas da seguinte forma: a) Suj A (8 anos); b)Suj B (9 anos); c) Suj C (8 anos); d) Suj D (9 anos).

3.2. Material e Procedimentos

Na primeira etapa foi realizada a aplicação da prova do Saresp contendo apenas oito itens referentes à solução de problemas, operações aritméticas, escrita numérica e leitura de informações no calendário. Após a aplicação da prova, procedeu-se à correção conforme indicação do próprio Saresp, atribuindo um ponto para cada item.

Na segunda etapa da pesquisa foram realizadas quatro sessões de intervenção com duas duplas de sujeitos dentre as quatro crianças que apresentavam o maior índice de baixo desempenho matemático, segundo a seleção da primeira etapa.

As sessões foram realizadas pela pesquisadora em encontros de aproximadamente duas horas de duração, utilizando materiais concretos de apoio e

fundamentando o processo de intervenção no questionamento contínuo entre pesquisador e sujeito, com base no método clínico piagetiano.

Nas duas primeiras sessões de intervenção, a pesquisadora propunha duas atividades a serem desenvolvidas; e na terceira e quarta sessões, foi proposta uma única atividade para cada uma. Na primeira sessão, a atividade um referia-se à exploração da "História do calendário" e a atividade dois à solução de problemas verbais envolvendo temas sobre medicação de remédios e situação de compra e venda. Na segunda sessão, a atividade 1 nomeada de "Formando o total" solicitava a leitura, interpretação e cálculo dos sujeitos a partir de uma tabela; e na atividade 2, o enfoque foi o de solução de problemas envolvendo composição e decomposição numérica. Na sessão 3, a atividade referia-se à exploração de um mini mercado e na última sessão de intervenção, foi proposta uma atividade que implicava "formulação de problemas" e sua respectiva solução por parte dos sujeitos envolvidos.

Para cada uma das sessões a pesquisadora organizava materiais pertinentes à temática abordada pela atividade, bem como disponibilizava papel e lápis para o registro individual e coletivo dos sujeitos.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Prova do Saresp

Neste artigo apresentamos apenas as questões referentes à solução de problemas retiradas da prova do SARESP e que também foram objeto de intervenção psicopedagógica nas sessões de intervenção.

Tabela 1 – Número de acertos com relação à solução de situação problema envolvendo adição e cálculo por meio de estratégias pessoais ou convencionais

Item 3 / Nº respostas corretas	Situação-problema (adição)
	22 (62,85%)

Neste item[4] (questão 3 da prova) a criança deveria, a partir de uma situação-problema de estrutura aditiva, calcular o resultado por meio de estratégias pessoais ou

[4] NUM ÁLBUM HÁ 9 FIGURINHAS DE ANIMAIS E 4 FIGURINHAS DE FLORES. AO TODO, QUANTAS FIGURINHAS HÁ NESSE ÁLBUM?

convencionais (juntar os elementos de duas coleções presentes, números envolvidos menores que 10).

Dos 35 sujeitos que realizaram a prova, 22 (62,85%) acertaram o problema.

Tabela 2 – Número de acertos com relação à solução de situação problema que envolve adição e cálculo

Item 4 / Nº Respostas Corretas	Situação-Problema (Adição)
	14 (40%)

A questão quatro[5] solicitava que a criança deveria, a partir de uma situação-problema de estrutura aditiva (implicando operação de subtração), calculasse o resultado por meio de estratégias pessoais ou convencionais (um grupo de elementos que sofre uma transformação; números envolvidos são da ordem de dezenas).

Dos sujeitos respondestes, 14 (40%) acertaram o problema.

Tabela 3 – Número de acertos com relação à solução de situação problema envolvendo adição e cálculo

Item 5 / Nº respostas corretas	Situação-problema (subtração)
	13 (37,14%)

Este item[6] requeria a aplicação da idéia de uma coleção que sofre uma transformação. Treze crianças (37,14%) acertaram a situação-problema envolvendo a operação da subtração.

Tabela 4 – Número de acertos com relação à solução de situação problema que envolve subtração e cálculo

Item 6	Situação-problema (subtração)

[4] NUMA FESTA ESTAVAM 20 MENINAS E NENHUM MENINO. DEPOIS, CHEGARAM 19 MENINOS. QUANTAS CRIANÇAS FORAM A ESSA FESTA?

[5] CARLINHOS TINHA 16 BOLINHAS DE GUDE E DEU 9 AO SEU PRIMO JÚLIO. COM QUANTAS BOLINHAS DE GUDE CARLINHOS FICOU?

Nº respostas corretas	
	2 (5,71%)

Nesta questão[7], os alunos deveriam resolver e calcular o resultado da situação-problema (subtração) por meio de estratégias pessoais ou convencionais (comparação do número de elementos de duas coleções; números envolvidos: um maior que 10 e menor que 20 e o outro menor que 10).

Dos 35 alunos que fizeram a prova, apenas 2 (5,71%) crianças acertaram o item.

Os dados obtidos, com exceção do item 3 (tabela 1) mostraram que a amostra selecionada para o estudo não conseguiu atingir, em sua grande maioria a 50% de acertos dos itens. Este resultado inicial parece indicar a adequada opção das pesquisadoras no que se refere a um trabalho de intervenção psicopedagógico específico com questões básicas da prova de matemática organizada pelo SARESP, selecionando itens também entendidos como básicos para a construção de conceitos e emprego de habilidades básicas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

O estudo de Taxa (2001) ao analisar o desempenho em Matemática também com base na prova do SARESP mostrou que a menor nota obtida foi zero pontos e a nota máxima foi 27 pontos de 30 pontos possíveis. A média do desempenho foi 12,2 com desvio-padrão de 7,33; o que mostrou que na amostra da referida autora houve alunos com bom desempenho e alunos com baixo desempenho na prova.

No estudo de Taxa (2001) houve uma concentração de pessoas ao redor da nota 5, caracterizando-se como o subgrupo dos alunos com baixo desempenho e um outro subgrupo, os alunos com melhor desempenho ao redor de 17 pontos obtidos na prova. Outro dado de igual importância para este estudo é o fato de que na análise da referida autora, os resultados obtidos no problema de adição, mostraram que 79 (59,2%) crianças acertaram o item. Para o problema da subtração, o resultados obtido foi de 34,8% de acertos no item. Em outro problema de subtração, 31% das crianças solucionaram corretamente o problema. Para a situação-problema que envolvia adição e subtração com base no cálculo com dinheiro, 37,8% sujeitos fizeram corretamente aquele item da prova.

[7] ALEX TEM 17 REAIS E SUA IRMÃ LÚCIA TEM 8 REAIS. QUANTOS REAIS ALEX TEM A MAIS QUE SUA IRMÃ?

Estes dados nos auxiliam nesta pesquisa à medida que indicam a necessidade crescente de se dar continuidade à realização de pesquisas sobre desempenho matemático das crianças, uma vez que a situação-problema ainda apresenta-se insatisfatória, embora seja um eixo fundamental na construção do saber matemático das crianças na escola.

4.2. Sessões de Intervenção

Neste artigo apresentamos apenas os resultados da terceira sessão de intervenção uma vez que esta abordou com maior intensidade a atividade de solução de problemas verbais que costumeiramente estes alunos tendem a realizar em sala de aula.

Apresentamos a descrição da sessão com a participação das duplas de alunos (A e B; Ce D), conforme descrito na metodologia da pesquisa.

4.2.1 Terceira Sessão de intervenção: Explorando o mini mercado

A pesquisadora explicou para os alunos que a atividade era fazer compras num mercado que ela montara ali na sala da escola. Cada um levaria uma lista para comprar mercadorias para mãe utilizar em casa. Cada aluno simularia a ida ao mercado com cinco reais. A pesquisadora fez os recortes simbolizando as mercadorias e distribuiu na mesa para dramatizar a situação.

<table>
<tr><th colspan="2">DIÁLOGO DURANTE A 3ª SESSÃO</th></tr>
<tr><td colspan="2">Pesquisadora
Hoje nós vamos fazer de conta que vamos ao mercado e vamos fazer compras. A mãe de vocês pediu para vocês irem ao mercado comprar uma lista de produtos que ela está precisando em casa, e vocês precisam trazer as mercadorias e o troco (se sobrar). Vamos começar ?</td></tr>
<tr><td>Aluno A</td><td>Aluno B</td></tr>
<tr><td>O troco não pode ficar pra mim?</td><td>Claro que não, seu burro, e se ela precisar do dinheiro? Como que faz?</td></tr>
<tr><td colspan="2">A pesquisadora aproveitou o comentário do aluno B, e repetiu para dupla a importância de comprar as mercadorias pedidas pela mãe, e o cuidado com o troco. Foram disponibilizadas uma lista com três mercadorias para cada um. Quando a pesquisadora começou a fazer a leitura do nome dos produtos, a dupla fez a seguinte observação.</td></tr>
<tr><td>Aluno A</td><td>Aluno B</td></tr>
</table>

Não precisa ler, eu sei fazer isso sozinho, deixa comigo	É não atrapalha não
A pesquisadora ficou em silêncio, e observou que eles comparavam o que estava escrito no recorte com o que estava escrito na lista de compras, faziam as contas mentalmente, e terminaram a primeira lista muito rápido.	
Aluno A	**Pesquisadora**
Acabei.	Certo. O dinheiro deu para comprar tudo da lista?
Deu.	Que operação você fez para saber que o dinheiro deu?
Como assim?	Que conta você fez?
Aqui ó, dá cinco. Dá outra lista?	Bom, me diga quanto custou cada mercadoria comprada.
Custou o preço, lógico.	Tudo bem pode fazer outra lista.
Aluno B	**Pesquisadora**
Pronto, dá outra?	Calma aí, o dinheiro foi suficiente?
Não.	Ah sobrou troco?
É claro que não né, nem deu para comprar as coisas para minha mãe...	Como que você sabe que não deu? Que conta você fez?
Dá outra lista? Ele vai terminar na minha frente!	Não estamos apostando, eu só quero saber que conta você fez...
Peguei tudo para ver quanto ia dar, aí não tinha dinheiro para levar tudo.	E se você tivesse dez reais?
Aí, sim... Posso fazer outra lista, ele vai terminar antes de mim.	Tudo bem.

Quadro 1- Diálogo e Registro da análise inicial da 3ª sessão de intervenção (Aluno A e B)

A pesquisadora parou naquele momento com as perguntas, e permitiu que os alunos fizessem as listas, eles permaneceram concentrados nessa atividade. Quando acabaram com as listas, queriam outras. A pesquisadora foi colocando novas situações, ora dando mais mercadorias e menos dinheiro, ora dando mais dinheiro e menos mercadorias.

Observa-se que em ambos os casos (aluno A e B) houve uma discrepância entre o fazer as compras e justificar em seguida a operação utilizada para comprar cada um dos itens que estavam na lista.

No processo de construção da aritmética, muitos estudos têm evidenciado a questão da distância conceitual tratada pela escola entre a matemática formal e informal: as crianças sabem realizar diferentes tarefas correspondentes às operações aritméticas (adicionar, multiplicar, dividir, subtrair) da vida cotidiana, mas nem sempre o fazem com tanta precisão mediante as regras formas da matemática, por exemplo, o emprego do algoritmo para encontrar resultados.

Taxa (1996) lembra que o desempenho de crianças na solução de problemas aritméticos, em situação informal e na escola, foi estudado por muitos autores. Carraher e al. (1995) analisaram a evasão e o fracasso escolar e mostraram que é comum o membro de grupos menos favorecidos economicamente terem seu próprio negócio, como é o caso da banca na feira e que tais situações exigem soluções de problemas de Matemática que envolve as operações e, na maioria das vezes elaboradas sem a utilização de lápis e papel.

Alguns resultados do Grupo de Pesquisa da Universidade de Pernambuco mostraram que, para resolver problemas de dar troco, a criança não comete erro para calcular, mas o faz ao solucionar no papel.

Taxa (1996) destaca, por exemplo, que a criança

> *vale-se da regra de "abaixar o zero" para resolver uma multiplicação e então comete erro. Outra confusão é quanto ao "vai um": as crianças, na transação comercial, demonstraram conhecer de memória o valor da venda, mas ao fazê-lo no papel aumentam ou invertem a quantidade no decorrer da operação por conta da regra do "vai um". O estudo evidenciou que a distância entre o fazer na situação não formal e com lápis e papel é significativa. As crianças podem dar explicações do tipo: "meu modo de resolver contas é na cabeça (Taxa,1996,p.39).*

O estudo de Sastre & Moreno citado por Taxa (1996) também apontou que crianças de 1º Grau de Barcelona são, comumente, submetidas a um processo escolar no qual devem aprender as noções elementares por meio da transmissão de um professor, sem que se considere se já apresenta um desenvolvimento intelectual adequado. Mostraram que, nesse caso, as crianças limitam-se à memorização sem significado. Segundo as autoras, as crianças podem não conseguir perceber as relações entre o que fazem na escola e os problemas e procedimentos da vida do dia-a-dia. As autoras alertam sobre as operações aritméticas as quais estão mais ligadas ao contexto de aprendizagem da sala de aula e se limitam à reprodução de grafismos de acordo com as solicitações da escola. Apontam o que denominam aprendizagem da alienação em relação ao ensino da Matemática, analisando as relações entre adição numérica fora da

escola e as somas realizadas na escola. Verificaram que, dentre as crianças que a escola considerava já terem aprendido a soma, 55% delas não eram capazes de fazer qualquer aproximação entre um experimento de unir objetos e a operação da adição que efetuavam nos cadernos escolares. Indagando sobre a operação efetuada, a pesquisadora constatou respostas muitos pobres das crianças. Para explicar a importância de se aprender a somar, as crianças utilizavam os mesmos termos dos adultos, tais como: “A aprendizagem das somas ajudarão a trabalhar, estudar e aprender”. As autoras mostram, estudando o trabalho com a soma que o trabalho escolar tende a levar apenas a uma série de grafismos que não se apresentam como operações e de nenhuma forma se apresentam relacionados com as ações que as crianças realizam cotidianamente.

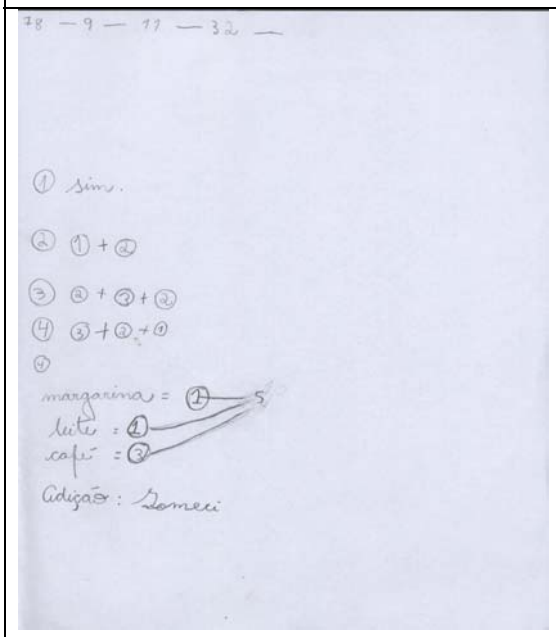
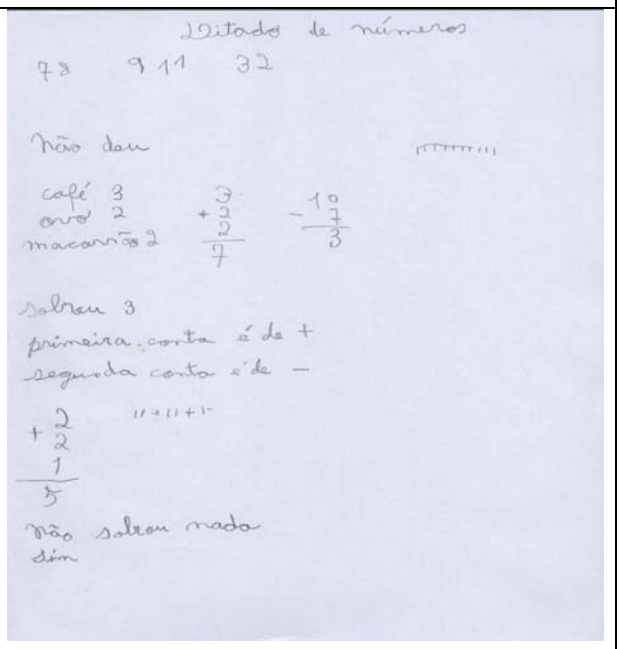
Foi possível verificar que os alunos estavam muito interessados nessa atividade, apesar das acentuadas dificuldades que apresentaram em leitura e escrita, tentaram fazer tudo sozinhos, em silêncio e permitindo pouca interferência da pesquisadora.Foram muito rápidos na execução das tarefas, e pediram para fazer outras listas. Os dois alunos tiveram um desempenho superior se comparado com as sessões anteriores.

<table>
<tr><th colspan="2">DIÁLOGO DURANTE A 3ª SESSÃO</th></tr>
<tr><td colspan="2">Pesquisadora
Hoje nós vamos fazer de conta que vamos ao mercado e vamos fazer compras. A mãe de vocês pediu para vocês irem ao mercado comprar uma lista de produtos que ela está precisando em casa, e vocês precisam trazer as mercadorias e o troco (se sobrar). Vamos começar?</td></tr>
<tr><td>Aluno C</td><td>Aluno D</td></tr>
<tr><td>Silêncio.</td><td>Silêncio.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Os alunos já estavam com o lápis na mão.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Pesquisadora
A mãe de vocês pediu que vocês fossem ao mercado comprar essa lista de produtos para ela, mas ela só tem cinco reais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">A pesquisadora ia começar a ler os nomes das mercadorias que constavam na lista, mas as crianças impediram, e começaram os trabalhos, demonstrando grande dedicação.</td></tr>
<tr><td>Pesquisadora
O dinheiro foi suficiente para comprar tudo?</td><td>Aluno C
Foi, deu certinho. Quero fazer outra lista.</td></tr>
<tr><td>O que você está fazendo?</td><td>Aluno D
Escrevendo. O meu não está dando certo.</td></tr>
<tr><td>Por que?</td><td>Aluno D</td></tr>
</table>

	Não vai dar para comprar tudo que a minha precisa.
Tudo bem, pense outra maneira de fazer.	**Aluno D** Então eu posso fazer risquinho?
Claro, pode sim!	**Aluno D** Mas daí todo mundo vai saber que eu não sei. E eu quero levar para casa para minha saber que eu estou aprendendo.
Nesse momento, os alunos C e D manifestaram o desejo de levar a atividade para casa, segurando a folha onde fizeram as atividades.	

Quadro 2- Diálogo e Registro da análise inicial da 3ª sessão de intervenção (Aluno C e D)

Com relação à representação gráfica da situação-problema, os alunos (C e D) apresentaram, no papel, a seguinte solução:

Aluno C	Aluno D
	

Quadro 3- Representação gráfica da solução do problema de compra-venda de mercadorias por uma das duplas de alunos das sessões de intervenção

A pesquisadora observou grande interesse dos alunos nessa atividade, e ficou bastante surpresa com o pedido das crianças de levarem a atividade para casa. Nessa

atividade, os alunos realizaram o cálculo mental várias vezes para fazer a soma contida nas listas, com seriedade e dedicação, e conseguiram acertar tudo o que se dispuseram a fazer. Por acreditarem que estavam aprendendo, queriam fazer tudo sozinhos, impedindo uma participação maior da pesquisadora.

É importante ressaltar que mesmo em um grupo que já apresentava um desempenho insatisfatório em matemática, a pesquisadora, ao propor um projeto específico de intervenção, pareceu provocar procedimentos de "ação para o pensamento matemático" destas crianças, fortalecendo, a nosso ver, a valorização de si mesmos como sujeitos capazes de aprender, modificando o cenário da "incapacidade do pensar e do fazer matemática", pedindo, inclusive para levar "trabalho matemático" para casa; proposta esta que não estava prevista a princípio no projeto.

5. Considerações Finais

A análise dos dados aqui apresentada nos mostrou que os avanços conceituais dos alunos investigados talvez não tenham ocorrido significativamente a ponto de os aproximarem do grupo de sujeitos que apresentam bom desempenho em matemática.

No entanto, algumas considerações são necessárias de serem evidenciadas, como por exemplo, o envolvimento que demonstraram durante as sessões e em relação ao conteúdo tratado em cada uma delas (considerando-se que são crianças com defasagem de aprendizagem em matemática e que poderiam declaradamente demonstrar total falta de preocupação com o seu processo de aprendizagem em termos de recuperar alguns conceitos ou ainda abandonar as tarefas, já que estas exigiam muita atenção, esforço e reorganização conceitual no campo matemático).

Ao término da pesquisa, outras considerações se mostram necessárias: a) As crianças do estudo, conforme já pré-selecionada na amostra (alunos com dificuldade de aprendizagem) tendem a apresentar dificuldades básicas no que se refere à própria capacidade de se comunicarem "matematicamente" (seja no aspecto da linguagem ou dos símbolos e representações matemáticas).

b) Essas crianças possuem forte convicção de que são inferiores aos seus colegas, e esse fator, a nosso ver, influencia de forma negativa no aprendizado. No entanto, vale ressaltar que na terceira sessão de intervenção, impulsionados pela idéia de um dos alunos, estes sujeitos solicitaram levar as tarefas que conseguiram realizar com a pesquisadora para casa, a fim de mostrar que eles eram capazes de "fazer matemática".

A relevância desta situação pode ser observada e analisada a partir da fala destas crianças, por exemplo, quando o Aluno A afirma que *"Minha mãe não acredita que eu estou aprendendo, ela acha que eu não vou conseguir, se ela ver que agora eu estou conseguindo, ela vai acreditar!"* , ou quando o Aluno B diz que *"Só o meu irmão sabe matemática, daí ele me ajuda, e eu ajudo ele, mas se eu aprender, eu vou fazer sozinho, daí eu não ajudo mais ele."; ou ainda quando o* Aluno C enfatiza que *"Desta vez eu vou passar de ano, porque eu estou acertando as coisas, mas ninguém acredita em mim lá casa, eu tenho que mostrar o que eu sei agora!"*

No presente trabalho, vimos ainda que as crianças sentem-se inferiores quando utilizam materiais auxiliares para resolver contas, uma vez que esta não é uma prática recorrente dos professores em séries mais avançadas e quando a matemática "torna-se mais formalizada". Outras vezes pudemos observar que as crianças não conseguem comunicar os resultados a que chegaram e somando-se a essas situações, há ausência do domínio da leitura e da escrita, resultando assim em obstáculos consideráveis para a aprendizagem matemática.

Verificamos que essas crianças conseguem avançar nos seus procedimentos e com isso melhorar no desempenho da tarefa quando são estimuladas, elogiadas e têm material concreto a sua disposição.

Outro aspecto igualmente importante para o nosso estudo foi o fato de poder observar e intervir em processos de elaboração de solução de problemas com ênfase nos conteúdos de procedimentos destas crianças. Se por um lado, não podemos e não foi o objetivo do estudo traçar um quadro comparativo entre a defasagem e o avanço conceitual destes alunos, por outro pudemos observar o avanço que as sessões provocaram em termos de elaboração de procedimentos de ação em busca da solução de problemas ou a exercícios de outra natureza explorados nas sessões de intervenção.

Acreditamos que os dados aqui obtidos sejam um bom começo e um importante indicativo para professores que também se preocupam com os alunos que apresentam dificuldade de organizar o conhecimento matemático, apresentando assim, desempenho insatisfatório nesta área. Talvez, se o professor começar a se preocupar em propor atividades cooperativas, promovendo a troca de idéias dos alunos e se fixar na relação entre conteúdo conceitual, conteúdo procedimental e conteúdo atitudinal, poderíamos estar dando alguns passos frutíferos na direção da melhoria do desempenho matemático das crianças na escola.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos, entre eles a adição, requer do professor um bom conhecimento sobre o processo de aquisição das estruturas numéricas e aditivas dos alunos.

É inegável a discussão de que a dificuldade destas crianças advenha da falta de experiências frutíferas com a aprendizagem matemática formal, pois tampouco dominam o processo de agrupamentos e trocas e a representação simbólica dos números no sistema de numeração decimal, conteúdos estes que fazem parte do ensino por parte da escola.

Do ponto de vista educacional, o grande número de alunos que figuram na estatística de baixo desempenho em matemática deveria motivar professores e demais profissionais da educação a buscar novas metodologias de ensino, que visem uma aprendizagem com compreensão.

A preocupação fundamental dessa pesquisa foi o reconhecimento de que um dos caminhos para a superação das dificuldades dos alunos é o respeito pelo tempo de que necessitam para desenvolver conceitos e idéias matemáticas e também para acompanhar encadeamentos lógicos de raciocínio e comunicar-se matematicamente.

As bases para uma real superação deste cenário complexo que envolve o processo ensino-aprendizagem supõem que, todos os alunos devem ser considerados capazes de aprender matemática, contemplando níveis de aprofundamento diferenciados.

Aos professores cabe a compreensão de que para se modificar esta situação do baixo desempenho dos alunos em matemática, em especial, a instalação de dificuldades de aprendizagem, é preciso se sustentar em uma prática pedagógica que implique diversos caminhos, e não atalhos. E que estes caminhos devem ser trilhados e não contornados.

Referencias

Brasil, Ministério da Educação e do desporto. (1997).*Secretaria de Educação Fundamental.* Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. Brasília, MEC/SEF.

Brito, M.R.F. (2006). Alguns aspectos teóricos e conceituais da solução de problemas matemáticos. In Brito, M.R.F.(org.).*Solução de problemas e a matemática escolar.* 1. ed. Campinas, S. P.: Editora Alínea, p.13-53.

Carraher,T.; Carraher, D.; Schliemann, A. (1995). *Na vida dez, na escola zero*.10ª ediçao. São Paulo: Cortez.

Castorina, J.A. (1988) *Psicologia Genética.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Kamii, C. Declarck, G (1992). *Reiventando a aritmética*-Implicações da teoria de Piaget. Trad. Elenice Curt, Marina C.M.Dias, Maria do Carmo D. Mendonça. 5ªed. Campinas-SP:Papirus.

Kamii, C.; Livingston, S.J. (1995). *Desvendando a aritmética - Implicações na teoria de Piaget.* Trad. Marta Rabiogio e Camilo F. Ghorayeb. Campinas-SP: Papirus.

Marchesi, A. (2006).Alunos com dificuldades na aprendizagem. In Marchesi, A. *O que será de nós, os maus alunos?* Tradução: Ernani Rosa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed.

Morgado, L. M. de A. (1993).Fundamentos teóricos. In Morgado, L. M. de A. *O ensino da aritmética* – perspectiva construtivista. Livraria Almedine.Coimbra. Portugal, p. 11-35.

Smolle, K.S.(2005). Novos óculos para a aprendizagem da matemática. In *Revista Viver, mente & cérebro* - Memória da Pedagogia. Ed. 01, out, p.34-41.

Taxa, F. de O. S. (1996). *Estudo sobre a resolução de problemas verbais aritméticos nas séries iniciais.* Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, (Dissertação, Mestrado em Psicologia Educacional).

Taxa, F. de O.S. (2001).*Problemas multiplicativos e processo de abstração em crianças na 3ª série do ensinofundamental*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp. Tese (doutorado) na área de Psicologia Educacional.

Vitti, C.M. (1999). *Matemática com prazer, a partir da história e da geometria*.2ª edição. Piracicaba: Editora UNIMEP.

ISSN 1981-2566

"E HÁ QUE SE CUIDAR DO BROTO, PRA QUE A VIDA NOS DÊ FLOR E FRUTO": FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Josélia Gomes Neves[1]
UNIR
shiva.ro@uol.com.br

Resumo: O presente trabalho diz respeito a uma elaboração sobre os processos formativos que fundamentam a prática pedagógica em Educação Ambiental. Sabemos que o clássico modelo de formação de professores e professoras vem sofrendo uma série de críticas considerando que sua base fundamenta-se na concepção de racionalidade técnica – a aplicação de conhecimentos orientados sob a ótica dos especialistas (GOMEZ, 1992). Daí a pertinência da tematização da prática, que leva em conta a atitude reflexiva a partir dos fazeres e da participação docente (FREIRE, 2003). Assim, é objeto de nosso estudo, analisar a partir destes dois parâmetros a formação docente em Educação Ambiental, bem como propor o aprofundamento de estudos no sentido de buscar uma aproximação com a Didática Etnoambiental.

Palavras–chave: Educação Ambiental. Formação Docente. Didática Etnoambiental. Sustentabilidade.

Não presta? Joga no mato!
Ditado Popular

No ano de 2004, desenvolvemos um estudo apresentado como dissertação ao Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Fundação Universidade Federal de Rondônia, com o título: "Educação Ambiental em Rondônia: uma história de distanciamentos e aproximações". O referido trabalho representa uma sistematização dos percursos trilhados pela Educação Ambiental em nosso estado, tendo como referência o acúmulo de conhecimentos construídos em âmbito local e global. Este trabalho teve por objetivo central refletir os aspectos que aproximam e também

[1] Profª Mestra da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR – Campus de Ji-Paraná, Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Ministra aulas no Curso de Pedagogia; é líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia/GPEA; coordenadora da linha de pesquisa: Didática Etnoambiental. Desenvolve atualmente o projeto: *Na trilha dos Urupá.* Março de 2007.

aqueles que distanciam a Educação Ambiental realizada no Estado de Rondônia de suas finalidades.

Parte da concepção que a Amazônia constitui-se desde as primeiras discussões ambientais, como uma das grandes referências do tema, alvo das preocupações ecológicas em nível internacional. Nas grandes reuniões mundiais onde esta problemática tem sido abordada, há um consenso de que uma das estratégias importante nesta discussão caberá a educação através dos processos formais de aquisição do conhecimento por meio da escola.

Neste sentido, a reivindicação do movimento ambientalista é respondida pela sociedade através da legislação expressa na Constituição Federal (1988) e na Lei 9795/99 que trata da Política Nacional de Educação Ambiental, assim a Educação Ambiental assume formalmente seu espaço de disputa no Currículo escolar. Ora, essa inserção exige a efetivação de processos de formação inicial e continuada dos professores e professoras para que de fato a temática ambiental ache o seu lugar na escola.

Nesta perspectiva, o enfoque deste texto, um recorte de nossa dissertação de mestrado, é a formação docente em Educação Ambiental, investigada a partir da legislação disponível, dos referenciais teóricos postos, das políticas públicas atuais e dos documentos resultantes de encontros nacionais e internacionais que envolvem a temática, bem como do olhar das professoras colaboradoras da pesquisa.

Para iniciar nosso diálogo, é importante situar como chegamos até aqui, isto é, na defesa da Educação Ambiental na escola. Ora, o ser humano, historicamente, para garantir a sua existência, precisou transferir matéria e energia do ambiente natural para a sua vida diária. Entretanto, o acelerado processo de sua ação devastadora em relação a estes hábitos, acabou por colocar em risco o futuro do planeta e de sua própria espécie.

A esse respeito, vale registrar o alerta da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU - Organização das Nações Unidas, expresso no Relatório Brundtland, que traduz desenvolvimento sustentável como “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (DIAS, 1993, p. 45). Este Relatório publicado com o título Nosso Futuro Comum (1988), enfatiza que:

> [...] muitos dos atuais esforços para manter o progresso humano, para atender as necessidades humanas e para realizar as ambições humanas são simplesmente insustentáveis - tanto nas nações ricas como nas pobres. Elas retiram demais e a um ritmo acelerado demais, de uma conta de recursos ambientais já a descoberto e no futuro não poderão esperar outra coisa que não a insolvência dessa conta.

Este quadro provocou o surgimento de um fenômeno que tem sido identificado como *crise ambiental*. Entre outras referências sobre a questão, citamos as reflexões de Rachel Carson, presentes no livro *Primavera Silenciosa*, publicado em 1962, que discute a perda de qualidade de vida decorrente do uso excessivo dos produtos químicos na natureza (DIAS, 1993).

Entretanto um longo caminho foi percorrido até chegar a essa mudança de mentalidade, ou seja, a gênese da preocupação ecológica conforme aponta Thomas Keith no livro *O mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais*, (1988). A idéia romântica que alimenta a possibilidade da existência de práticas voltadas ao que atualmente entendemos como Educação Ambiental nas sociedades pré-capitalistas, como a compreensão de que as pessoas mantinham uma relação mais harmoniosa com a natureza, é veemente combatida por Thomas (1988), que apresenta questionamentos instigantes do tipo: "Como foi vivida a natureza nos trezentos anos que inauguram a modernidade?" Nessa reflexão, ele elabora os argumentos necessários que afastam a hipótese de uma relação harmoniosa entre ser humano e natureza precisamente no período anterior à Revolução Industrial.

Para ele, a conscientização vem paradoxalmente com a destruição, aspecto central de seu trabalho que analisa como a humanidade passa do estágio da violência à natureza pela simpatia e proteção, traduzidos no fragmento:

> Há apenas poucos séculos atrás, a mera idéia de resistir à agricultura, ao invés de estimulá-la, pareceria ininteligível. Como teria progredido a civilização sem a limpeza das florestas, o cultivo do solo e a conversão da paisagem agreste em terra colonizada pelo homem? Os reis e grandes proprietários podiam reservar florestas e parques para caça e extração de madeira, mas na Inglaterra Tudor a preservação artificial de cumes incultos teria parecido tão absurda como a criação de santuários para pássaros e animais selvagens que não podiam ser comidos ou caçados. A tarefa do homem, nas palavras do Gênesis (I, 28), era “encher a terra e submetê-la": derrubar matas, lavrar o solo, eliminar predadores, matar insetos nocivos, arrancar fetos, drenar pântanos. A agricultura estava para a terra como o cozimento para a carne crua. Convertia natureza em cultura. Terra não cultivada significava homens incultos. (THOMAS, 1988, p. 17)

Nesse debate, é importante ressaltar os estudos que demonstram a mudança de postura nas relações do ser humano com a natureza, possivelmente não da maioria

urbanizada, mas, vale ressaltar, das populações tradicionais, como aponta o próprio Thomas (1988, p. 17):

> E quando os ingleses seicentistas mudaram-se para Massachusetts, parte de sua argumentação em defesa da ocupação dos territórios indígenas foi que aqueles que por si mesmos não submetiam e cultivavam a terra não tinham o direito de impedir que outros o fizessem.

Esta reflexão nos remete aos estudos de Neide Gondim (1994), que privilegiam investigações no sentido de buscar as prováveis razões de se atribuir ao caboclo amazonense o adjetivo de preguiçoso. De forma geral, o homem e a mulher da Amazônia são apresentados de uma forma extremamente preconceituosa – como pessoas acomodadas, preguiçosas, inconstantes, despreocupadas, desleixadas, etc, ignorando que:

> Por via prazerosa, o homem da Amazônia percorre pacientemente as inúmeras curvas dos rios, ultrapassando a solidão de suas várzeas pouco povoadas e plenas de incontáveis tonalidades de verdes, da linha do horizonte que parece confinar com o eterno, da grandeza que envolve o espírito numa sensação de estar diante de algo sublime. (LOUREIRO, 1995, p. 59).

Portanto, em uma visão estereotipada, as populações tradicionais são consideradas incapazes de assimilar os padrões da modernidade. Raciocínio semelhante a este, que entre outros aspectos, provocou o extermínio das nações indígenas norte-americanas.

Daí que a idéia da sustentabilidade na concepção e prática das populações tradicionais pode ser compreendida se percebermos o tempo em que estes vêm se relacionando com a natureza e a forma como desenvolvem esta relação. Sem compreender qual é a lógica que opera no seu meio, corremos o risco de produzir interpretações eqivoadas, semelhantes àquelas presentes nos relatos fantásticos dos cronistas viajantes e também na literatura brasileira.

Em função disso, propomos o aprofundamento de estudos no sentido de uma aproximação com a Didática Etnoambiental - um recorte da Educação Ambiental que enfoca exclusivamente o ato de *aprender e ensinar,* tendo como eixo temático a sustentabilidade, na perspectiva dos povos da floresta: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos, as populações tradicionais da Amazônia a respeito das aprendizagens sustentáveis que são ensinadas e aprendidas na escola e na comunidade. Sobre a concepção de sustentabilidade destes povos, o Professor Josué Silva, estudioso dos saberes destes grupos étnicos, nos informa que: “É ver as crianças e os adultos

subirem nas palmeiras de açaí e descerem com um enorme cacho de frutos negros e ver a palmeira intacta e o caboclo olhar para cima e dizer que na próxima semana virá buscar o outro cacho". (SILVA, 1994, p. 48).

A Didática Etnoambiental é uma concepção que vem sendo construída desde 2004, quando iniciamos nosso trabalho na formação inicial e continuada de professores e professoras indígenas das etnias Arara, Gavião, Cinta-Larga, Suruí e Zoró do estado de Rondônia. Aos poucos empiricamente fomos constatando no cotidiano das aldeias, nas beiras dos rios e nas reservas extrativistas, reflexões e práticas por eles e elas desenvolvidos e sua aproximação mais que distanciamento do conceito de sustentabilidade.

O modo de vida dos povos da floresta - indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos, a meu ver, possibilita uma relação equilibrada com o meio natural, no que se refere a extração dos recursos necessários à sua sobrevivência, de uma forma farta, mas sem desperdícios, pois devido ao caráter orgânico dos resíduos, a natureza estabelece uma comunicação com os grupos uma vez que decompõe e absorve os mesmos.

Voltando ao tema da *crise ambiental*, observamos que em conseqüência dela, surge a idéia da Educação Ambiental proposta em 1977 em Tbilisi antiga Geórgia (ex-URSS) na Primeira Conferencia Intergovernamental sobre Educação Ambiental promovida pela UNESCO em parceria com o PNUMA – a proposta era que os estados membros incluíssem em seus sistemas educativos a dimensão ambiental compreendida como uma das importantes estratégias na construção de uma nova mentalidade e um novo modelo de desenvolvimento com utilização sustentada dos recursos naturais, levando em conta no seu processo a noção de crescimento com equidade social e equilíbrio ecológico. Para Lima (1984, p. 45), a educação assume mais uma demanda, pois:

> [...] está assim, sendo chamada a desempenhar papéis paradoxais. No momento em que ela procura ajustar o indivíduo "a sociedade, deve também instrumentá-lo para criticar esta mesma sociedade. Daí vê-se claramente que a ação educativa tende a operar concomitantemente em dois níveis: em nível individual, orientando o uso ideal do meio, e em nível societário, criando uma consciência crítica, capaz de lutar pela racionalização na utilização dos recursos naturais, do meio como um todo e, sobretudo, de apontar as distorções dos sistemas em relação ao ambiente

Então as preocupações com a Educação Ambiental para a maioria dos autores envolvidos neste estudo datam da década de 1970. Desde então seu conceito tem se modificado sempre vinculado ao do Meio Ambiente. Nossa concepção de Educação Ambiental neste trabalho, parte da idéia contida na Política Nacional de Educação Ambiental expressa em seu Art. 1º que ver nesta temática:

> [...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.
>
> (BRASIL, 1999, p. 1)

Portanto, a demanda por Educação Ambiental em âmbito formal é que vai provocar o debate sobre a formação docente neste campo do conhecimento. Estas discussões têm se constituído como um dos temas centrais das mudanças necessárias na educação. No entanto, a idéia de como deve acontecer o processo formativo para os professores e professoras é alvo de múltiplas visões e encaminhamentos.

Neste sentido, é possível apontar pelo menos duas concepções chaves: A primeira identificada como clássica ou da racionalidade técnica, se caracteriza pelo papel secundário que apresenta o professor ou professora, uma vez que é visto apenas como um técnico que aplica, nas situações de sala de aula, teorias e regras advindas do conhecimento científico, produzido por especialistas. De acordo com Gómez (1992, p. 96), essa proposta refere-se a uma concepção que vem do pensamento positivista, "[...] que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular". Para ele, a principal crítica a essa proposta dá-se em função da negação da realidade social complexa, instável, carregada de tensões e conflitos.

Por outro lado, há um outro modelo, que centra sua atenção na atividade docente vista como reflexiva, flexível e disponível às interações que acontecem na prática. Desta forma, sua formação é analisada a partir da vinculação com a reflexão sobre ela, conhecida como *tematização da prática*, que significa transformar a prática em tema ou objeto de estudo, no dizer de Paulo Freire (2003, p. 39): "E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Assim, considera que o desenvolvimento profissional envolve um processo amplo que leva em conta idéias, concepções, juízos e decisões, que para Perrenoud (1997, p.180) "*[...] não se limita ao emprego de saberes científicos e de métodos*

racionais. Se também se ensina com as entranhas, intuições, emoções, experiências, crenças, desejos e medos, então tudo isto é matéria a ter em conta no esforço de formação". Portanto, entendemos que um programa de formação docente deve se constituir em um espaço que possibilite a construção e reconstrução dos saberes, tendo como referência a participação dos professores e professoras neste processo de forma que possa favorecer o seu desenvolvimento profissional. E neste sentido que situamos a formação docente em Educação Ambiental.

A discussão em torno da formação do educador e da educadora ambiental tem envolvido pelo menos dois importantes fatores: primeiro, o fato de que esta preocupação não estava prevista nos currículos de formação inicial dos professores e professoras, muitas vezes as abordagens existentes limitavam-se ás áreas de Ciências e Geografia, cuja visão reduzia-se, na maioria das vezes, a análises do meio físico com exclusão do aspecto humano e a segunda é que a concepção de formação docente em Educação Ambiental vai se manifestar pela primeira vez, na Lei *nº 9795/1999* que trata da Política Nacional da Educação Ambiental. A referida Lei inova ao estabelecer que:

> Art. 11 - A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.
> Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental.
>
> (BRASIL, 1999, p. 2)

Assim, a Lei 9.795/99 dispõe com muita clareza da necessidade de estar presente no Currículo de formação inicial a chamada dimensão ambiental, incluindo também para os docentes que se encontram desenvolvendo suas atividades, a possibilidade da formação continuada. O cumprimento deste artigo amplia as chances da efetiva inserção da temática ambiental na escola na medida em que qualifica os educadores e educadoras para esta discussão. Desta forma, a Educação Ambiental que foi excluída do texto da LDB Nº 9394/96, pode aos poucos apresentar condições para responder importantes questões relacionadas a sua estrutura e desenvolvimento.

Como já comentamos neste texto, um importante argumento que favoreceu a necessidade de formação inicial e continuada para os educadores e educadoras no que diz respeito à temática ambiental, está presente no Art. 2º da Lei 9795/99 quando prevê a importância da presença da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de

ensino, pois o fato de se colocar como “componente essencial e permanente da educação nacional” é que vai demandar e desencadear o processo formativo docente.

Quanto ao cumprimento da Lei 9795/99 sobre a necessidade de formação inicial e continuada para docentes, em todos os níveis e modalidades de ensino, podemos apontar duas questões, conforme pesquisa feita atualmente em função do VIII Congresso de Psicologia Escolar.

a) Em relação à formação inicial, analisamos dois documentos básicos do Conselho Nacional de Educação que orientam a elaboração ou reformulação de Cursos de Graduação, no intuito de verificar se a exigência da inserção da educação ambiental vem sendo considerada. Observamos que na Licenciatura em Pedagogia (RES. Nº 01 CNE/CP/15/05/2006) a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, prevê em seu artigo 2º, parágrafo 2 º, inciso II, a inclusão da temática ambiental. Já na Licenciatura de Matemática (RES. Nº 03 CNE/CES/18/02/2003), foi possível observar que no texto da referida Resolução, não há nenhuma expressão que possa nos sugerir a necessidade de desenvolver o conteúdo nesta área do conhecimento articulada à preocupação ambiental. Portanto, parcialmente apenas a Educação Ambiental está contemplada, daí ser necessário acionar dispositivos e mecanismos para que a Lei Nº 9795/99 seja levada em conta.

b) Sobre a formação continuada, foi proposto no final da década de 1990, pelo Ministério da Educação - MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais onde o tema Meio Ambiente foi apresentado como tema transversal através da Secretaria de Ensino Fundamental – SEF. Posteriormente a Coordenadoria de Educação Ambiental apresentou o Programa Parâmetros em Ação como um suporte ao PCN que funcionava mediante parcerias estabelecidas com as secretarias estaduais e municipais de educação onde assumiam as responsabilidades relativas a sua implementação (BRASIL, 1997)

Entre seus objetivos, pretendia provocar processos de formação continuada de professores e professoras, por meio de uma prática sistemática de desenvolvimento profissional onde os grupos de docentes e demais profissionais da educação, reunidos em seu local de trabalho, a escola, de forma coletiva estudam e refletem a sua prática

pedagógica (BRASIL, 1997). Nesta atividade, o coordenador pedagógico identificado como o colaborador mais experiente, assume um papel relevante uma vez que é o responsável pela organização e coordenação das práticas de trabalho reflexivo com os docentes.

Esta estratégia visava também assegurar a efetivação de políticas de formação de professores em longa escala, problematizar a ausência de horas de trabalho coletivo e individual dentro da jornada dos professores, pois a maioria das redes de educação, municipal ou estadual, não prevê um horário de estudo e planejamento docente, além de superar a prática de ações de formação pontual, pulverizada e desvinculada das reais necessidades dos professores (BRASIL, 1997).

Além de consultas aos documentos governamentais, procuramos estabelecer uma ponte com a prática. Assim entrevistamos quatro professoras que se tornaram colaboradoras da pesquisa, sendo que duas eram vinculadas a rede pública estadual e duas à rede pública municipal. Foram selecionadas em função de exercerem atividades de elaboração e coordenação de projetos de Educação Ambiental em seus locais de trabalho. Considerando suas respostas em relação à formação em Educação Ambiental foi possível analisar que:

1 – Não lhes foi assegurado em sua formação inicial o estudo da Educação Ambiental, vale ressaltar que são oriundas dos cursos de Letras, Pedagogia, Geografia e Biologia. A concepção de Meio Ambiente que muito pouco foi discutida, vinculava-se a idéia de um ambiente exclusivamente físico e biológico, onde as relações sociais, econômicas e culturais não tinham visibilidade;

2 – Sobre a formação continuada, ao indagar sobre que cursos as colaboradoras já tinham feito e se tinham conhecimento da estratégia oficial da Secretaria Estadual de Educação e do MEC, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, obtivemos as seguintes respostas:

> Não, porque na verdade é, a idéia da interdisciplinariedade, os PCN - eles já começaram a entrar na escola no ano passado, se bem que desde 1997 que foram elaborados e encaminhados para os professores, mas continuaram fechadinhos na caixinha agora em 2000 que a SEDUC começou a cobrar esses estudos, é que eles tão sendo feito e a partir desse ano que se começou mais falar em interdisciplinaridade, estudo, até aí não. Não tinha formação, o que eu tinha era noção de cidadania, até mesmo por trabalhar em escola. Você procura se policiar, tentar estudar mais, lê sobre o assunto não tinha, sabia-se através de noticiário, através de documentário você, ouve muito na televisão, vê em revista, jornal sobre o assunto e isto vai te, é, como se diz? Te informando, abrindo a curiosidade pra você procurar saber mais sobre o assunto, coisa

> que você vê se deteriorando , coisa que você vê, vê destruindo como a floresta sem necessidade. Mais pelos meios de comunicação, influencia muito quem presta atenção em noticiário, lê revista, observa.
>
> (Colaboradora 1).

> Olha, infelizmente não, a nossa pesquisa foi feita através de visitas ao SEBRAE, informações da Internet e fomos também na UNIPEC - Faculdade de Porto Velho, mas infelizmente na SEDUC - Secretaria de Estado da Educação nós não tivemos nenhuma ajuda
>
> (Colaboradora 2).

Observamos que as coordenadoras de projetos das escolas não tiveram a formação adequada para atuarem, embora isto não tenha se constituído em obstáculo para a realização de ações referentes à Educação Ambiental. É importante acrescentar que ao se defender a formação para os educadores e educadoras atuarem melhor neste campo de ação, não significa que estes devam especializar-se no assunto, mas supõe-se que devam construir um conhecimento amplo em uma perspectiva crítica que permita desenvolver de forma adequada um trabalho junto aos alunos de forma a integrar os diferentes conteúdos, explicitando uma natureza social e natural de forma rica e abrangente.

Vale ressaltar que duas das colaboradoras já haviam atuado em órgãos centrais, daí que apresentavam um currículo com mais acúmulo nesta discussão, pois tiveram mais oportunidades de participar em eventos que ajudaram na sua formação, talvez porque é de hábito dos outros órgãos encaminhar as informações e as programações destas atividades para a Secretaria de Educação e não a escola, o que privilegia o técnico ou técnica em detrimento do professor ou professora. Ou ainda porque permanece implícita a cultura do repasse ou a figura do multiplicador, que alimenta a visão tradicional de que, quem recebe o conhecimento *passa* depois para os outros, na perspectiva da reprodução.

3 – Apresentam os meios de comunicação de massa, rádio e principalmente a TV como alternativas de modelo presente em seus processos formativos:

> [...] Você procura se policiar, tentar estudar mais, lê sobre o assunto, através de noticiário, através de documentário você, ouve muito na televisão, vê em revista, jornal sobre o assunto e isto vai te, é, como se diz? Vai te informando, abrindo a curiosidade pra você procurar saber mais sobre o assunto, coisa que você vê se deteriorando, coisa que você vê, vê destruindo como a floresta sem necessidade.

(Colaboradora 1)

No entanto, a este respeito, o documento do MEC, o Parâmetro Curricular Nacional, referente ao Meio Ambiente, alerta para o fato de que na disputa pela comunicação, as informações veiculadas pela grande mídia não são inocentes, cumprem propósitos motivados por interesses nem sempre explicitados:

> O rádio, a TV e a imprensa, por outro lado, constituem a grande fonte de informações que a maioria das crianças e das famílias possui sobre o Meio Ambiente. Embora muitas vezes aborde o assunto de forma superficial ou equivocada, a mídia vem tratando de questões ambientais. Notícias de TV e de rádio, de jornais e revistas, programas especiais tratando de questões relacionadas ao meio ambiente têm sido cada vez mais freqüentes. Paralelamente, existe o discurso veiculado pelos mesmos meios de comunicação que propõe uma idéia de desenvolvimento que não raro conflita com a idéia de respeito ao meio ambiente. São propostos e estimulados valores insustentáveis de consumismo, desperdício, violência, egoísmo, desrespeito, preconceito, irresponsabilidade e tantos outros.
>
> (BRASIL, 1997, p. 30).

4 - Um trabalho de formação continuada, mencionado na pesquisa foi a *Proposta de participação-ação para a construção do conhecimento*, conhecida como metodologia PROPACC desenvolvida em 1996 pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC - COEA. Estes cursos pretendiam preparar os técnicos de órgãos como Secretarias Estaduais de Educação, as extintas Delegacias do MEC - DEMECs, e Instituições de Ensino Federais bem como as Universidades, para contribuírem no sentido de garantir a inserção da Educação Ambiental no currículo escolar através dos agentes multiplicadores). Neste sentido, nossa Colaboradora 4, coloca que: "Na realidade fiz vários cursos, mas um que norteou bastante o nosso trabalho da educação não só do Estado de Rondônia, mas como do Brasil inteiro, foi a capacitação do MEC, capacitação de professores, a PROPACC". Confirmamos que de fato houve este trabalho por parte do Ministério da Educação (MEDINA, 1994).

Considerações Finais

A formação docente em Educação Ambiental, foi uma das categorias que analisamos em nossa dissertação de mestrado, defendida em 2004 e que ora destacamos neste texto, daí que, a partir do estudo desenvolvido é possível considerar que a pesquisa revela ainda distanciamentos em relação ao atendimento desta demanda, confirmada na ausência da temática ambiental nos currículos e formação inicial e

continuada, um claro descumprimento à Lei 9795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental.

E necessário que os cientistas e os movimentos sociais ambientalistas continuem a pressionar o estado a adotar medidas rumo a sustentabilidade, daí a pertinência da Didática Etnoambiental nesta discussão, como uma possibilidade de diálogo entre os saberes étnicos e ambientais, isto é, na perspectiva freireana, o exercício de nos apropriarmos das aprendizagens sustentáveis milenarmente construídas pelos povos da floresta: indígenas, extrativistas, quilombolas e ribeirinhos – as populações tradicionais da Amazônia.

Observamos que de forma criativa, confusa e solitária as escolas, seus professores e professoras vêm apontando alternativas, entretanto muitas vezes, distanciadas dos consensos relativos às finalidades do que significa *fazer* Educação Ambiental.

E preciso ter a clareza de que, mais que informações e conceitos (GUIMARAES, 2004), esse educador ou educadora, deverá atuar na Educação Ambiental na perspectiva do trabalho educativo crítico a partir das atitudes, formação de valores, enfim com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos, conforme nos orienta Zabala (1998). Sem querer desresponsabilizar o Estado de suas obrigações, é importante como nos informou as colaboradoras, que os professores e professoras autonomamente passem a "administrar sua própria formação contínua" (PERRENOUD, 2000, p.14).

A Lei Nº 9795/99, da Política Nacional de Educação Ambiental, explicita em seu artigo 11 que: "A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas". Entretanto, foi possível verificar que há mais distanciamentos que aproximações em relação ao seu efetivo cumprimento. Assim podemos afirmar que o processo formativo que tem contribuído neste sentido, ainda são as discussões pontuais das licenciaturas (algumas), os cursos esporádicos de curta duração, investimento na figura dos agentes "multiplicadores" e na metodologia informal oriunda dos meios de comunicação que aliadas ao interesse docente tem contribuído para que construa uma compreensão a respeito da temática ambiental.

Compreensão muitas vezes equivocada, já que a Educação Ambiental passa a ser praticada, a partir das idéias imediatas que os professores e as professoras têm sobre o Meio Ambiente, no dizer de Marcos Reigota, das representações sociais - a forma como

os conceitos científicos são percebidos e internalizados pelos indivíduos no seu cotidiano. (REIGOTA, 1994). Em outras situações, as concepções docentes construídas sobre a questão ambiental às vezes negam a sua complexidade, são ingênuas por considerar o assunto como algo consensual, sem vislumbrar os diferentes interesses e as disputas que se colocam em todo o processo (GUIMARAES, 2000).

Daí a necessidade de um investimento efetivo na formação docente em Educação Ambiental, tanto inicial como continuada por entendermos que ela pode se constituir em um instrumento estratégico que aliado a outros mecanismos pode problematizar a ação pedagógica existente, apontando, assim para uma perspectiva crítica que vincule o projeto pedagógico ao projeto de sociedade radicalmente sustentável.

Referencias

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 5 *de outubro de 1988*. Brasília, 1988.

_____ . *Lei* nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____ . Lei *nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. *Política Nacional da Educação Ambiental*. Brasília, 1999.

_____ . Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais; Meio Ambiente e Saúde*. Volume 9. Brasília: MEC, 1997.

_____ . Secretaria de Educação Fundamental. *Programa Parâmetros em Ação. Meio Ambiente na Escola de 5ª a 8ª série*. Guia do Formador. Brasília: MEC, 2001.

_____ . Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação*

Disponível em:http://portal.mec.gov.br/cne. Acesso 20 de fevereiro de 2007.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1988.

DIAS, Genebaldo Freire. *Educação Ambiental, princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 1993.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

Goméz, A. P. O pensamento prático do professor. Em A. Nóvoa, (org.). *Os professores e sua formação,* (pp.95-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Gondim, Neide. *A Invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

Guimaraes, Mauro. *A formação dos educadores ambientais*. Campinas:SP: Papirus, 2004.
_____. *Educação Ambiental: no consenso um embate*? Campinas:SP: Papirus, 2000.

Keith, Thomas. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das letras, 1988.
Lima, Maria Jose Araújo. *Ecologia humana: realidade e pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 1984, 163p.

Loureiro, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do Imaginário*. Belém/PA: CEJUP, 1997.

Medina, Naná Mininni., Santos, Elizabeth da Conceição. *Educação Ambiental: uma metodologia participativa de formação*. Petropólis, RJ: Vozes, 1999.

Neves, Josélia Gomes. *Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível*. Disponível em: http://www.partes.com.br/socioambiental/ribeirinhos.asp. Acesso em 20 de fevereiro de 2007.

_____. Educação Ambiental em Rondônia: uma história de distanciamentos e aproximações. Dissertação de Mestrado. Mimeog. PPGDRA/UNIR, Porto Velho, 1994.

Perrenoud, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____ . *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Reigota, M. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1995.
Silva, Josué da Costa. *Cunhã Mito e Lugar*. Dissertação de Mestrado. Mimeog. FFLCH/USP, São Paulo: 1994.

Zabala, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E CULTURA EXPERIENCIAL

Rosaura Soligo[1]
tamas@uol.com.br
Guilherme do Val Toledo Prado[2]
toledo@unicamp.br

Resumo: Tematizar a formação como um processo de aprendizagem pessoal ao longo da vida, que, entretanto, só se torna possível social e culturalmente – um processo que é fruto das oportunidades a que tivemos acesso, do efeito que elas exerceram sobre nós e da forma como interagimos com elas. É este o propósito principal deste artigo. A formação, dessa perspectiva, coincide com o conjunto de experiências formativas ao longo da vida, ou seja, todas as experiências que produziram aprendizagens: o convívio com os familiares e outros conhecidos desde a infância, a escolaridade, o estudo, a pesquisa, as leituras, a produção escrita, as amizades, as viagens, as situações-problema vividas, a reflexão pessoal e compartilhada, a interlocução com pessoas tomadas como referência, a discussão das idéias, a psicoterapia, a militância em grupos ou movimentos, o contato com a espiritualidade, a possibilidade de desfrutar das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento. Outro propósito deste artigo é discutir a potencialidade da narrativa autobiográfica como espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem sobre si e sobre a própria formação e, portanto, como exercício meta-reflexivo de grande importância tanto para o autor como para o pesquisador que a toma como instrumento de produção de dados. O exercício da escrita autobiográfica constitui-se em uma tarefa complexa, que com certeza vai muito além do que é revelado no texto: tudo parece indicar que quem escreve sobre si aprende muito mais do que revela. Afinal, nem tudo se escreve.

Palavras-chave: formação, cultura experiencial, escrita autobiográfica e narrativas pedagógicas.

[1] Alfabetizadora, professora do ensino superior e formadora; graduada em Pedagogia e Psicologia, Mestranda em Educação na Unicamp e coordenadora dos projetos de formação continuada da Abaporu - Consultoria em Educação.
[2] Professor Doutor da Faculdade de Educação da Unicamp e Coordenador do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

O presente artigo é fruto da reflexão sobre a pesquisa de Mestrado com a qual estamos diretamente envolvidos, na condição de pesquisadora e orientador, um trabalho de investigação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas e vinculado ao GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada[3].

A pesquisa tem como tema central a formação de educadores e como perspectiva geral a compreensão das recíprocas influências entre instituições e profissionais que nelas trabalham. Para tanto, tomamos o memorial de formação como um dos principais instrumentos de produção de dados, o que comentaremos a seguir, de início, dada a relevância que assumiu no trabalho.

Escrever sobre si é muito mais do que escrever simplesmente

> *Entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande (...). Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar.*
>
> ***Clarice Lispector***

Foram recebidos e analisados 31 memoriais de dois grupos de sujeitos – um composto de coordenadores pedagógicos, diretores e formadores da equipe central de uma mesma Secretaria de Educação e outro de profissionais que trabalham em diferentes instituições, principalmente educativas.

O texto foi solicitado por meio de uma carta detalhada, explicando as razões e a importância dos memoriais para a pesquisa, para a reflexão da pesquisadora e para a compreensão da questão central que orienta o trabalho. A proposta era que os convidados escrevessem principalmente sobre a experiência profissional considerada mais importante, positiva ou não. Foi sugerida uma relação de tópicos relevantes, com a indicação de que ficassem à vontade para não abordá-los se não desejassem, se tivessem outras contribuições mais significativas. E, como subsídio, caso não tivessem familiaridade com a escrita de um memorial e julgassem necessário conhecer melhor as características desse gênero textual, foi enviado um artigo curto a esse respeito.

[3] A pesquisa tem como título **'Quem forma quem? – Instituição de sujeitos'**.

Mais de cem profissionais foram convidados a escrever, evidentemente sem a expectativa de retorno de todos, e aqui compartilhamos algumas hipóteses sobre a resposta obtida ao convite – cerca de 30% deles escreveram e os demais compõem três grupos distintos.

Uma parte das pessoas justificou que não poderia escrever em razão do excesso de atividades no trabalho, embora fosse apresentada a possibilidade de definirem, elas próprias, o tempo necessário para produzir o texto. A duas delas foi feita a contraproposta de gravarem um depoimento em áudio, conforme sua disponibilidade pessoal. Essa alternativa nos pareceu adequada por duas razões: uma é que interessava muito contar com o registro de algumas experiências dessas profissionais, já conhecidas, e outra é que o tempo gasto para gravar um depoimento é menor do que para registrá-lo por escrito. Ainda assim não aceitaram, alegando as mesmas razões.

Outra parte se comprometeu a escrever, mas isso não aconteceu, mesmo com a apresentação de novos prazos, que somados equivalem a um período de prorrogação de mais de um ano. Destes, quase todos se justificaram – apenas alguns não entraram em contato para informar seus motivos.

E outra parte não escreveu e não informou por que – grupo em que estão os profissionais com os quais o contato é menor, todos da Secretaria de Educação. Nesse sentido, é importante destacar que alguns grupos de formação que acontecem na Secretaria tinham como proposta a escrita de um memorial de formação antes de surgir a idéia de tomá-los (alguns deles) como instrumento de produção de dados da pesquisa. Entretanto, a proposta acabou não contando com o cuidado necessário para que os textos fossem de fato produzidos – ficou a critério de cada um.

Entendemos que a não-resposta a esse convite para escrever sobre a própria experiência, mesmo tendo se disposto a fazê-lo, indica que o memorial não é um texto qualquer, simples o suficiente para que a escrita dependa apenas do compromisso assumido em realizá-la. Nesse caso específico, não estamos considerando uma circunstância ainda anterior – aquele tipo de dificuldade que inviabiliza a produção de qualquer texto escrito – porque, em princípio, os profissionais convidados a produzir seus memoriais têm a escrita como uma prática de alguma forma incorporada ao trabalho que desenvolvem.

Outro aspecto relevante é que escrever um texto autobiográfico pressupõe se expor ao outro. E a necessidade de abordar reflexivamente uma experiência significativa remete a lembranças nem sempre agradáveis (quando foi/é negativa), ou a um

sentimento de nostalgia (quando foi muito boa, mas ‘passou’), ou à recordação de períodos difíceis da vida, coincidentes com o tempo dos acontecimentos relatados... Enfim, esse é um tipo de situação que pressupõe a ‘organização’ dos dados da experiência para o qual nem sempre as pessoas estão afetivamente disponíveis no momento.

Uma das justificativas que foram enviadas para a não-escrita do memorial é emblemática dessa impossibilidade momentânea:

> *Rosaura,*
> *Sua solicitação para escrever sobre minha trajetória profissional veio em um momento especialmente difícil, em que eu estava atravessando o auge de uma crise, creio que coletiva, de total desesperança com os rumos de desenvolvimento que o atual governo vinha e vem dando para as coisas. Este descontentamento, ou melhor, esta depressão, esta verdadeira ressaca cívica, afetou meu cotidiano, meu ânimo, meu estado de espírito, pelo fato de trabalhar na área da saúde, com políticas públicas. Pela primeira vez em 16 anos de trabalho, e agora 18, senti vontade de desistir, de mudar o rumo, de virar o leme do barco para outra direção...*
> *A impressão geral é a de que tudo foi piorando, degringolando... Sempre pautei meu trabalho nos espaços onde possuo um mínimo de governabilidade sobre uma quantidade de recursos materiais, intelectuais, onde posso desenvolvê-lo com algum grau de autonomia... Estou no setor público por opção, sempre trabalhei com muita alegria, prazer, criatividade. Me orgulho do que faço, de compartilhar com um coletivo a construção de algo comum, mas tudo tem um limite. E quando fui me dando conta de que não conquistamos nenhum avanço significativo com esse governo, que está fazendo uma administração medonha, gerando conflitos de tal monta que nossas relações pessoais, relações antigas de amizade, foram praticamente destruídas no processo; que a organização pública não ganhou nada em termos de democracia, de transparência nos processos e procedimentos que pudessem ser favoráveis aos fins públicos, ao contrário, que a máquina continuou sendo instrumentalizada e aparelhada para fins de interesses de grupos... – enfim, tudo muito deprimente – confesso que fiquei meio sem gosto nenhum para pensar em minha trajetória profissional...*

Como se pode ver, não se trata de um exercício simples de escrita... Narrar o passado que guardamos conosco é algo que pressupõe uma experiência posterior que lhe dê sentido a partir do presente. Em seu livro ‘A louca da casa’, a escritora espanhola Rosa Montero explica isso de modo metafórico e singular:

> Tentei entrar de novo nos meus antigos olhos de menina para ver o mundo dali, mas não consegui. O passado não existe, por mais que Marcel Proust diga o contrário.

Dentre os profissionais que escreveram, vários afirmaram que se emocionaram muito, que choraram por várias vezes, que tiveram que deixar passar um tempo para retomar a escrita depois, que se deram conta do quanto algumas vivências lhe eram significativas e nem tinham essa dimensão. Na verdade, quando comentaram sobre suas

dificuldades, a questão sempre foi a mesma: o quanto o exercício de escrever sobre a própria experiência muitas vezes nos remete a situações ‘difíceis de processar’.

Sabemos que escrever é sempre um exercício complexo, que não há escrita fácil, mas, por certo, a escrita autobiográfica tem suas peculiaridades, que por vezes trazem um grau de dificuldade ainda maior.

O memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos marcantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem conseqüências... Exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos, as formas de aprendizagem, a cultura experiencial e, em decorrência, a questão central da pesquisa.

O que pudemos verificar é que, quando o pesquisador, destinatário do texto, é alguém que o sujeito-autor tem como uma referência, quando há uma relação de confiança com o pesquisador e a clareza do quanto o memorial é relevante para a pesquisa, se estabelece uma relação de cumplicidade que permite o tratamento de questões muito pessoais, intimidades deles próprios ou de suas instituições, informações da maior relevância para o trabalho. E se eles têm como procedimento habitual a escrita reflexiva, como registro não só de fatos e acontecimentos mas principalmente da análise que lhes é possível fazer sobre eles, sobre a prática que desenvolvem e sobre o contexto em que ela está inserida, seus memoriais representam um subsídio ímpar para a pesquisa. Trata-se de um instrumento privilegiado de produção de dados e os sujeitos acabam se revelando colaboradores fundamentais – porque, além de não temerem expor as dificuldades, problemas e desafios que enfrentam no trabalho, nos presenteiam com teorizações importantes sobre o que pretendemos compreender.

Foi o que aconteceu e somos muito agradecidos a todos esses colaboradores pelas contribuições – sem elas, a pesquisa com certeza não seria a mesma.

Só o que nos toca nos forma e nos transforma

> *É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como vamos respondendo ao que vai nos acontecendo (...) e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.*
>
> ***Jorge Larrosa***

Para que uma experiência seja considerada formativa, diz Marie-Christine Josso, é preciso olhar sempre do ponto de vista da aprendizagem, pois esse tipo de experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saberes, sentimentos e tudo o mais que caracteriza a subjetividade e as identidades do sujeito: "A formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa" (JOSSO, 2002:35). Esse enfoque é semelhante ao que Pérez Gómez, dialogando com Basil Bernstein, define como cultura experiencial:

> A plataforma cognitiva, afetiva e comportamental sobre a qual se assentam as interpretações acerca da realidade, os projetos de intervenção nela, os hábitos essenciais e os comportamentos cotidianos. É obviamente uma cultura poderosa para o indivíduo, porque foi gerada ao longo de sua experiência, constitui a base de suas interpretações dos fenômenos naturais e sociais, e a arquitetura lógica de suas decisões e atuações (PÉREZ GÓMEZ, 2001:205).

A formação profissional é, nesse enfoque, o conjunto de experiências formativas relacionadas direta ou indiretamente ao exercício da profissão: aquelas cuja finalidade explícita é subsidiar a atuação no trabalho – o curso de habilitação e as demais oportunidades de desenvolvimento profissional – e as que contribuem de modo indireto, ou seja, todas as demais que, ao longo da vida, se constituíram em aprendizagens relevantes para a formação geral. Tal como dissemos anteriormente, essas experiências formativas são fruto do convívio com os familiares e outros conhecidos significativos desde a infância, da escolaridade, do estudo, da pesquisa, das leituras, da produção escrita, das amizades, das viagens, das situações-problema vividas, da reflexão pessoal e compartilhada, da interlocução com pessoas tomadas como referência, da discussão das idéias, da psicoterapia, da militância em grupos ou movimentos, do contato com a espiritualidade, da possibilidade de desfrutar das artes, das manifestações culturais, da literatura e de todo tipo de conhecimento.

Se considerarmos que no Brasil, pela falta de oportunidades, os educadores nem sempre contam com um amplo repertório de saberes decorrentes dessas práticas sociais, e que a formação continuada, para além da importância que possui em qualquer profissão, infelizmente precisa assumir, no caso do magistério, um papel de certo modo compensatório – tendo em conta as graves lacunas deixadas por uma formação inicial que em geral não prepara adequadamente para o trabalho – veremos o quanto os contextos de atuação se constituem em espaços privilegiados de desenvolvimento pessoal e profissional.

A convicção da potencialidade desse espaço é compartilhada por Rui Canário (2000:45), que propõe tematizar o contexto de trabalho no âmbito das práticas de formação, tomando-o como objeto de reflexão e investigação. O autor discute que para tanto é preciso criar dispositivos e dinâmicas formativas no ambiente de trabalho que funcionem como espaços favoráveis para que os profissionais transformem as experiências em saberes, a partir de um processo autoformativo. Na mesma linha de argumentação de Josso e Pérez Gómez, afirma que:

> O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua auto-construção como pessoa. Neste sentido, o processo de formação permanente é indissociável de uma concepção inacabada de ser humano (...), de 'produção de si, por si' (CANÁRIO, 2000:109).

Canário defende ainda que é a dimensão coletiva e interacional que amplia a possibilidade de aprendizagem do sujeito na organização em que trabalha e – dando à expressão um sentido metafórico – a possibilidade de as organizações aprenderem, de reforçarem a sua capacidade autônoma de mudança. Essa concepção pressupõe como formativas as situações em que se articulam o conhecimento profissional disponível e a reflexão sobre a prática real, para responder a desafios e problemas colocados no exercício da profissão.

Os saberes da experiência

Desde a década de 1990, estudos de vários autores – os canadenses Tardif, Lessard, Lahaye e Gauthier, os norte-americanos Shulman e Zeichner, os portugueses Alarcão, Nóvoa e Canário, dentre outros - vêm se constituindo em referências teóricas no campo da formação dos educadores por colocarem em foco a importância e a legitimidade dos saberes produzidos no exercício da profissão (MOTA: 2005).

As abordagens variam um pouco, algumas destacando mais a subjetividade; outras a urgência do resgate da ‘voz’ dos profissionais da educação, reconhecendo que o modo de vida, os valores pessoais, os pensamentos, as emoções, as representações, as crenças, exercem grande influência em sua atuação; outras, mais sociológicas, destacam que a produção de saberes pelos educadores se dá não só a partir de sua subjetividade, sua trajetória de vida pessoal e profissional, mas também a partir das relações sociais construídas e estabelecidas em seus processos formativos ao longo da vida.

Em qualquer caso, o desafio tem sido compreender os processos de produção de conhecimentos e saberes mobilizados no contexto do trabalho e o próprio processo de socialização profissional pelos educadores.

A perspectiva defendida por Donald Shön (2000) da produção de uma epistemologia da prática – fruto de um processo de reflexão contextualizada sobre a prática profissional – e, em consonância, a perspectiva defendida por Isabel Alarcão (2001) de uma epistemologia da vida da escola, compõem, junto com a contribuição de outros tantos pesquisadores e profissionais da educação, um campo importante de investigação dos saberes e conhecimentos construídos a partir da experiência profissional, seja no âmbito da docência ou da participação no projeto institucional. Considerar a possibilidade de os educadores construírem conhecimento válido é considerá-los de fato protagonistas da ação pedagógica que desenvolvem, da experiência coletiva que vivem na escola e dos processos de formação dos quais participam. Considerar essa possibilidade é concordar que o Mestre Paulo Freire mais uma vez tinha razão: é possível produzir inéditos viáveis – algo de sonho e utopia que vai se tornando real por obra daqueles que não se intimidam diante de limites e dificuldades.

Quando esses profissionais têm uma participação ativa e crítica na vida institucional – do ponto de vista das suas definições, da concretização das propostas, da avaliação dos resultados e dos encaminhamentos e também do registro – certamente estão produzindo conhecimento, dos quais se beneficiam eles próprios, os pesquisadores e estudiosos que se interessam sinceramente pelas questões educacionais e principalmente os alunos, razão de ser de tudo o mais.

Cunha e Prado (2007), tomando como referência Fiorentini (2004), afirmam que esse tipo de conhecimento pode se configurar em um processo de pesquisa quando houver alguns requisitos: uma questão para a qual intencionalmente busca-se respostas,

soluções, alternativas; o ‘diálogo’ com interlocutores, ‘outros significativos’, que trazem contribuições para a compreensão da questão que se investiga – autores que estudaram o assunto, colegas de trabalho e demais profissionais com os quais se discute, pessoas que ‘ajudam a pensar’ etc.; organização e análise das informações disponíveis para compreender e encontrar respostas, soluções, alternativas para a questão; algum tipo de registro que documente todo esse processo, com vistas à socialização, por se tratar de assunto de interesse de outros profissionais; e, de preferência – embora não necessariamente – uma reflexão sobre o percurso que vai desde a definição do que se pretendia investigar até os resultados a que se chegou, ainda que provisórios ou parciais.

Assim, produzir saberes e conhecimentos a partir da experiência, como resultado de um processo de investigação sobre a prática profissional, implica um processo de pesquisa dessa natureza, que pressupõe buscar coletivamente respostas para os problemas que nela se identifica e para os quais os educadores se consideram capazes de, em parceria, encontrar soluções ou, pelo menos, formas de minimizá-los ou atenuar seus efeitos.

Como sabemos, a produção de conhecimento a partir da experiência nem sempre se dá pela via da pesquisa, se considerados esses critérios, pois em geral os educadores não sistematizam, não registram e não publicam os resultados de suas descobertas, as soluções encontradas, as conclusões a que chegam, tampouco documentam o percurso de reflexão e aprendizagem que os fez chegar aos resultados – ou a outras/novas questões. Mas isso não significa que não possam fazê-lo, como acreditam equivocadamente aqueles que defendem a produção de conhecimento como resultado exclusivo de pesquisa acadêmica.

O fato é que o processo de hegemonização das idéias é por vezes tão violento, e ao mesmo tempo tão naturalizado, que predomina no imaginário da comunidade educacional a crença de que o *locus* de produção de conhecimento válido é a Universidade, e nenhuma outra instituição. Nossa hipótese é que o não-reconhecimento, por parte de muitos profissionais da educação, da sua condição de potencialmente produtores de saberes e conhecimentos relevantes para si mesmos e para os seus pares é, em grande medida, fruto desse processo.

E, por essa razão, se soma aos paradoxos que vivemos na educação, mais este: a instituição legitimada socialmente para produzir conhecimento científico – a Universidade – não ‘vive’ os reais problemas que os educadores enfrentam no exercício

da profissão e raramente os elegem como objetos de pesquisa; muitos educadores se vêem desafiados a buscar respostas para esses problemas de modo a poder realizar adequadamente o seu trabalho; e, por não se reconhecerem capazes de produzir conhecimento equivalente ao que se produz na Academia, não valorizam as respostas que encontram a duras penas como contribuições legítimas, como conhecimento pedagógico 'válido'; e a Universidade, por sua vez, não legitima essa produção. Um círculo vicioso no qual todos perdem.

As exceções existem, sem dúvida. Por um lado, nem todo profissional de educação está suficientemente implicado no trabalho a ponto de se envolver de maneira propositiva com os desafios que se colocam à prática docente e à escola. Por outro, se ampliam os grupos de pesquisa que, também a duras penas, lutam contra a hegemonia das idéias estabelecidas na Academia, não só valorizando a produção de conhecimento pedagógico a partir da experiência mas se somando aos educadores neste movimento, desenvolvendo o que temos chamado de 'pesquisa com os educadores' ou 'pesquisa com a escola'. Os avanços, entretanto, dependem do processo de transformação da cultura predominante na comunidade educacional e nas instituições. E, como nos alerta Alarcão (2001), as instituições só mudam quando conseguimos mudar o nosso pensamento sobre elas.

Narrativas pedagógicas: registro de aprendizagens e ensinamentos

> *Ao dar conta de dispositivos de formação estruturados na produção escrita e nos respectivos circuitos de intercâmbio, aquilo que se está a fazer é a contribuir, de forma poderosa, para reforçar o professor como profissional que produz os seus próprios saberes profissionais e que é capaz de os explicitar, fundamentar, comunicar.*
>
> ***Rui Canário***

A transformação dessa cultura a que nos referimos pressupõe abordagens metodológicas, nas práticas de formação e de pesquisa, que tomam o educador como sujeito e protagonista de seu percurso de desenvolvimento profissional e dos diálogos que estabelece sobre sua própria atuação – uma decisão coerente e estética para transformar, em atos, o pensamento sobre as coisas estabelecidas.

Essa perspectiva pressupõe incentivar e apoiar o profissional da educação para que escreva suas histórias. Tal como afirmam – de formas diferentes, mas, nesse caso,

convergentes – Benjamin (1994) e Larrosa (2000), entendemos que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de quem somos: narrar nossas histórias é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade. Acrescentaríamos que não só a vida pessoal, também a profissional.

À medida que os educadores começam a ser reconhecidos como atores e autores principais das mudanças das quais depende a construção de novos tempos para o magistério, suas escritas também começam a ganhar destaque.

Sabemos o quanto escrever é sempre um desafio e o quanto é necessário assumi-lo com persistência. Senão por outra razão, porque a escrita pode nos ajudar a conhecer melhor quem somos nós, a refletir sobre o que fazemos e pensamos, a sistematizar os saberes que produzimos, a desenvolver nossa capacidade de escrever. Porque a escrita é uma plataforma de lançamento para múltiplas possibilidades de aprender.

Entretanto, para além das conquistas individuais, há um aspecto político de igual ou maior relevância: a publicação dos textos produzidos pelos que de fato controem a educação – narrando suas experiências, revelando suas idéias, analisando o que fazem – é uma conquista de toda a categoria profissional. Quando um educador torna públicos os seus textos, todos ganhamos.

Temos defendido que, dentre a diversidade de gêneros textuais, são privilegiados para esse tipo de registro as ‘narrativas pedagógicas’ – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na ‘família’ das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação[4], as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual.

E para dar maior visibilidade à potência desses gêneros, tomamos a liberdade de adaptar um texto de Larrosa, fazendo uma única substituição de palavra[5], pois ele diz, melhor do que poderíamos, o que é a dimensão pedagógica a que nos referimos:

---

[4] A *novela de formação* tem sido um gênero tematizado no GEPEC há vários anos, a partir das contribuições de Jorge Larrosa trazidas e debatidas inicialmente por Corinta Geraldi e colaboradores.

[5] A palavra ‘novela’ foi aqui substituída por ‘narrativa’, uma vez que o sentido não se altera significativamente e a abordagem do autor coincide com a que defendemos.

> "Podemos considerar *narrativa* pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura. É claro que existem *narrativas* cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas. E também existem *narrativas* que ninguém diria que são *narrativas* pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras (...). No entanto, se considerarmos 'ensinamento' qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda *narrativa* poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões. E, seguindo essa via, poderíamos chegar á conclusão de que o caráter pedagógico de uma *narrativa* é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode-se ler a partir do pressuposto de que contém um ensinamento (...)". (LARROSA, 2000:129)

Os educadores que têm assumido o desafio de escrever suas narrativas pedagógicas afirmam em atos a convicção de que, tal como professava Paulo Freire, um tanto de sonho e de utopia sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados de frente e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais, um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos.

Marie-Christine Josso chama a atenção para o significado desse tipo de 'invenção':

> "A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Porque, afinal, a invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares. Ela concerne a todas as esferas da nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização da nossa rotina, pela escolha das leituras, dos filmes que assistimos etc." (JOSSO, 2006:36)

Produzir inéditos viáveis pressupõe, portanto, assumir o lugar de sujeito e, desse lugar, inventar a si e à realidade – pressupõe, evidentemente, uma dimensão pessoal, mas principalmente uma dimensão coletiva.

Há uma legião de autores anônimos desses inéditos, que só se farão públicos e socializados se forem incentivados a escrever sobre o que fazem. Porque, infelizmente, ao longo da história, o magistério foi tão desqualificado que, como dissemos, a grande maioria dos educadores considera que suas experiências não têm importância suficiente para serem documentadas e se tornarem públicas.

A transformação desse pensamento sobre a própria experiência passa necessariamente pela consciência do valor que tem o conhecimento pedagógico produzido na escola e em outros espaços educativos. Depois, vêm as iniciativas de tornar públicas as experiências, a reflexão sobre elas, os resultados.

Assim se poderá dar um sentido mais social a esse importante processo de construção pedagógica, obra dos profissionais da educação, e mostrar o quanto a busca de respostas pertinentes para as questões do cotidiano da escola tem tanto valor quanto o conhecimento que resulta da pesquisa acadêmica.

De volta ao começo

Neste artigo, nos propusemos a tematizar três processos que entendemos como inter-relacionados e quase coincidentes. Mas, transversalmente, o que fizemos foi uma defesa da escrita dos educadores como ferramenta desses processos – de formação, de aprendizagem e de ampliação de sua cultura experiencial. Porque, se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é um dispositivo da maior importância para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Até bem pouco tempo, os textos produzidos por professores, coordenadores pedagógicos, diretores e formadores geralmente eram respostas a exigências de natureza institucional e tinham uma publicação bastante restrita: circulavam nas próprias escolas de origem e em alguns ambientes acadêmicos, quando tomados como objeto de pesquisa, o que, muitas vezes, implica, inclusive, a omissão de sua autoria, sejam textos orais ou escritos. Ou seja, na prática, a escrita dos educadores não era, de fato, valorizada como uma produção legítima, que veicula os saberes produzidos no exercício da profissão e que, por isso, merece ser publicada, divulgada, tomada como subsídio por outros profissionais.

Lentamente, mas de forma animadora, uma nova situação se anuncia. Por um lado, em alguns círculos acadêmicos já se questiona a omissão da autoria das falas e dos textos escritos pelos educadores em certos tipos de pesquisa. Por outro, o que se vê são secretarias de educação organizando publicações contendo textos da autoria de seus profissionais.

Se consideramos o processo de desvalorização profissional que marcou a história da educação no Brasil, essas mudanças, ainda que paulatinas, indicam um tipo de processo inevitavelmente sem volta. Ainda bem.

Referências

Alarcão, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Benjamin, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, W. *Magia e Técnica, Arte e Política* – Obras Escolhidas, Volume I. 7ª ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

Bruner, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Calligaris, C. *Verdades de autobiografias e diários íntimos*. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/236.pdf. Acesso: 18 maio 2006.

Canário, R.. *Educação de adultos*: um campo e uma problemática. Lisboa: EDUCA, 2000.

Cunha, R.B.; Prado, G.V.T. *Percursos de autoria***:** exercícios de pesquisa. Campinas, SP: GEPEC/UNICAMP, 2007. Aguardando publicação.

Fiorentini, D. . A Didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: Dario Fiorentini. (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universitário*: pesquisa, didática e ação docente. 1 ed. Curitiba: editora Champaghat, 2004, v. 1, p. 243-257.

Fulan, M.; Hargreaves, A. *A escola como organização aprendente* **–** buscando uma educação de qualidade. Poto Alegre: Artmed, 2000.

Geraldi, C.M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente*: professor/a pesquisador/a. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Gómez, A.I.P. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Josso, M.C. Prefácio. In *Tempos, narrativas e ficções* – a invenção de si. Souza, E.C.; Abraão, M.H.M.B. Porto Alegre/Salvador: Edipucrs/Eduneb, 2006.

Larrosa, J. *Pedagogia profana:* danças, piruetas e mascaradas. 3.ed. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Larrosa, J. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. Textos/subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. *Leituras* – SME, julho de 2001.

Lispector, C. *A descoberta do mundo.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Montero, R. *A louca da casa***.** São Paulo: Ediouro, 2004.

Mota, E. A. D. *Saberes e Conhecimentos Docentes*: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação de Mestrado. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, 2005.

Prado, G. V. T; Soligo, R. (orgs). *Porque escrever é fazer história*. Prefácio Rui Canário – Campinas, SP: Graf. FE, 2005a.

Prado, G.V.T. & Soligo, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In Prado, G. V. T.; Soligo, R. A.. (orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas-SP: GEPEC/FE, 2005b, p. 47-62.

Sá-Chaves, I. *Formação, conhecimento e supervisão*: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade, 2000.

Shön, D. *Educando o profissional reflexivo* – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISSN 1981-2566

DIALOGISMO, POLIFONIA E PÓS-MÍDIA NO COTIDIANO ESCOLAR: ENLACES POSSÍVEIS?

Luciana Lobo Miranda- UFC
lobo.lu@uol.com.br

> Hoje somos bombardeados por uma tal quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos na televisão. Em nossa memória se depositam, por traços sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo . (Italo Calvino)

Com a ajuda da epígrafe acima, iniciamos nossa análise apresentando uma situação paradoxal: na "civilização da imagem" o homem está perdendo a capacidade de imaginar e contar histórias dignas de serem narradas. A quantidade de imagens pré-fabricadas gera, segundo Calvino, falta de imaginação. De fato, a fotografia, o cinema, o vídeo, o computador influenciaram decisivamente no modo como a *leitura do mundo* acontece na sociedade contemporânea. De acordo com Fulchignoni (*apud* Aumont, 1995), a "civilização da imagem" revela a situação de um mundo onde a quantidade, as modalidades e o intercâmbio de imagens são cada dia mais numerosos.

Longe de serem apenas mudanças operadas na esfera macro político-sócio-econômica, questões como a massificação da cultura e a reprodutibilidade da arte atravessam a subjetividade contemporânea[1]. Assim, a "cultura da imagem", termo mais próximo de nossa análise, administra não apenas o espaço social, mas, sobretudo, o espaço subjetivo, haja vista a indissociabilidade entre o social e o psíquico. Ela é capilar, atuando no plano sensível, incidindo na forma como o sujeito se posiciona no mundo e se relaciona com ele mesmo.

---

[1] O conceito de subjetividade é tomado segundo a problematização de Guattari (1992) que, ao ultrapassar a oposição clássica entre sujeito individual e sociedade, imprime à subjetividade um registro eminentemente social. A subjetividade seria atravessada transversalmente por instâncias individuais, coletivas e institucionais: "A subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social" (GUATTARI e ROLNIK, 1986, p.31). O conceito de subjetividade a partir das contribuições de Guattari foi desenvolvido em Miranda 2000-a .

A respeito da televisão, por exemplo, pesquisas recentes mostram que as crianças e jovens brasileiros passam, em média, mais de três horas em frente ao aparelho de TV, disputando com a família, a escola e a rua, a responsabilidade pelo seu processo de formação[2]. Diante da sedução dos meios de comunicação, pais e educadores se questionam a respeito de sua validade na educação. Atualmente, embora experiências de produção de mídia feita por jovens se multipliquem pelo Brasil, especialmente através de iniciativas de ONGs, nas escolas, o caminho parece ser um pouco diferente. Mesmo conscientes da importância da mídia, especialmente da TV, presentes nas falas, gestos, desejos que se reproduzem e se amplificam no cotidiano escolar, é comum o espaço reservado à discussão sobre os modos de agir, pensar, sentir, amar, veiculados pela mídia, restringir-se ao recreio ou a conversas paralelas, tão combatidas nos bancos escolares.

Se a mídia opera diretamente na constituição de subjetividades, através de imagens e narrativas que se dirigem diretamente à educação das pessoas, atuando como um verdadeiro dispositivo pedagógico contemporâneo (FISCHER, 2002), as implicações e possibilidades do uso da mídia no cotidiano escolar devem, ao nosso ver, entrar na agenda das políticas públicas na educação. A este respeito Fischer questiona:

> "Como usar, com crianças e jovens, as linguagens híbridas dos diferentes meios de comunicação? Como fazer com que meninos e meninas reinventem o que lhes é ofertado cotidianamente pelas diferentes mídias, de modo a construírem eles mesmos suas próprias narrativas audiovisuais" (FISCHER in OROFINO, 2005, p.16)

Neste trabalho pretendemos, de forma preliminar, contribuir a respeito dos enlaces possíveis entre mídia e escola. Para tal será articulada a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, e a proposta de Félix Guattari acerca da Pós-Mídia, com dois trabalhos distintos, a saber: uma pesquisa qualitativa realizada no projeto *"Capacitação de jovens em produção de vídeo"* da TV Maxambomba, e o projeto de extensão da UFC *"TVEZ: Educação para o uso crítico da mídia"*[3]. A presente análise destaca: a ambigüidade desses jovens com relação à mídia, através de manifestações de

[2] Segundo o Instituto Ipsos, 57% das crianças brasileiras ficam mais de 3 horas assistindo TV, enquanto os dados do Ibope afirmam que, em setembro de 2004, crianças e jovens entre 4 e 17 anos, ficaram em média quatro horas e 25 minutos, por dia. Fonte: Castro *in* Folha de São Paulo, 17 de outubro de 2004.

[3] Trata-se de trabalhos com incursões analítico-reflexivas distintas, pois, enquanto o primeiro representa parte do trabalho de campo de minha pesquisa de doutorado, com categorias de análise construídas ao longo de quatro anos de articulação teórico-prática, (MIRANDA, 2002), o segundo é fruto de um projeto de extensão interdisciplinar coordenado por mim e pela Profa. Dra. Inês Silvia V. Sampaio do Depto de Comunicação Social , e que se encontra em seu segundo ano de intervenção.

insatisfação e fascinação; o território semiológico comum entre a grande mídia e as produções dos jovens; e a relação palavra-imagem no contexto escolar.

DIALOGISMO E POLIFONIA: CONTRIBUIÇÕES DE MIKAIL BAKTHIN

Mikhail Bakhtin, pensador de origem russa, viveu entre 1875 e 1973. Por conta da base marxista não ortodoxa de suas idéias no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem, acabou perseguido na época de Stalin. Foi Todorov que o introduziu e sistematizou seu pensamento para a Europa Ocidental[4]. Crítico feroz dos cânones lingüísticos de sua época, o autor legislou contra a separação que a lingüística empreendeu entre a língua (dimensão social) e a fala (dimensão individual), e principalmente a visão estruturalista que pretendeu analisar as manifestações lingüísticas como totalidade absoluta, e que, para tal, privilegiou o aspecto sincrônico da língua, ao invés do diacrônico da fala. Dentre as conseqüências desta dualidade está o tratamento que a lingüística saussuriana deu à língua, como algo morto, acabado, e que, portanto, não se modifica no espaço e no tempo. Visão monológica onde não só o sujeito, mas o próprio social encontram-se aprisionados nas totalidades estruturantes da lingüística. Segundo Bakhtin, mesmo na dimensão da língua, tal aspecto sincrônico não passa de uma ficção:

> Na verdade, se fizermos abstração da consciência individual subjetiva e lançarmos sobre a língua um olhar verdadeiramente objetivo […] não encontraremos nenhum indício de um sistema de normas imutáveis. Pelo contrário, depararemos com a evolução initerrupta das normas da língua. […] Assim, de um ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua. (BAKHTIN, 1995 p.90/91).

A segunda orientação criticada por sua filosofia da linguagem foi o subjetivismo individualista, que percebeu a língua como conseqüência da expressão do psiquismo. Com uma posição igualmente dualista, esta corrente viu a palavra compartilhada na expressão oral como uma deformação do pensamento interior, da consciência individual: "A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores" (Ibid p. 111).

---

[4] Apesar da extensão e do legado de sua obra, no presente trabalho nos basearemos prioritariamente em seus livros: Estética e Criação Verbal e Marxismo e Filosofia da Linguagem. Ver bibliografia.

Na perspectiva bakhtiniana, tanto a língua estaria sempre sendo transformada em seus diferentes usos, como a fala do indivíduo seria sempre social. Não haveria, portanto dicotomia *social imutável* x *indivíduo campo das transformações*. Ao contrário do que a psicologia de paradigma idealista pretendeu mostrar, Bakhtin chama a atenção para a consciência individual pertencente à ordem do *socius*, isto é, não é a ideologia que aparece como decorrência do psiquismo, mas é a própria consciência que é um fato sócio-ideológico. Assim, mesmo a consciência, a palavra interior, está marcada pelo território social das ideologias.

Em sua visão pragmática da linguagem, o autor chega a afirmar que o que falamos ou escutamos não são palavras, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, agradáveis ou desagradáveis. Isto é, a palavra está carregada de inúmeras produções de sentidos, demarcando um lugar enunciativo-ideológico de onde se fala. O tema central das postulações bakhtinianas, ao se debruçar sobre a linguagem, é sempre a "comunicação através da diferença" (Stam, 1992). Através de conceitos como polissemia, polifonia ou dialogismo, o que interessa ao pensador russo é a heterogeneidade da linguagem em sua dimensão social concreta.

A filosofia da linguagem aqui postulada rompe com a visão dualista, ao problematizar a linguagem como lugar em constante transformação, pertencente a um mundo igualmente mutante. Para além da visão estruturalista, propomos analisar a linguagem como um todo, sem esquadrinhá-la em aspecto fonético ou semiótico, em pólo individual ou social. Trata-se de uma perspectiva eminentemente gestada no *socius*, assumindo um comprometimento político, econômico e estético. A linguagem, assim como a própria realidade, é eminentemente heterogênea. Afirma-se em seu contexto e se inscreve na mutabilidade do mundo.

Esta heterogeneidade só é possível porque, para Bakhtin, o estatuto próprio da linguagem é a dialogia, ela é o próprio campo dialógico. A linguagem não é pura representação da realidade, como fez a lingüística, ao criar "… a ficção de um recorte único da realidade, que se reflete na língua. É o objeto único, sempre idêntico a si próprio, que garante a unicidade do sentido. *A ficção da palavra como decalque da realidade ajuda ainda mais a congelar sua significação*" (BAKHTIN, 1995 p.106/107, grifo nosso). Bakhtin coloca o campo de significação construído no contexto da relação dialógica, e não em si mesmo.

Segundo Machado (2001), a concepção dialógica de Bakhtin, inspirada em Sócrates, não se configura apenas como uma forma, mas é o próprio alicerce de uma

"cosmovisão filosófica que acredita na natureza dialógica (plurívoca, contraditória) da verdade" (p.73):

> "O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono da verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce, nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica." (BAKHTIN *apud* MACHADO, 2001, p.73).

Amorim (2001) considera que, apesar da diferenciação feita entre dialogismo e polifonia, Bakhtin, ao longo de sua obra, toma os dois conceitos indistintamente. A metáfora musical da **polifonia** compreende este encontro marcado pela pluralidade textual de vozes e consciências diferenciadas orquestradas pela multiplicidade. A polifonia está implicada na possibilidade de inúmeras vozes que falam no mesmo enunciado, sem que haja necessariamente resolução ou síntese dialética[5]. Embora reconheça o uso do termo polifonia ser retirado da arte musical, ao ser aplicado ao romance, o próprio autor utiliza-se dessa comparação apenas como aproximação metafórica, em sua filosofia da linguagem.

É exatamente por considerar este campo dialógico ou polifônico que, em Bakhtin, a comunicação discursiva tem como unidade o **enunciado** e não a palavra ou a oração. Ao invés de subdivisão em categorias fonéticas (unidades de som) e morfológicas (unidades de sentido) como o fez a lingüística tradicional, Bakhtin privilegiou a dinâmica do enunciado, onde não interessa a sua subdivisão, mas o seu aspecto de confronto, que só se realiza no campo da interlocução. Com fronteiras bem delimitadas, supondo um início e um fim, o enunciado pressupõe trocas. Tanto a palavra como a oração podem ser enunciados, ao se colocarem como unidade do discurso, ou seja, pela possibilidade de réplica, de contestação no diálogo. Não é só o autor quem determina a fronteira do enunciado, mas também o ouvinte para quem o enunciado se dirige. O ouvinte em Bakhtin não é só delimitador desta "fronteira", mas também criador deste enunciado, estando longe de assumir um papel passivo no discurso de outrem.

---

[5] Tomemos a seguinte afirmação de Bakhtin (1992): "Diálogo e dialética. No diálogo, tiram-se-lhe as vozes (separação de vozes), a entonação (emotivo-personalizada), as palavras vivas e as réplicas, extraem-se dele noções abstratas e raciocínios. Põe-se tudo numa consciência abstrata e obtém-se a dialética." (p, 388). Os postulados dialógicos privilegiam mais o confronto, as lutas, do que propriamente uma conciliação mesmo que em *um além*, em *um vir-a-ser*. A palavra aparece como arena, lugar de embate; o enunciado é unidade da comunicação porque pode ser confrontado; a polifonia evoca as múltiplas vozes presentes em cada enunciado.

As fronteiras evocadas por Bakhtin, ao contrário do que se possa imaginar, não se absolutizam no discurso do sujeito da enunciação, pois, ao mesmo tempo em que evoca a necessidade destas fronteiras que determinam o diálogo, a fala de cada um, por estar marcada por este campo polifônico, está povoada de vozes que a antecedem. A apropriação do discurso alheio está presente numa visão de linguagem marcada pelo *socius*. Da mesma forma, o enunciado encontra-se igualmente marcado pelas vozes que lhes são posteriores, de vozes que ainda não se realizaram, mas que se colocam como condição de possibilidade da enunciação. Por se colocar pleno de sentido é que cada enunciado deve carregar as mais diversas vozes. Cada enunciado diz menos de um sujeito, do que da alteridade e da produção de diferenças, pois nele estão contidas diversas vozes de diferentes lugares e de épocas mais diversas, marcadas pelo diálogo.

O enunciado polifônico e dialógico é dirigido ao outro, e este, por sua vez, também possui inúmeras outras vozes que o povoam e marcam a compreensão daquele enunciado, ressignificando-o, interpretando-o e produzindo algo novo.

Nesta perspectiva a monologia absoluta, isto é, a ausência do outro como co-criador de enunciados seria impossível, apesar de em alguns momentos tanto na mídia como na escola, tornar-se desejável. Seja no grande porte de informações em telejornais, *sites*, ou impressos que chegam diariamente como regimes de verdade, seja em nossas escolas onde permanece o paradigma da “transmissão do conhecimento”, ou o que Paulo Freire definiu como “educação bancária”, o que se vê muitas vezes é a anulação do outro na possibilidade de re-ssignificação do discurso.

Tomemos o caso da televisão. Apesar de ser uma mídia, a TV se vende, via de regra, como não-mediação. Por exemplo, a ideologia da mídia atualizada no jornalismo é a divulgação dos fatos com o máximo de "precisão". Teoricamente a "opinião" é delegada aos editoriais. No entanto, a TV procura, de fato, se legitimar como autoridade caucionária da verdade, na contemporaneidade, como outrora fora a Igreja na Idade Média e a Ciência, em grande parte do período moderno. Inúmeras vezes acreditamos nos fatos porque os vemos na TV. É comum se ouvir expressões do tipo "é verdade, deu no Fantástico ou no Jornal Nacional". Mesmo considerando este fenômeno já acontecer com a imprensa escrita, o poder tornou-se bem mais intenso na TV, cuja sedução imagética se efetiva de forma avassaladora. A imagem da TV vale como prova de veracidade, superando a lógica argumentativa dos impressos (Sodré, 1984), como se o fato de sua exibição na “telinha”, conferisse-lhe o estatuto de verdade, independente do

conteúdo enunciado. Muitas vezes a televisão se sustenta pela dissipação de qualquer princípio de realidade, menos um: o dela própria. Ou seja, o real só é real porque que passou na “telinha”.

Outro aspecto que merece ser destacado é que na atualidade, a TV tornou-se um laço social mais sutil do que a escola, o exército e a igreja, pois trata de uma atividade livre, de lazer. Através dos estilhaços de imagens de que nos fala Calvino, o indivíduo ao se relacionar com os enunciados proferidos pela TV, sente-se pertencente e participante de uma comunidade.

As experiências narradas a seguir apostam na possibilidade de re-significação da mídia, da potencialidade do campo dialógico que envolve, de um lado, a discussão sobre a inserção da mídia na vida dos jovens, e de outro, na possibilidade de criação de enunciados na apropriação de sua linguagem.

É com o auxilio de Bakhtin que, mesmo considerando a singularidade de tais experiências, em suas marcas espaço-temporal específicas, podemos aproximá-las em categorias de análise, a partir de seu conceito de Grande Temporalidade. Diz Bakhtin em um de seus textos inacabados:

> “Renovação ilimitada do sentido em qualquer contexto novo. A pequena temporalidade (a contemporaneidade, o passado imediato e o futuro previsível-desejado) e a grande temporalidade: o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre. O vivente da natureza (o orgânico). Tudo o que é inorgânico é trazido, ao longo do processo de um intercâmbio, à vida (a oposição só pode efetuar-se no abstrato, quando essas duas entidades são tiradas da vida)” (BAKHTIN, 1992, p.412, 413).

Ao colocarmos experiências em contexto espaço-temporal distintos, em diálogo, pretendemos exercitar, mesmo que de forma rudimentar, a grande temporalidade, produzindo novos sentidos na interlocução de dois contextos, a partir da mediação de uma pesquisa. Ademais, provocar um diálogo na grande temporalidade, através de um fluxo intensivo de sentidos que não se esgota e em que não há uma verdade única é, segundo o próprio Bakhtin, um dos desafios epistemológicos das Ciências Humanas (ibid).

Seja na possibilidade da relação subjetividade e mídia através da mediação escolar, seja na relação que assumimos com estes trabalhos (pesquisa na TV Maxambomba, extensão TVEZ) a dialogia se coloca. Da mesma forma que acreditamos na promoção de enlaces polifônicos e dialógicos na relação subjetividade e mídia,

através da mediação escolar, nossa análise está marcada pelo pensamento bakhtiniano na relação pesquisador/ extensionista e o outro:

> "O outro precisa 'chegar a ser palavra', quer dizer, iniciar-se num contexto verbal e semântico possível para se revelar. Restaurar o espaço do sentido significa, portanto, devolver ao sujeito não apenas seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar do seu desejo no confronto com a realidade." (JOBIM e SOUZA, 1994, p.52)

Assim, a tentativa de uma ponte com o outro marca, a nosso ver, tanto o percurso teórico-metodológico do presente trabalho, quanto a hipótese aqui defendida da necessidade de potencializar o campo dialógico na relação subjetividade e mídia, quanto na realidade escolar. Porém este cruzamento de interesse e de abordagem na relação com o outro, não significa forjar uma identidade que mascare a distinção dos lugares enunciativos aqui em questão. Antes de ser um muro intransponível, partir do pressuposto de que existe uma diferença, significa não vislumbrar a separação radical, mas ao contrário, buscar a negociação, a troca, a construção de uma ponte, seja através da câmera, do texto escrito, ou então através da observação, das conversas, das dúvidas e finalmente do texto final. Em todos esses momentos, privilegiamos o encontro em que, eventualmente, nossas vozes podem chegar a se misturar, e em outras (a maioria), o exercício polifônico restitui sua multiplicidade.

DIÁLOGOS SOBRE A RELAÇÃO JUVENTUDE E MÌDIA:

Em outros trabalhos articulamos a relação juventude e mídia no ambiente escolar (MIRANDA, 2000-b, 2007). Apresentaremos a seguir dois trabalhos que visam contribuir para a possibilidade de estreitamento desta relação.

Entre os anos 1999 e 2002 para fins de pesquisa para doutoramento acompanhamos a TV Maxambomba e mais especificamente o projeto "Capacitação de Jovens em Produção de Vídeo"[6]. Com carga horária de 20 horas semanais e funcionando no contra-turno de uma escola pública da região, 30 jovens entre 15 e 18 anos, receberam 50 reais por mês para participar em Rancho Fundo, periferia de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, do projeto promovido por esta TV comunitária com atuação na região desde 1986[7]. O projeto, financiado pela "Comunidade Solidária", previu aulas

[6] Esta pesquisa foi financiada pelo CNPq através da bolsa de doutorado e orientada pela Prof. Dra. Solange Jobim e Souza do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio.

[7] A forma como estes jovens se apropriaram da linguagem audiovisual, a reprodução da estética e linguagem dominante nos meios de comunicação de massa presentes nos vídeos comunitários, a

de teoria de linguagem e técnica de vídeo, comunicação e cultura, cidadania, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), oficinas de câmera, roteiro, áudio, e estágio em diferentes TVs (TVE, Canal Futura, TVFacha/Universitária e TV Pinel/comunitária). No processo de criação destes vídeos, os jovens escolheram os temas, assinaram roteiros, produziram, filmaram, dirigiram, editaram, fizeram créditos, vinhetas, etc. As exibições dos vídeos aconteceram na praça da região e na escola onde o curso se realizou, ambas seguidas de "câmera aberta", isto é, os temas relacionados aos vídeos comunitários foram debatidos pela comunidade e transmitidos ao vivo, no local.

A segunda experiência, TVEZ: Educação para o Uso Crítico da Mídia, ainda em andamento, prevê ações semanais com cerca de 20 jovens, da mesma faixa etária da anterior, para discussão e apropriação da mídia. Sem possibilidade de contraturno, devido a inexistência de sala vazia, trabalhamos no inter-turno, manhã-tarde e tarde-noite, numa escola pública de Fortaleza, da Rede Estadual do Estado do Ceará[8]. Além das rodas de conversa semanais com exibição de filmes e dinâmicas que instigasse a discussão sobre a relação juventude e mídia, realizamos oficinas de Fanzine[9], Propaganda e Publicidade Alternativa e Rádio-Escola. Nestas a carga horária variou entre 4 e 16 horas semanais e nos foi disponibilizado outros espaços da escola, como o laboratório.

Em ambas experiências esteve presente a coexistência de sentimentos antagônicos com relação à mídia, através da crítica e do fascínio. Na TV Maxambomba os jovens relataram que normalmente a televisão só dá visibilidade à região quando se trata de violência e miséria. A crítica às formas de abordagem do jovem, da Baixada feita pela TV de massa, esteve presente em seus depoimentos. Vejamos o que dizem os Jovens da Maxambomba em alguns trechos das entrevistas gravadas:

---

mistificação e desmistificação da TV de massa a partir da criação de vídeos comunitários, bem como a singularização através deste processo, foram alguns dos temas trabalhados na pesquisa. (MIRANDA, 2002). Metodologicamente a análise da pesquisa compreendeu a linguagem oral dos sujeitos envolvidos (observação e entrevistas semi-estruturadas), a produção escrita, (projetos e relatórios), e a linguagem audiovisual (os vídeos).A freqüência da ida a campo, entre os anos de 1999 e 2002, variou entre uma e duas vezes por semana, com duração de aproximadamente 3 horas, dependendo do momento de produção do projeto. No presente trabalho apresentaremos trechos das entrevistas de alguns jovens, a partir das entrevistas gravadas em fitas cassete ou vídeo VHS.

[8] Em 2006 contamos com uma bolsa da Pró-Reitoria de Extensão da UFC. Para viabilizarmos o projeto, a dinheiro em alguns momentos foi partilhado entre o bolsista e os custos de manutenção das atividades.

[9] Publicação alternativa, feita a partir de colagens, desenhos, textos manuscritos ou digitados, xerocada e distribuída entre conhecidos.

> B - Se acontecer um roubo aqui, um desastre eles [os jornalistas] vêm correndo. É igual urubu. Tem uma carne seca aí, um troço podre, eles vêm em cima, eles só querem troço podre!
>
> D - Baixada eles nem olham....
>
> L - Quando vem Prefeito, Deputado, para vir falar que construiu, asfaltou estrada aqui e ali. Só para isso, só para benefício próprio, eles [os jornalistas] só falam em benefício próprio.

A critica dos jovens também esteve presente no TVEZ. Durante a oficina de publicidade e propaganda alternativa, por exemplo, um aluno colocou-se, ele próprio, como signo de consumo, numa propaganda desenvolvida pelo seu grupo e apresentou aos demais colegas[10]. Sob uma cartolina branca com uma seta indicando vende-se, o estudante se oferecia ao "mercado". O apelo ao consumo fácil em que todos somos submetidos diariamente foi re-significado através do anúncio elaborado na oficina.

Se por um lado, sobretudo na TV Maxambomba, muitos jovens sinalizaram uma insatisfação de como são retratados na grande mídia, em que temas recebem tratamento estereotipado, ora espetacularizado, ora glamourizado, passando ao largo da complexidade que, na verdade, compõem seu cotidiano, por outro, estes jovens também expressam, em seus próprios relatos, a fascinação exercida pelos meios de comunicação de massa. O cotidiano dos jovens da Maxambomba e do TVEZ encontra-se inevitavelmente atravessado pelas imagens da mídia convencional. Este "*outro*", imagem/discurso da mídia cotidiana, que às vezes eles procuram repelir, e ambivalentemente os fascina, está presente e é reproduzido em suas vozes/imagens. O território semiológico é muitas vezes comum.

Na TV Maxambomba alguns vídeos produzidos pelos jovens, para serem exibidos nas praças públicas foram o vídeo-reportagem *Cães Ferozes* que refletiu a polêmica sobre os cachorros da raça "pit-bulls" dos noticiários da época; o *Pagodeando*, pequena ficção sobre um grupo de pagode da região, sendo que o pagode é um dos "gêneros musicais" com maior espaço na grande mídia e na indústria fonográfica brasileira; No TVEZ destacou-se o fato de alguns alunos fazerem um fanzine como se

---

[10] Com uma carga horária aproximada de 16 horas, a oficina de publicidade e propaganda alternativa (OPPA) procurou desenvolver através de discussão, dinâmicas, exibição de filmes publicitários e curta-metragens uma leitura crítica das mensagens publicitárias veiculadas diariamente pelo rádio, jornal, tv e internet. A oficina também possibilitou, através de material publicitário elaborado pelo grupo, a apropriação dessa linguagem para a expressão de pensamentos e vivências dos jovens participantes.

fosse uma pequena revista de entretenimento para jovens aos moldes de impressos semanais.

O que estes jovens vêem cotidianamente, dialogam com sua experiência anterior, com outros fluxos imagéticos e com as vivências que constroem na discussão e apropriação de mídia através destes trabalhos. No entanto, a potencialidade da dialogia é amplificada, ao colocar como alma do trabalho a discussão, o debate e a criação.

Como potencializar a experiência dialógica que tais trabalhos promovem para o cotidiano escolar? A nosso ver, esta re-significação, a promoção da dialogia, poderá ser qualitativamente superior caso a escola se coloque como um lugar privilegiado de mediação entre o sujeito e a mídia.

DIALOGISMO E PÓS-MIDIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Ambas experiências foram marcadas pela comparação do lugar enunciativo que estes alunos ocupam no cotidiano escolar e nestas experiências de discussão e apropriação da mídia. A vivência de atividades escolares desprovidas de significado explica, de certa forma, tanto para o aluno como para o professor, o imenso vazio em que tais atividades vêm se transformando nos dias de hoje, provocando uma reflexão crítica sobre a forma de produção de conhecimento no contexto escolar. Os alunos do projeto “Capacitação de Jovens em Produção de Vídeos” questionaram, por exemplo, a diferença entre a construção do conhecimento no curso da TV Maxambomba e na escola, como pode ser visto no depoimento a seguir:

> *B- O curso trabalhou em geral, então fez com que a gente percebesse tudo, porque o curso não é igual à escola, porque na escola a professora faz uma pergunta e ela dá a resposta. Aqui no curso não, eles não dão a resposta. A gente que vai dar a nossa resposta. Então faz com que a gente pense profundamente para descobrir a resposta.*

No TVEZ algumas considerações merecem destaque. A coordenação mostrou-se bastante receptiva ao projeto. Em algumas avaliações feitas com o núcleo gestor da escola, uma coordenadora disse, ao contrário de muitos, não acreditar que a escola seja apenas sala de aula, assumindo a relevância da discussão/apropriação dos meios de comunicação no cotidiano escolar. Outra coordenadora nos relatou estar chateada pelo

cancelamento de algumas semanas de atividade devido ao calendário interno escolar, por acreditar na seriedade do trabalho.

Por outro lado, talvez pelo hábito dos territórios cristalizados, parece difícil sair de uma situação que retire o aluno da condição de não saber, da relação monológica, onde o outro é visto apenas como para referendar o discurso do sujeito enunciador, despotencializando outras possibilidades de compreensão e como conseqüência, de instauração de um campo dialógico.

A participação de um professor e da coordenadora no primeiro dia da oficina de fanzine para alunos no TVEZ merece destaque[11]. Neste encontro o objetivo era, além de apresentar a potencialidade dialógica de uma mídia alternativa de baixo custo, fazer um levantamento de temas para futuros fanzines. Com isso seria possível identificar seus interesses, e como se posicionavam a partir dos mesmos. Um grupo de alunos colocou a possibilidade de fazer um "*zine*"- abreviação de fanzine - sobre RPG, *Anime* e *Card Games*. No entanto, durante a discussão, a coordenadora passou a desautorizá-los, dizendo que tudo era modismo e que eles deveriam aproveitar a situação para falar sobre coisas mais interessantes. Procuramos refletir sobre a situação, destacando que o momento era de tempestade de idéias e que, o único critério para o tema ser levado ou não adiante, era o próprio interesse do grupo.

Dois contextos (Maxambomba e TVEZ), duas realidades separadas no espaço-tempo, na grande temporalidade de que nos fala Bakhtin, mas que permitem algumas condições de análise. Em ambos, a escola cede o espaço, mas efetivamente não se engaja. Alguns (poucos) alunos se envolvem, discutem, dramatizam, escrevem como eles se vêem enunciados diariamente a partir de publicidade, novelas, telejornais, rádios, programas voltados para juventude. Jovens se apropriam de suportes midiáticos: vídeos, fanzines, rádio, publicidade alternativa, mas o máximo que conseguimos é exibir o material em eventos destinados à produção cultural do cotidiano escolar.

No entanto, a escola como lugar legitimado de produção e circulação de saber, não pode se eximir do debate acerca da relação subjetividade e mídia na contemporaneidade. Arraigadas em modelos tradicionais, ou mesmo esvaziadas de pensamento crítico acerca de seu fazer pedagógico, as escolas, mesmo não

[11] Com carga horária de aproximadamente 6 horas, a oficina realizou ao longo de quatro semanas, atividades de concepção, leitura e elaboração de fanzines tanto individuais como coletivos que foram expostos na feira cultural do colégio. Um dos resultados foi o "zine sobre zine" gestado por todos e que teve como propósito ser uma cartilha explicativa sobre o que é o fanzine.

desconsiderando as implicações midíaticas no cotidiano escolar (vistas muitas vezes de forma maniqueísta, como responsáveis pela má formação de valores e costumes na infância e na juventude), tendem a rechaçá-las. Preocupados com inúmeras avaliações, relatórios, projetos, além, é lógico, com o próprio salário, como professores podem se propor a investigar com os jovens como eles significam aquilo que vêem, escutam ou lêem? Como trazer estas reflexões para o próprio cotidiano educacional? São temas que precisam ser problematizados por todos aqueles que fazem a escola.

A nosso ver, não cabe qualificar a mídia como boa ou má em si, a grande benfeitora ou a arquiinimiga do saber produzido na escola. Contudo, a compreensão de um fenômeno que influi nas relações sociais, na forma de pensar, isto é, no processo de subjetivação, pode servir tanto à emancipação quanto à massificação. Ao mesmo tempo em que se tenta esvaziar a possibilidade de projetos de produção e envergadura coletiva, atualmente torna-se cada vez mais difícil pensar em qualquer mobilização ou qualquer transformação social que não passe pela mídia.

Essa idéia encontra-se presente no que chamou de possibilidade de uma era pós-mídia. Em seus últimos escritos, Guattari (1990, 1992-b,1993) a problematizou a partir das experiências de rádios livres na Itália, posteriormente levadas à França[12].

O autor percebeu nestas experiências de rádio, o início de um processo de proliferação de novos agentes de enunciação destinados a explodir o modelo mass mediático, apostando na emergência de vetores de re-singularização e de criatividade social:

> ...antes de mais nada é preciso admitir que poucos elementos objetivos nos permitem esperar ainda por uma virada da modernidade mass-midiática opressiva em direção a uma era pós-mídia que daria todo seu alcance aos agenciamentos de auto-referência subjetiva. Parece-me, no entanto, que é senão no contexto das novas distribuições das cartas de produção da subjetividade informática e telemática que essa voz da auto-referência chegará a conquistar seu pleno regime. É claro que nada disso está ganho! Nada nesse campo poderia substituir as práticas sociais inovadoras. (Guattari, 1993, p.182).

É através do agenciamento das tecnologias de comunicação e informação com práticas sociais inovadoras, que se poderia garantir a durabilidade desta revolução subjetiva, tanto em micropolíticas cotidianas como no plano macro, na implementação

---

12 Por volta dos anos 70, um movimento denominado rádios-livres atravessou as ondas oficiais das rádios européias. De fácil construção artesanal, os mais diversos grupos, da extrema esquerda à extrema direita, podiam se expressar. Guattari via as rádios livres “como elemento de transformação da paisagem midiática e do princípio mesmo que estrutura e *semiotiza* a comunicação social” (Berardi, 2001, p.107)

de políticas públicas, dentre elas no plano educacional, de garantia à democratização da comunicação.

A despeito de estarmos anos luz de uma era pós-mídia, haja vista que no Brasil a comunicação de massa é controlada por alguns poucos grupos político-econômico, setores da sociedade civil têm implementado fóruns de debate a respeito da democratização da comunicação. Esta bandeira não pretende garantir apenas o acesso, como ampliação dos sistemas de difusão já existentes, mas, sobretudo priorizar a comunicação como direito básico, e como tal, pode e deve ser pautada com políticas públicas que garantam a produção e a divulgação de produtos comunicacionais dos mais diversos setores da sociedade civil organizada, ou não. Democratização implica necessariamente transformação.

No Brasil, assiste-se à proliferação de rádios-pirata, ao movimento de TVs comunitárias, à transmissão de programas realizados por ONGs em TVs educativas e às experiências em educomunicação em escolas brasileiras[13]. A possibilidade de práticas pós-midiáticas deve estar na agenda de políticas públicas educacionais.

No entanto é no campo das micropolíticas que vemos o fortalecimento de potencialidade dialógicas pós-midiáticas no cotidiano escolar, seja nos trabalhos relatados no presente artigo, seja nas práticas isoladas de alguns professores, que infelizmente na maioria das vezes não é incorporada pela própria escola.

PÓS-MIDIA E O DIÁLOGO PALAVRA-IMAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Em tempos de cultura midiática, é comum o debate a respeito do declínio da palavra escrita, no cotidiano educacional. A sociedade contemporânea seria marcada pelo colapso dos textos e pela hegemonia das imagens. Por outro lado, a disponibilidade da imagem na educação é vendida como um dos grandes trunfos, por exemplo, da

13 O Movimento de TVs Comunitárias/ TVs de Rua iniciou no Brasil com a popularização das Câmeras de vídeo e no processo de reabertura democrática na década de 80. TV Viva-PE, TV Bem TV-RJ; TV Mocoronga-PA; TV Pinel-RJ; bem como a TV Maxambomba são alguns expoentes deste movimento. Quanto à exibição de programas produzidos por ONGs temos em Fortaleza a TVCeará que transmite semanalmente nas tardes de domingo dois programas produzidos por Jovens: O *Megafone*, da ONG Encine e o *No Ar* da ONG Alpendre. Na cidade de São Paulo, experiências em Educomunicação nas escolas públicas municipais, através da criação de rádios nas escolas, a exemplo do Educom.radio, levaram à aprovação do Projeto de Lei (PL 556/02) que prevê a implementação de rádio-escola na rede municipal de ensino.

educação à distância. Entre a resistência da imagem como produtora de conhecimento e o discurso da disponibilidade pela tecnologia da imagem, a escola parece oscilar. No entanto, o rechaço dos recursos tecnológicos/informacionais ou o seu enaltecimento puro e simples, aponta, em última instância, para a mesma direção, a saber, a relação dicotômica entre palavra e imagem, onde a tecnologia acaba por assumir maior importância do que a possibilidade de leitura crítica, seja de imagens, seja de palavras.

No projeto "*Capacitação de jovens em produção de vídeo*" da TV Maxambomba, alunos destacaram a relação palavra-imagem: *"a imagem, antes de ser imagem, é palavra"*. Alguns vídeos, conforme foi visto, passaram por um processo de pesquisa em fontes literárias. Além disso, o processo da escrita do roteiro empolgou não apenas aqueles que já gostavam de escrever, mas também os alunos que habitualmente têm a escrita como uma obrigação e que pareciam fascinados com a possibilidade de seus textos e suas histórias se tornarem imagem. O dever do uso da palavra escrita, visto até então, como uma atividade pesarosa, investiu-se de uma qualidade prazerosa, através da imagem.

Já o projeto "TVEZ"**,** a possibilidade de produzir uma mídia, utilizando indistintamente imagens e palavras nas oficinas de fanzine e na OPPA, de assistir e debater curtas-metragens não divulgados nos canais abertos de TV, procurou promover a sensibilização dos sentidos, em relação a novas formas de linguagem, que acreditamos deva pertencer ao cotidiano escolar.

A nosso ver, tanto a palavra escrita como a imagem tem um inimigo comum, o consumo imediato, a presentificação rasa, a fala monológica, que nega o outro a possibilidade de desvio, de re-significação. São os mesmos poderes que, em nome do capital, ou do mercado, agem na domesticação, na padronização, na desvitalização tanto da imagem quanto da palavra.

Em Bakhtin (1992) a comunicação discursiva tem como unidade o enunciado, que contém o desvio através do outro, enquanto co-criador. O autor nos mostra da impossibilidade da univocidade total da palavra e do enunciado. Na sua perspectiva, o ouvinte é também criador do discurso do outro, levando a uma apropriação única, ressignificada em sua história, implicando a impossibilidade de um falante ou de um ouvinte ideal. Desta forma, mesmo nos discursos mais monológicos haveria brechas para novos usos inicialmente não previsíveis:

> Por mais monológico que seja um enunciado [...] por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi

> dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema [...] As tonalidades dialógicas preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado. Pois nosso próprio pensamento – [...] – nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento. (BAKHTIN, 1992, p. 206)

Localizar a impossibilidade de compreensão única de um enunciado não significa negar a existência de um predomínio da monologia em discursos e práticas tanto midiáticos como escolares em nosso cotidiano. Em nossas escolas, malgrado o empenho explícito isolado daqueles que fazem o seu cotidiano, as práticas pedagógicas normalmente são reguladoras da negação do outro enquanto co-criador de conhecimento.

No entanto estes dois *loci* de produção subjetiva, escola e mídia, também estão marcados pelas inúmeras vozes, pela polifonia de diversos lugares enunciativos que fazem parte dos sujeitos que os constituem e os produzem. Na produção subjetiva contemporânea engendrada seja no cotidiano escolar, seja na mídia, transbordam inúmeras vozes, diversos lugares marcados pela história de vida, classe social, instituições de poder, família de origem, religião, e assim por diante, e que, ao se entretecerem, podem produzir algo novo. Não se trata de negar-lhes a função de produção subjetiva massificada, de uma certa ordem que prioriza a monologia ao dialogismo, mas de perceber o potencial polifônico da mídia, e principalmente da escola também em nosso cotidiano.

A escola também é um lugar de transformação e de resistência. Vemos diariamente em seu cotidiano, professores, alunos e funcionários que tentam não se acomodar, que buscam estratégias para tornar a escola o ambiente positivo de aprendizagem, apesar de todas as condições adversas. Ao participarmos de um encontro pedagógico com professores a fim de explicitarmos o trabalho do TVEZ na escola, o debate girou em torno do uso indevido do celular no dia-a-dia das salas de aula. Uma professora narrou que, ao perceber que os alunos estavam escondidos, usando o celular para dar respostas sobre fuso-horário na aula de geografia, passou a introduzi-lo na aula, legitimando seu uso e servindo para a interrogação de o porquê da diferença de horários em diferentes lugares do planeta. Tal atitude, segundo a professora, ajudou-a na aproximação com os jovens e na discussão do uso do celular no horário da aula.

Acreditamos que a potencialização de práticas pós-midiáticas no cotidiano escolar pode ajudar na promoção de um campo dialógico não apenas em relação à mídia, mas à própria educação escolar. Iniciativas pós-midiáticas na escola devem servir

para que se possa repensar suas práticas cotidianas. Para que isto ocorra não basta fornecer apenas infra-estrutura. A transformação da informação em conhecimento, a possibilidade de inserção de práticas expressivas e criativas não podem se restringir a um horário semanal, com a inserção de uma nova disciplina na escola. Este, apesar de poder ser um caminho, deve atingir a escola em seu todo, incorporando e reestruturando disciplinas já existentes, incentivando a transdisciplinaridade, avalizando novos possíveis nas práticas educativas. A apropriação de uma mídia na escola requer um envolvimento de toda a comunidade, podendo servir para a sensibilização pós-midiática, como instrumento político de reflexão do cotidiano escolar. Para tal, políticas públicas que vislumbrem uma possibilidade pós-midiática na educação escolar precisa estar ligada a políticas públicas na educação que almejem a melhoria da qualidade, como diminuição da carga horária de sala de aula do professor, em prol do planejamento e estudo, investimento de recursos, dentre outras mudanças necessárias aos que desejam e lutam por uma educação de qualidade.

Referências

Amorim, M. (2001) *O Pesquisador e seu outro*: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa.

Aumont, J. (1995) *A Imagem*. Campinas, Papirus.

Bakhtin, M. (1992) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes

_____ (1995) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (7ª ed). São Paulo: Hucitec.

Calvino, I.(1990) *Seis propostas para o próximo milênio*, São Paulo, Companhia das Letras

Castro, D. (2004) Superligados na TV, Folha Ilustrada em *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17/10/2004

Fischer, R. M. B. (2002) O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162.

Guattari, F. (1990). .*As Três Ecologias*. Campinas: Papirus.

_____ . (1992-a). *Caosmose:* um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed.34.

_____ . (1992-b). Por una refundación de las Práticas Sociales, In *Ajoblanco*:Buenos Aires, dez. p. 33-39.

_____ . (1993). Da Produção de Subjetividade *in Imagem-Máquina*: A Era das Tecnologias do Virtual, (Parente, A. org). Rio de Janeiro: Ed.34.

Guattari, F. e Rolnik, S (1986). *Micropolítica:* cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes
Jobim e Souza, S. (1994) *Infância e Linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, Campinas: Papirus

Machado, A. (2001) *A Televisão Levada a Sério*, São Paulo: Senac
Miranda, L.L. Subjetividade a (des)construção de um conceito em Jobim e Souza, S. (org). (2000-a) *Subjetividade em questão:* a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras

_____ (2000-b) Protagonismo juvenil: fragmentos de um olhar in Filé (org) *Batuques, fragmentações e fluxos*: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar, Rio de Janeiro, DP & A, 9-24.

_____ (2002) *Criadores de Imagens, Produtores de Subjetividade*: A experiência da TV Pinel e da TV Maxambomba, Rio de Janeiro, Tese (Doutorado) – PUC-RJ

_____ (2007) Reflexões sobre educação, pós-mídia e produção de subjetividade no contexto escolar em MARCONDES, A., FERNANDES, A., ROCHA, M. (Org) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*, São Paulo, Casa do psicólogo, 2007

Orofino, M.I. (2005) *Mídias e mediação escolar*: pedagogia dos meios, participação e visibilidade, São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire

Sodré, M. (1984) *A Máquina de Narciso* (Televisão, Indivíduo e Poder no Brasil) Rio de Janeiro, Achiamé

Stam, R. (1992) *Bakhtin da teoria literária a cultura de massa*, São Paulo: Ática

ISSN 1981-2566

IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Sueli Ferreira[1]
sknox@uol.com.br

Introdução

As atividades da imaginação e criação continuam desafiando os estudiosos da mente humana, deixando entrever que as investigações no campo da psicologia, embora complexas, contribuem significativamente para o avanço de outras áreas do conhecimento.

Estudos contemporâneos referem-se à imaginação como o manejo de imagens e experiências armazenadas na memória. Assim, a imaginação cria outra realidade, modificando a realidade presente e constituindo outros significados. Tal processo de criação ancora-se tanto nas possibilidades psicológicas do homem quanto nas possibilidades de seu contexto social. Nesse sentido, todo produto da imaginação traz em si as marcas de que os sujeitos são constituídos nas redes textuais da cultura.

Longe de pretender discutir exaustivamente essas duas atividades, o que proponho é a reflexão sobre a intrínseca relação entre os processos de imaginação e criação, à luz da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, de forma a contribuir com a formação e prática do psicólogo escolar. Para tanto, dialogarei com concepções de outros autores, que avalio como imprescindíveis à melhor compreensão da temática a ser aqui desenvolvida.

Sabe-se que o estudo da imaginação remete à imagem mental, à fantasia, ao devaneio e à criação. Pino (2006) defende o uso do termo *imaginário* para designar a fonte permanente do poder criador do homem, discutindo os conceitos de imaginação, imaginário, imagem e função semiótica à luz da psicologia de Vygotsky, opondo-se a concepções idealistas do imaginário e do psiquismo, em defesa de uma visão materialista da constituição humana, a qual sustenta que na história do homem a matéria

[1] Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Participante do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (MG); integrante do Laboratório de Estudos sobre o ensino das artes (LABORARTE) da FE/UNICAMP.

precede a consciência e não o contrário. Essa linha de raciocínio é compatível com a que norteia esta minha abordagem. Vejamos o que Pino (2006, p. 66) no diz sobre o psiquismo na perspectiva histórico-cultural:

> (...) a *psique* é entendida como um complexo sistema de *funções* de natureza *cultural* que emerge na história da humanização da espécie humana e que se constitui em cada indivíduo dessa espécie ao longo da sua história pessoal. Sendo de natureza cultural e de origem social, essas funções se constituem após o nascimento, não antes dele como pressupõe o conceito de *psique* inerente ao modelo freudiano que Castoriadis(1975) parece adotar (grifos do autor).

Nessa perspectiva, discutirei sobre a função psicológica superior da imaginação, cujas relações com a criação e a cultura são indissociáveis, articulando-a com a interpretação do homem na interação com a obra de arte. Para isso, parto do princípio básico de que a função psicológica da imaginação ativa a produção humana, representando a ponte entre o real e o simbólico.

A interpretação da materialidade simbólica

A interpretação da materialidade simbólica da obra de arte é o movimento desarmônico da contradição dialética existente entre o conteúdo e a forma. É na contradição e não na submissão a este ou àquele elemento formal, que se fundamenta a reação estética do sujeito e a produção de sentidos. Contrariando o pensamento do Formalismo[2], que afirmava ser a arte um procedimento e um jogo da forma, a psicologia de Vygotsky afirma que os aspectos materiais da obra e as intenções nela contidas não são elementos representativos de sua força artística. Tampouco, tais aspectos representam algo absolutamente objetivo e independente da imaginação e sentimentos dos interpretadores.

A força artística e psicológica da obra de arte centra-se na possibilidade de a obra ser um campo de significação que proporciona ao homem a condição de imaginar e interpretar para poder apresentar ao Outro alguns aspectos de sua subjetividade.

A força artística da obra, que dinamiza o movimento interpretativo do homem, apóia-se em outros elementos. Comentarei dois deles, que avalio como fundamentais. O primeiro trata da consideração da obra de arte, não como um simples reflexo, mas como um pensamento emocional enformado, que imprime à obra força psicológica

impulsionadora da interpretação e desencadeamento da imaginação do interpretador. A forma da obra de arte e os mecanismos psicológicos, no entanto, são sempre os mesmos no percurso do tempo. No movimento de interpretação, o que muda não é a emoção enformada, mas os modos utilizados pelo sujeito-leitor para dinamizar os mecanismos psicológicos e vivenciar a obra. Hoje, uma obra de Goya pode ser vivenciada e interpretada diferentemente do século passado, por exemplo. E, mais do que isso, cada sujeito pode interpretar, de modos diferentes, uma mesma obra desse artista, considerando as subjetividades e as múltiplas possibilidades de constituição de sentidos. Para cada um de nós, o sentido é outro. Isso levou Humboldt a afirmar que "toda interpretação é uma incompreensão" (apud Vygotsky,1998-b, p.49). Tal fato resulta da ausência de garantia de que o discurso do outro provoque no interpretador os mesmos sentidos e a mesma imaginação.

O segundo elemento diz respeito ao efeito poético da obra de arte. Esse efeito está garantido pelo distanciamento da imagem daquilo que deve significar, ou seja, a poeticidade da imagem não está garantida pela própria forma. A forma da obra não é construída para que a expressão verbal a traduza por palavras, obedecendo ao mecanismo de explicitação de uma imagem evidente. O distanciamento da imagem enformada garante o seu efeito poético. Em outras palavras, o distanciamento da imagem assegura o seu efeito enigmático. É a imaginação a função psicológica que interage com outras funções na constituição desse distanciamento, exercendo importante papel na trama entre a realidade experienciada e a realidade interpretada.

O efeito poético da obra de arte movimenta a imaginação no campo dos significados, estabelecendo uma relação dialética entre o conhecido e o imaginado. É um trabalho de construção, onde a imaginação atua sobre a realidade interpretada, dando-lhe nova dimensão. A imaginação representa a possibilidade de o homem especular incessantemente sobre aquilo que o rodeia, sobre suas experiências, fazendo disso a base de sustentação para erguer o edifício de suas fantasias.

Abordar o efeito poético da obra de arte exige, porém, ampliar o foco sobre a imaginação. Para isso, trago a contribuição da psicologia histórico-cultural. Vygotsky, ao tratar do desenvolvimento da imaginação, diz que

> a principal diferença entre a imaginação e as demais formas de atividade psíquica humana consiste no seguinte: a imaginação não repete em formas e combinações iguais

[2] Formalismo foi o nome dado à Escola de crítica literária, surgida na Rússia em 1916, e que estendeu suas atividades até 1930. Para os Formalistas, a obra de arte é forma pura e não tem conteúdo.

> impressões isoladas, acumuladas anteriormente, mas constrói novas séries, a partir das impressões anteriormente acumuladas. (VYGOTSKY, 1998-a, p.107)

Esse mesmo autor afirma que, quanto mais ricas as experiências do sujeito, maiores as possibilidades de enriquecimento da imaginação, que está estreitamente ligada às emoções.

O motor principal da imaginação é o afeto, embora ela não se esgote nessa forma de combinação com os momentos emocionais. Com efeito, as análises da atividade da imaginação delineiam sua complexidade, resultando pensá-la como sistema para ampliar as possibilidades de descrição de suas mudanças, nexos e dependências.

Pensada como um sistema, a imaginação não se caracteriza por suas conexões com as emoções, a consciência e a concretude. Para a atividade da imaginação, o importante é o afastamento da realidade que a fundamenta. Isso significa dizer que a imagem interpretada dá suporte às imagens produzidas pela imaginação, possibilitando um modo de liberdade. Pela imaginação, cria-se uma outra realidade, baseada na realidade imediata, mediante a atitude livre da consciência. Pela atividade da imaginação, a interpretação da obra se enriquece, possibilitando um afastamento de seu aspecto externo aparente.

O efeito poético da obra, vinculado dialeticamente à imaginação, permite o distanciamento da imagem — que o real imediato apresenta — para criar o novo, a nova realidade, as novas significações. As novas significações criadas e expressas na interpretação emergem do processo de significação, que é impulsionado pela força artística da obra de arte.

Significando as imagens e atribuindo-lhes múltiplos sentidos, os homens criam e garantem a poeticidade da obra de arte, revelando o efeito da unidade forma - conteúdo para dinamizar o movimento da interpretação.

A interpretação da obra de arte constituída pela imaginação tem um movimento semelhante ao da interpretação da realidade vivida. Tal interpretação está entre os homens e as coisas, representando a trama de significados que os homens tecem entre si e que servem como referência para lidar com as coisas existentes. O mundo da realidade é originário do pensamento e da ação dos homens e, portanto, construído por eles. Sendo assim, a realidade é intersubjetiva, ou seja, ela é fundada nos significados e sentidos que são constituídos de forma partilhada entre os homens.

Ao interpretar a realidade, o homem interage socialmente, atribuindo significados às coisas de seu mundo, apropriando, transformando, (re)criando e

“negociando” os significados já existentes. A interação social é elemento fundamental para a imaginação, criação e interpretação, considerando que é interagindo com o “outro” que o homem interpreta e cria novas realidades, significados e sentidos para as coisas. A imaginação, assim, faz com que as coisas ganhem vida e significado, pois em si mesmas, as coisas nada são.

Interpretação, imaginação e cultura

A interação social do homem, essencial para o processo da interpretação, imaginação e criação, tem o timbre da cultura. E para refletir sobre essa premissa, apresento concepções de alguns autores.

Umberto Eco (1991), defende a idéia da percepção do homem como processo e análise da gênese do fenômeno estrutural à luz do fator experiência. Esse princípio norteia sua concepção estética de obra aberta, possibilitando, historicamente, a afirmação de uma cultura através de operações interpretativas que admitem a complementaridade de investigações, as diferentes soluções, as descontinuidades da experiência, a contradição.

Esse autor explica a obra aberta através da categoria da informalidade. Isso significa considerar a obra como campo de possibilidades interpretativas e imaginativas, de configurações indeterminadas, onde a estrutura formal congrega elementos que se inter-relacionam. A informalidade constitui o movimento no interior da obra e o movimento da interação leitor-autor. Sobre tal interação, o discurso estético de Eco (1993) explica que o autor sabe que sua obra poderá ser interpretada, não segundo suas intenções, mas na complexa interação com os leitores. Essa é a dinâmica do fenômeno de significação, do processo de imaginação e da constituição de sentido. Apresentando o fenômeno da significação e explicando que a relação símbolo/significado pode mudar e transformar-se, Eco diz que "o símbolo permanece constante e o significado torna-se mais rico ou mais pobre. Este processo dinâmico contínuo será chamado de *sentido*" (grifo do autor). (ECO, 1991, p.113).

A concepção desse autor sobre a relação entre símbolo e seus significados, indica um modo de ver a interpretação e a imaginação, diferente daquele cujos paradigmas estão apoiados na teoria do Formalismo. Sua concepção estética considera a forma um campo de possibilidades para a fruição, na qual obra e abertura são dois valores implícitos um no outro, garantindo um tipo de interação que permite a emersão e a

valorização da cultura. A fruição estética é um valor intimamente conectado com a cultura e que constitui a possibilidade de o homem conceber, sentir e imaginar o mundo. Na concepção de Eco, a obra de arte não aprisiona um único sentido, pois se baseia na organização de uma forma que não é estática, mas, como já disse, um campo de possibilidades.

O processo de interpretação apoiado na cultura também é destacado na concepção de Paul Ricoeur (1990). Sua filosofia considera que toda obra de arte tem como condição essencial transcender a si mesma — através da significação — e abrir-se às ilimitadas leituras que são dependentes dos vários contextos socioculturais e processos de imaginação dos indivíduos. Esse pensamento marca sua concepção de que a interpretação tem como característica a multiplicidade. O processo de significação é explicado pelo autor em suas explanações sobre o discurso. Em uma delas, o autor diz que "todo discurso é compreendido como significação" (RICOEUR,1990, p.47). Para o autor, a significação é o processo que permite ao discurso ultrapassar a si mesmo.

A interpretação e imaginação, na visão de Ricoeur, são elementos de criação de sentido e, por isso mesmo, atitudes filosóficas do compreender. Explicando o processo de compreensão, o autor ressalta sua idéia de texto e ficção. O texto é considerado paradigma de distanciamento entre o real e si mesmo, pelo fato de tornar-se autônomo em relação à intenção do autor. O mundo do texto é o mundo da ficção. Pela ficção, a obra de arte abre novas possibilidades de ser-no-mundo. A realidade cotidiana se metamorfoseia em favor da imaginação, constituindo a ficção, que é o distanciamento dessa mesma realidade. Desse modo, o texto da obra de arte descontextualiza-se para adquirir novas contextualizações. O distanciamento — constituído pela imaginação — é condição da interpretação. Esta, por sua vez, não é a desmontagem de estruturas textuais. O próprio texto tem a dimensão fundamental da subjetividade do interpretador. Ao interpretar e imaginar, o sujeito está em relação com o sentido.

A concepção estética de Bronowski (1983) destaca a importante função da imaginação no processo de compreensão da obra de arte. O autor explica tal função, trazendo à reflexão o caráter experimental da relação leitor-obra de arte, afirmando que a imaginação permite ao leitor recriar, para si próprio, a obra a ser compreendida. São as imagens metafóricas da obra que libertam a imaginação à (re) criação.

Considerando toda arte como metáfora, esse autor diz ser justamente através desse fenômeno que a arte "faz-nos ver cada experiência de novo e de maneira diferente" (BRONOWSKI,1983, p.29). Esse é o caráter experimental da obra de arte.

Ela não existe enquanto não lhe é insuflada a vida, pelo leitor. O caráter experimental da obra de arte possibilita a ligação do autor com o leitor e a criação de um jogo de valores. Enquanto o interpretador não penetrar na obra, não há compreensão. É necessário viver a obra de arte para apreender o sentido da imagem e do eco que ele produz. Essa vivência se faz pela imaginação, que é sempre um processo experimental. Tal processo entre autor e leitor permite a recriação da obra de arte, porque, ao vivê-la, as palavras e as imagens libertam-se dentro do interpretador, permitindo o surgimento das lembranças.

A ética, também tratada nas concepções de Bronowski (1983), apóia as reflexões sobre a interpretação da obra de arte. Nos pensamentos estéticos desse autor, a obra de arte e o belo são considerados campos de exploração dos valores humanos. Como tal, a obra de arte é realizada através da comparação constante dos valores de que dispomos a cada momento, constituindo-se em uma experiência de vida partilhada entre autor e leitor, na qual o artista cria a obra e o leitor a recria. Para Bronowski, o caráter experimental da imaginação e a concepção de arte como metáfora abrem espaço para as subjetividades das interpretações e constituição de sentidos.

Sob o ponto de vista sociológico, pode-se pensar a interpretação da obra de arte e a imaginação na perspectiva de Pierre Francastel (1987). Esse autor, cujos estudos estão vinculados ao espaço figurativo da pintura, ressalta também um ponto comum com outros autores: a interpretação e a imaginação como instrumentos de compreensão da obra de arte.

De acordo com Francastel a interação com a obra de arte traz a marca da compreensão. É na compreensão que a percepção e a imaginação repousam, e não no reconhecimento. Seu conceito de compreensão da obra de arte vincula-se à consideração de que a obra de arte é sempre o possível e o provável, "suscetível de perder certos aspectos da realidade, ou ganhar outros" (FRANCASTEL,1987, p.41). Dessa afirmação, pode-se inferir que seu conceito de interpretação também está relacionado com o processo de significação e com o sentido. Este autor também se firma no pensamento de que o processo de compreensão da obra não deve considerar os aspectos formais como projeção sensível de uma imagem estável, evitando, assim, a marca do estigma do realismo. O autor explica, ainda, que a forma corresponde à organização material e não às referências significativas. Estas fazem parte da memória e imaginação do leitor. Memória e experiência do interpretador são atividades que compõem o processo de significação da obra de arte, sem se assujeitarem às análises da forma.

Expondo sua concepção sobre a interação com a obra de arte, Francastel afirma que ela ultrapassa o olhar instantâneo. Esse, apenas impulsiona a investigação do interpretador, abrindo espaço para a atuação da atenção e imaginação, que permitem o processo investigativo na obra de arte. A atenção dispensada pelo interpretador ajuda não só a tomada de consciência de certos signos visuais que se fundiram nas experiências comuns, como também o exercício de relacioná-los com recordações de suas próprias experiências. Outro fator importante, destacado em sua teoria, diz respeito ao processo de significação da obra de arte vinculado à cultura. Ao falar sobre a obra figurativa, o autor aponta a impossibilidade de apreensão imediata e global da obra de arte visual, pelo fato de ela refletir uma cultura. Para a apreensão da obra, é preciso "recolocar o signo num espaço e num tempo diferente do espaço e do tempo que permitiram ao artista integrar suas percepções e informações visuais e mentais num sistema" (FRANCASTEL, 1987, p. 140).

Tal pensamento reforça o ponto de vista aqui defendido, indicando que é a relação espaço-tempo da cultura a que constrói diferentes processos de atribuição de sentidos à obra de arte.

A teoria social e estética de Jan Mukarovsky soma-se às que defendem os aspectos culturais na constituição da interpretação e imaginação. Para esse autor, a arte é um fato social, uma linguagem e um signo complexo que se coloca como intermediário entre o artista e o “receptor”. Por ser signo, a obra de arte tem vários sentidos e não coloca em evidência uma relação unívoca com a realidade. Decorre daí que "cada obra de arte é percebida pelo receptor como uma continuidade significativa, como um contexto" (MUKAROVSKY,1993, p.141). Com tais considerações, todos os elementos componentes da obra, sem distinção, participam da criação do sentido, ou seja, a linha, a cor, o contorno, o volume e toda organização da superfície do quadro, participam do processo semântico, que esse autor denomina de contexto. Todos os componentes formais, no contexto da obra de arte visual, são portadores de significação, são signos parciais da obra. Entretanto, forma e conteúdo estão em relação dialética. Disso resulta que qualquer alteração em um desses componentes altera o significado da obra e, por conseguinte, o processo de imaginação.

Para esse autor a obra não é uma forma que explicita um determinado significado e uma determinada expressão. Por ser mediadora, a obra é signo. Signo estético que não tem a validade de uma comunicação. "No signo estético, a atenção não se centra nas ligações às coisas ou sujeitos a que ele alude, mas sim na construção

interna do signo em si" (MUKAROVSKY, 1993, p. 224). O caráter de signo da obra de arte encontra-se na relação autor/interpretador. Nessa relação, o que prevalece não é a intenção do artista, mas a imaginação do sujeito interpretador, que não é um servidor da personalidade do autor, mas um sujeito que pensa e cria.

Compondo a apresentação de concepções que abordam a interpretação da obra de arte e a imaginação à luz da cultura, trago os pensamentos de Robert Scholes (1991). Com o propósito de articular suas idéias sobre o processo de leitura e interpretação, o autor apresenta-nos, de forma descritiva, suas leituras do quadro “A Educação da Virgem”, cuja autoria provável é de Georges La Tour.

A trajetória de sua leitura de La Tour acompanha o movimento de sua análise: o nome da obra, os objetos figurados, as roupas das duas figuras humanas, a luz e outros aspectos formais. Durante e ao final de sua leitura, Scholes explicita como o "texto pictórico" envolve o leitor para um processo ativo, constituído de investigação e imaginação. O texto da pintura apresenta um contexto que dá indícios das coisas pintadas, permitindo a investigação, a interpretação e o processo imaginativo. Porém, diz Sholes, o leitor sempre permanece no exterior da obra. "É impossível penetrar no mundo deste ou de qualquer outro quadro" (SCHOLES,1991, p.21). Todavia, o "texto visual" pode penetrar em nós, através da imaginação.

A leitura de um texto visual implica a leitura de nosso próprio texto, ou, dizendo de outro modo, implica o acréscimo de nós mesmos, nossos conhecimentos, nossas experiências, nossas afetividades. Com isso, trazemos o texto lido à nossa própria vida, tornando-o pessoal. Por envolver, no mínimo, duas consciências, a interpretação da leitura é complexa e se constitui num movimento dialético e no "esforço conjugado de compreender e de incorporar" (SCHOLES, 1991, p.25).

Com convergências e divergências, o pensamento de Scholes remete às concepções de Bronowski, ao caráter experimental da relação do leitor com a obra de arte. A cultura também é abordada por Scholes, em suas concepções de leitura: ela é um processo de ligação de uma cultura a outra, de um tempo ao outro, de um lugar ao outro, de um texto ao outro. Essas ligações são feitas pela memória, que também permite a possibilidade da leitura da vida individual. Dessa forma, construímos o texto de nossas vidas para que, nele, o texto da obra possa ser reescrito.

Na síntese das concepções apresentadas, estão explícitos os pontos convergentes dos autores sobre os processos de interpretação e imaginação do homem e a importância da cultura na dinâmica desses mesmos processos. As concepções de Eco, Ricoeur,

Bronowski, Francastel, Mukarowsky e Scholes, abrem perspectivas para a compreensão da função psicológica da imaginação como fundamental à constituição do processo de significação.

O processo de significação do homem às coisas do mundo deixa transparecer seu alicerce social. Ao apropriar-se dos significados da cultura o homem integra-se com a memória histórica, com o interdiscurso e os sentidos historicamente constituídos. Tal integração, ao mesmo tempo em que limita o homem, deixa-o livre, sem determinações para o trabalho da imaginação e criação. Esse processo de significação, atrelado à cultura, valoriza o sentimento e os modos de articulação das funções psicológicas do sujeito, diferenciando-se de um processo marcado pela característica cartesiana que analisa, examina, compara e mede.

No processo de significação a imaginação trabalha no sentido de recriar o já existente, projetando o homem para o futuro. A atividade da imaginação, segundo Vygotsky (1987), se processa de quatro formas básicas: toda elucubração se compõe de elementos extraídos da realidade, da experiência anterior do homem; a imaginação não se limita à reprodução de imagens, mas, com base nelas, cria novas combinações; a seleção de imagens a serem manejadas pela imaginação é determinada pelos aspectos emocionais; o construído pela imaginação representa algo novo, não existente na experiência do homem, porém cobra realidade, passando a existir no mundo e a influir sobre os demais objetos.

A psicologia histórico-cultural afirma, ainda, que a atividade da imaginação e criação não pressupõe uma relação harmônica entre o sujeito e o mundo. A criação exige inadaptação, que representa fonte de desejos e necessidades. É de se pressupor que o homem adaptado à realidade, nada pode desejar, nada pode experimentar e nada pode criar.

Finalizando

Minhas considerações finais, levando em conta as concepções teóricas apresentadas, propõem a reflexão sobre os procedimentos que medeiam a atividade da imaginação e criação do homem em vários contextos sociais e que muitas vezes podem tolher o avanço do pensamento. Sem a intenção de ser prescritiva, submeto à análise dos leitores algumas mediações possíveis de serem praticadas: Ouvir o que o individuo tem a dizer sobre o que interpreta; oferecer oportunidade para a explicitação da afetividade

sem submissão a regras castradoras dos aspectos subjetivos; construir caminhos para que o individuo possa tramar suas experiências na construção da própria imaginação. E indago: Seriam tais procedimentos os construtores das condições favoráveis à constituição do sujeito criador, capacitando-o a contribuir para o avanço das idéias no plano individual e social?

Acredito que das respostas possam emergir novas práticas de interações pessoais e a construção de caminhos para o livre exercício dos modos particulares de sentir, imaginar e criar.

Referências

Bronowski, J. *Arte e conhecimento*: ver, imaginar, criar. Lisboa: Edições 70, 1983.

Eco, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes,1993.

_____. Obra Aberta. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Francastel, P. *Imagem, visão e imaginação*. Lisboa: Edições 70, 1987.

Mukarovsky, J. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

Pino, A. Imaginário e Produção Imaginária: Reflexões em educação. In: DA Ros S.Z, Maheirie K, Zanella A. V. (orgs) *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação*: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

Ricoeur, P. *Interpretação e ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

Scholes, R. *Protocolos de leitura*. Lisboa: Edições 70, 1991.

Vygotsky, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998-a.
_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998-b.

_____. *Imaginacion y el Arte en la infancia*. México: Hispânicas, 1987.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

EXPLORANDO AS VIVÊNCIAS LÚDICAS ENTRE EDUCADORAS E CRIANÇAS ABRIGADAS

Anamaria Rodrigues Resende de Sousa
Celia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia

Considerando as inúmeras possibilidades oferecidas pelo brincar, este estudo buscou conhecer o lugar ocupado por este tão importante recurso no interior de um abrigo, que acolhe crianças em momentos delicados de seu desenvolvimento, após exposição a adversidades. O objetivo principal foi conhecer aspectos relacionados ao brincar de crianças entre três e sete anos de idade, em situação de risco, acolhidas em uma instituição-abrigo localizada na cidade de Uberlândia/MG, buscando compreender como as atividades de brincadeira se configuravam naquele contexto e como se dava a utilização de tal recurso pelas educadoras no dia-a-dia do trabalho desenvolvido com as crianças.

A pesquisa justificou-se pela relevância de se empenhar estudos que possibilitem observar como essa típica atividade infantil está inserida nas vidas de crianças cujos históricos apontam para experiências de abandono, maus-tratos, negligência, enfim, inúmeras condições adversas a seu desenvolvimento saudável. Outrossim, a bibliografia tanto nacional como internacional sobre o brincar de tão significativa parcela da população é bastante escassa, tratando-se portanto de um campo ainda pouco explorado em pesquisas, embora a investigação acerca da importância do lúdico em instituições destinadas a crianças em idade pré-escolar, vem sendo objeto de um grande número de pesquisas acadêmicas (Carleto, 2000; Vectore, 2003; Kishimoto, 2004), contribuindo para o repensar das práticas institucionais referentes à necessidade da incorporação de espaços de brincar nesses contextos.

Entretanto, qual o valor dado às brincadeiras em um abrigo? O contexto do abrigo propicia o aparecimento dessa importante atividade infantil? Como o brincar permeia as rotinas institucionais? Como o brincar é visto pelos educadores? Do que brincam as crianças expostas a tão adversas situações? Como esse brincar pode ser um

efetivo recurso mediador nas interações das crianças com seus pares ou com os adultos que as rodeiam? As respostas a estas questões representaram a base da investigação de todo este trabalho de pesquisa e espera-se que possam contribuir para a compreensão de tão importante temática.

As idéias advindas da abordagem histórico-cultural, representada por Leontiev (1903-1979), que aponta a brincadeira como a atividade principal da criança, e por Vygotsky (1896-1934), que considera o brincar infantil como possibilitador de uma zona de desenvolvimento proximal, nortearam as análises propostas nesta pesquisa. A escolha por tal fundamentação teórica deu-se pelo fato de que esta aponta um olhar sobre a brincadeira como atividade social humana, que tem por trás de si um contexto sociocultural e, portanto, traz marcas da experiência social de cada criança e também de suas vivências pessoais.

Deve-se esclarecer que os termos brincadeira, brinquedo e jogo são encontrados na literatura de diferentes modos e com diferentes concepções. Neste estudo, os termos foram compreendidos e utilizados em concordância com a conceituação proposta por Kishimoto (1994), onde brincadeira refere-se à descrição de uma conduta ou atividade estruturada, com regras; brinquedo designa o objeto, que se constitui no suporte para a brincadeira; jogo pode referir-se tanto ao objeto quanto às regras do jogo da criança. Os termos brincar e lúdico foram utilizados como sinônimo de brincadeira, indicando a ação de brincar.

Breve histórico da assistência às crianças desvalidas no Brasil e as leis de proteção à infância

A história da institucionalização de crianças abandonadas teve seu início no Brasil marcado pela existência das chamadas "Rodas dos Expostos" ou "Roda dos Enjeitados", um modelo de origem italiana surgido na Idade Média. Trazido de Portugal para o Brasil, foi então incorporado a algumas Santas Casas de Misericórdia existentes em diferentes Estados do país. Marcilio (1997) esclarece que, "o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira" (p.52). Assim, na época da Colônia, o Reino impunha às municipalidades, representadas pelas Câmaras Municipais, a responsabilidade por amparar toda criança abandonada em seu território. Porém, avalia-se que essa assistência, quando ocorria, não criava nenhuma entidade especial de acolhimento a essas crianças.

Uma alternativa frente às situações de abandono foi a Roda, a qual surgiu no Brasil no ano de 1726, constituindo-se como uma importante instituição de assistência à criança abandonada naquela época e perdurando por mais de dois séculos. Normalmente instalada em instituições religiosas, era uma forma de se abandonar crianças pequenas sem que fosse revelada a identidade da pessoa que o fazia, tendo assim assegurados tanto o anonimato quanto a proteção à criança ali deixada. As rodas existiram no Brasil ao longo de 224 anos.

A partir de 1860, foram sendo criadas no Brasil inúmeras instituições públicas e particulares de proteção à infância desamparada, sendo a maioria destinada a ensinar a jovens aprendizes, muitos deles assistidos anteriormente pelas instituições de Roda, algum tipo de ofício que lhe pudesse ser útil no futuro para conseguir um trabalho, como tecelagem, marcenaria, artesanato etc. Surgiam, assim, as grandes instituições denominadas Orfanatos, onde crianças e adolescentes eram atendidos coletivamente. Enormes e impessoais, os orfanatos afastavam os abrigados do convívio comunitário e familiar, impedindo a formação saudável de sua identidade.

Segundo Arpini (2003), tais instituições, muitas vezes acabavam representando para as crianças e adolescentes, um fator a mais de abandono e isolamento, na medida em que o acolhimento que deveria abrigar, amparar e proteger acabava por reforçar e intensificar as mesmas dificuldades e sofrimentos já vividos anteriormente por essas crianças. Em 1927, o Brasil elaborou o Código de Menores que, de acordo com Silva (2001), tinha a função de legislar sobre as crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos, em situação de abandono. O Código então denominou estas crianças de “expostos” quando menores de sete anos, “abandonados” quando entre sete e dezoito anos. Contudo, foi apenas no final dos anos 50 que foi proclamada, pela assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que assegurou uma série de direitos à criança.

Em 1979, instituiu-se um novo Código de Menores, que resumiu todos os termos utilizados pelo antigo Código a “crianças em situação irregular”, designando aquelas privadas de condições básicas de sobrevivência, vítimas de maus-tratos ou de exploração, vivendo em ambientes desfavoráveis a um desenvolvimento saudável, privadas da presença dos pais, ou que apresentavam desvios de conduta (Silva, 2001). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, faz referência ao direito da criança a um desenvolvimento saudável e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº.

8.069, aprovado em 1990, dispõe sobre a proteção integral da criança, considerada até doze anos de idade incompletos, e do adolescente, entre doze e dezoito anos.

A despeito de toda essa importante e avançada legislação em relação às propostas de direitos essenciais à criança e ao adolescente, o que se observa ainda, é no Brasil a realidade é bastante adversa, quando o foco de atenção é dirigido à infância. Dados oriundos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2003) apontam que, milhares de crianças brasileiras sofrem maus tratos e são muitas vezes abandonadas por seus pais ou impossibilitadas de permanecerem em seus lares, em virtude da miséria e da pobreza que assolam inúmeras famílias brasileiras.

Diante disso, a institucionalização constitui-se, ainda hoje, numa alternativa para o acolhimento de crianças que se encontram nas condições acima mencionadas, denominada por muitos estudiosos como situação de risco pessoal ou social ou infância de risco. O procedimento de institucionalização está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 19º, que diz que a criança somente será separada da família em circunstâncias excepcionais, quando não estiver sendo respeitado seu direito a se desenvolver em um ambiente de afeto e segurança moral e material.

Assim, o abrigo se apresenta como uma instituição legalmente responsável por zelar pela proteção de crianças e adolescentes, em caráter temporário, em que esforços devem ser empreendidos para a reintegração na família de origem ou, quando isso não for possível, em uma família substituta, resguardando o direito à convivência familiar. Enfim, não obstante a legislação vigente e todo conhecimento científico já produzido a respeito da temática da infância, por diferentes campos de investigação, muitas crianças no Brasil vivem a realidade de contextos inadequados a seu pleno desenvolvimento, seja em instituições ou no convívio familiar em seus lares.

Apontamentos sobre o brincar e a intervenção mediacional em situações lúdicas

A importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil vem sendo destacada na concepção histórico-cultural. Vygotsky (1998) discute a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e afirma que a brincadeira não se restringe apenas a uma atividade que dá prazer à criança ou algo ligado aos seus instintos naturais. Ela emerge da tensão vivida pela criança quando começam a surgir necessidades e desejos que não são possíveis de serem realizados de imediato. Assim, ele argumenta que “para resolver essa tensão, a

criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo" (p.122).

Dentro desse contexto, a brincadeira torna possível para a criança satisfazer esses desejos e necessidades através da criação de situações imaginárias. Para ele, a dinâmica da brincadeira envolve três elementos fundamentais: a situação imaginária, a imitação e as regras. Portanto, quando a criança brinca, ela cria uma *situação imaginária* a partir da sua realidade e os elementos desta imaginação constituem para Vygotsky uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. A *imitação*, entendida como recriação e não como cópia, entra em jogo quando a criança imagina-se em determinado papel, o de mãe, por exemplo, e imita as ações observadas no adulto, submetendo-se a estas *regras* de comportamento implícitas nas formas como os homens se relacionam culturalmente e com as quais a criança convive.

A situação de brinquedo, dentro dessa abordagem, exige que a criança aja contra seu impulso imediato, ou seja, ao brincar ela entra em conflito entre as regras do jogo e o que ela poderia fazer se agisse espontaneamente, exigindo dela um autocontrole, já que neste momento, submeter-se às regras é uma fonte de prazer e se torna assim o impulso mais forte para a criança. Considerando os inúmeros desafios que o brincar coloca diante da criança, Vygotsky (1998, p.131), ressalta que "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade".

Um importante marco teórico de Vygotsky é a criação do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Tal conceito fundamenta-se na idéia de que a criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta dois níveis: um nível real, referente àquilo que ela consegue realizar de forma independente, sem ajuda de outra pessoa, e um nível potencial, referente à capacidade da criança de realizar uma tarefa com a ajuda e/ou orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes. A zona de desenvolvimento proximal refere-se à distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial, assim a criança ao brincar atua dentro desta zona de desenvolvimento proximal, de modo que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade" (1998, p.134). Isso pode ser observado no fato de que, enquanto brinca, ela realiza coisas que ainda

não consegue realizar no seu cotidiano. Desse modo, a brincadeira é entendida por Vygotsky como uma grande fonte de desenvolvimento para a criança.

Leontiev (1903-1979) realizou importantes estudos sobre a brincadeira pré-escolar, definindo-a como uma atividade em que o motivo não está no resultado da ação, mas em seu processo, como também enfatiza Kishimoto (2002, p. 143): "Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres".

Segundo Leontiev (1991), a criança está, desde muito cedo, em constante contato não apenas com os objetos que lhe pertencem e sobre os quais pode agir (brinquedos, utensílios etc.), mas também com os objetos do mundo adulto, que não lhe pertencem e sobre os quais ainda não pode agir. Dessa forma, a brincadeira torna-se uma forma possível de ação sobre os objetos do mundo adulto, em situações em que a imaginação opera e o brincar passa a ser, na idade pré-escolar, a atividade principal da criança, que significa a atividade que mais propicia as mudanças no seu desenvolvimento psíquico.

Os pressupostos teóricos acima expostos tiveram, e têm ainda hoje, repercussões importantes, tendo se constituído em pilares para um grande número de investigações sobre a brincadeira, na busca de uma maior compreensão acerca da dinâmica e importância da atividade lúdica para a infância. Pesquisadores contemporâneos, entre eles Kishimoto (2004), Bomtempo (2000) e Antunha (2000), empenham esforços em pesquisar a brincadeira e os jogos infantis, enfocando sua importância em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, especialmente em instituições destinadas a crianças pré-escolares.

Partindo dessas reflexões, percebe-se o papel fundamental que o educador adquire. Vectore (2003) esclarece que, o brinquedo e a brincadeira proporcionam um efetivo recurso mediacional, do qual o educador pode lançar mão em diversas situações no dia-a-dia, tornando-se um verdadeiro parceiro nas situações lúdicas. Com base em um programa de intervenção mediacional denominado MISC (Mediational Interventions for Sensitizing Caregivers), que aponta critérios na interação adulto-criança, que são responsáveis pelo incremento da aprendizagem na criança, a autora afirma que o educador pode se apresentar como bom ou mal mediador durante a brincadeira da criança. É um bom mediador quando é capaz de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca, estimulando-o a recriar situações e não apenas a repetir o já aprendido. Em contrapartida, o educador pode ser

considerado um mal mediador quando se vale de atitudes autoritárias e rígidas, impedindo esse mesmo desenvolvimento.

A pesquisa

Trata-se de estudo exploratório (Gil, 1996), tendo como participantes sete educadoras, oito crianças entre três e sete anos e a coordenadora do abrigo. Em relação às educadoras, é importante esclarecer que apenas quatro participaram de todas as etapas da pesquisa, visto que três delas desligaram-se da instituição no decorrer do estudo. Em relação às crianças, foi concedida autorização judicial para sua participação.

A estrutura geral da pesquisa compreendeu duas fases de execução.

Na primeira fase, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as educadoras e coordenadora, visando conhecer suas concepções a respeito do brincar e sua inserção na prática com as crianças; video-gravações de situações lúdicas das crianças, com ou sem a presença das educadoras; análise documental sobre o histórico do abrigo e das crianças; observações e diário de campo. Nesta etapa, as filmagens objetivaram registrar momentos de brincadeira das crianças, o mais aproximado possível da forma como aconteciam no dia-a-dia do abrigo, de modo que pudessem ser observados aspectos referentes aos locais da casa onde as crianças costumavam brincar, aos brinquedos utilizados, aos temas surgidos nos conteúdos da brincadeira, à participação ou não-participação das educadoras em tais situações e à maneira como estas lidavam com o brincar das crianças. Foram efetuadas sete sessões de filmagem, com duração aproximada de trinta minutos cada.

Na segunda fase, foram realizadas novas video-gravações das crianças em situações lúdicas, com a presença das educadoras, objetivando observar a interação da educadora com o grupo de crianças e obter um registro a ser utilizado para discussão em entrevistas. Para tanto, foi realizada uma adequação da estratégia de pesquisa denominada entrevista reflexiva, conforme propõe Szymanski (2002), realizando-se uma *entrevista reflexiva a partir de um registro de filmagem*. Trata-se de uma modalidade de entrevista onde o pesquisador considera o entrevistado como um parceiro no processo de construção de um conhecimento tendo, portanto, um caráter interventivo, de acordo com Szymanski (op. cit.).

Principais resultados e discussão

Em resposta às entrevistas, as educadoras enfatizarem a brincadeira como fator fundamental para o desenvolvimento infantil, declarando que participavam ativamente da brincadeira das crianças no dia-a-dia do abrigo. Nas observações e filmagens, porém, demonstraram uma prática divergente, em que o brincar não era privilegiado. Além disso, observou-se um distanciamento destas nos momentos em que as crianças brincavam, ausentando-se freqüentemente do local ou ocupando-se de outras atividades, como organizar a sala, tratar assuntos particulares com as colegas de trabalho, sentar-se no canto da sala, preencher relatórios, enfim, apresentando pouco envolvimento com as crianças e sua brincadeira. Este aspecto é apontado por Fortuna (2004) como um fator a ser revisto para a melhoria da qualidade na interação entre educador e criança no brincar e corroborado por Bomtempo (1999) e por Vectore (2003), que enfatizam a importância da presença de adulto um adulto participativo na brincadeira.

A forma de participação das educadoras na brincadeira indicou estar diretamente relacionada à percepção de seu papel no abrigo. De modo geral, demonstram dificuldade em conceberem-se como educadoras, ora sentindo-se como mães, ora como babás, ora como meras cuidadoras. Tal dificuldade em consolidar a identidade profissional é também referida Vectore (2005), que considera a falta do sentimento de pertença à categoria profissional de educador e a falta de delimitação de funções como fatores importantes para se compreender tal aspecto.

Outro fator observado refere-se à ineficácia de sua formação, pois, dentre as sete educadoras participantes, quatro não possuíam nenhuma formação diretamente relacionada ao trabalho que desempenhavam no abrigo, o que era ainda agravado pelo fato destas não terem sido inseridas em nenhum programa de capacitação ou formação continuada que viesse a contribuir com sua formação. Além disso, a grande maioria (cinco) nunca havia exercido a função de educadora. Isso acarretava uma visível falta de segurança por parte das educadoras, além de dificultar a execução de um planejamento das atividades, instrumento fundamental para o trabalho do educador (Abramowicz & Wajskop, 1999), devendo o brincar estar inserido em todo projeto educativo de qualidade, o que supõe ter uma intencionalidade e objetivos claros (Fortuna, 2004).

Kishimoto (2001), analisando a formação de educadores infantis e a inserção da brincadeira em sua prática, argumenta que é fundamental que se tenha, nos currículos de formação inicial e continuada, a presença de referenciais teóricos sobre o brincar

associada a estratégias de reflexão que leve a pensar e vivenciar o lúdico, o que favorece a tomada de consciência sobre sua importância. Para Cerisara (2002), é fundamental que se promova o resgate do lúdico na história de vida dos educadores, criando condições para a transformação das instituições em espaços de construção e de formação de seres criativos e autônomos.

Outra alternativa para a promoção do brincar na infância é apontada por Vectore (2005), que argumenta em prol da utilização do Programa MISC, de modo a implementar o brincar como um eficiente recurso mediador, junto aos educadores e também às famílias das crianças abrigadas.

Conclusões e considerações finais

Este estudo pretendeu contribuir com seus achados, embora não conclusivos, para a produção de conhecimentos, passíveis de serem utilizados como norteadores tanto de intervenções mais adequadas, quanto na consecução de políticas públicas mais efetivas para essa parcela tão frágil da população brasileira, que são as crianças em situação de abrigo.

Buscando conhecer as concepções das educadoras sobre a brincadeira e presença desta em sua prática no abrigo, foi possível conhecer também como estas concebiam seu papel na instituição. Neste sentido, as observações empreendidas bem como as entrevistas reflexivas, mostraram-se bastante valiosas para o conhecimento das educadoras e aprofundamento do tema pesquisado.

Considerando-se, por conseguinte, a importância do trabalho do psicólogo em tais instituições, cabe aqui mencionar uma preocupação apontada por Mello e Silva (2004) em relação à presença deste profissional como parte da equipe técnica nos abrigos, o que comumente não ocorre.

Espera-se que os pontos tratados nessa pesquisa possam estimular novos estudos acerca das condições adequadas ao desenvolvimento pleno de crianças que se encontrem, temporariamente ou não, em instituições de acolhimento, o que representa um campo bastante fértil para novas investigações.

Referências

Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação infantil: creches* - atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna.

Antunha, E. L. G. (2000). Jogos sazonais – coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: Oliveira, V. B. (org) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 33 – 56.

Arpini, D. M. (2003). Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes**.** *Psicologia ciência e profissão*, *21* (3), 70-75.

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Bomtempo, E. (2000). Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: Oliveira, V. B. (org.) *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 127 – 149.

Carleto, E. A. (2000). *Porque brincar é coisa séria:* o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

Cerisara, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o coelhindo da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In Kishimoto, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 123-138.

Fortuna, T. R. (2004). *O brincar na educação infantil*. Disponível em <htttp:www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp.cullt.htm>. Acesso em 20 abr. 2005.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (2003). *Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileiras*. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/sab.htm >. Acesso em 15 abr. 2006.

Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed., São Paulo: Atlas.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil.* São Paulo: Pioneira.

Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, *27*(2), 229-245.

Kishimoto, T. M. (2002). Bruner e a brincadeira. In Kishimoto, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 139-153.

Kishimoto, T. M. (2004). *Escolarização e brincadeira na educação infantil.* Disponível em <htttp:www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm >. Acesso em 20 abr. 2005.

Leontiev, A. L. (1991). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In Vygotsky, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, p. 119 – 142.

Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In Freitas, M. C. (Org.) *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez, 51-76.

Mello, S. G.; Silva, E. R. A. (2004). Quem cuida? O quadro de recursos humanos nos abrigos. In Silva, E. R. A. (Coord.) *O direito à convivência familiar e comunitária:* os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 99-134.

Szymanski, H. (2002) (Org) *A entrevista na pesquisa em educação:* a prática reflexiva. Brasília, DF: Plano Editora.

Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, *14*(3), 105-131.

Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar / educacional em abrigos. In Martinèz, A. M. (org) *Psicologia escolar e compromisso social.* Campinas, SP: Editora Alínea, 153 – 175.

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes.

ISSN 1981-2566

JUVENTUDE COMO SINTOMA DA CULTURA

Renata Nunes Vasconcelos
Doutoranda da Fae/UFMG - NIPSE[1]
renatanunesv@terra.com.br

A escola é noticia nos jornais da cidade. É notícia de caderno policial. Relatam-se situações de violência, conflituosas e estranhas ao cotidiano da instituição. Tudo isso tem assustado a sociedade, mas, sobretudo os profissionais e familiares que se empenham para manter seus filhos na escola pública. Notificam-se situações de agressões físicas entre alunos ou envolvendo alunos e professores, depredações, vandalismo, tráfico de drogas, ameaças endereçadas aos seus profissionais. Na sala de aula outro espanto: apatia dos jovens em relação à escola e aos estudos, uma certa indiferença dos alunos em relação aos professores. Essas são apenas algumas das situações que podemos listar, para esboçar como é descrito o cotidiano de muitas escolas de ensino fundamental das grandes cidades brasileiras. Em maior ou menor escala, freqüentemente ou apenas em algum momento, essas situações se mostram, tanto nas escolas públicas como privadas.Vivendo num tempo de democratização da escola, no qual se faz presente o imperativo discursivo da inclusão, essas turbulências vividas configuram-se a primeira vista um contra-senso.

Fazendo uma investigação junto aos professores destacam-se as queixas da falta de respeito dos alunos para com eles. Segundo os docentes os jovens são agressivos, irresponsáveis, respondem mal às perguntas, não fazem as tarefas a não ser por meio de coerção da nota. Por sua vez em sala de aula às vezes, os alunos, mostram-se indiferentes aos professores e à transmissão; não querem aprender, não se interessam pela escola e pelo conhecimento, têm um comportamento imediatista, “não estão nem ai para nada”. Na queixa os docentes reclamam da falta de cooperação dos pais. Por outro lado, os pais falam da falta de comando por parte dos profissionais. Os alunos, por sua vez, se recusam a ler e a escrever na escola, não fazem as atividades, são dissimulados,

[1] Núcleo interdisciplinar de pesquisa em psicanálise e educação. Fae/UFMG.

atacam os colegas, a instituição e os professores. Estamos diante do caos, dizem alguns assustados!

Estes testemunhos evidenciam uma tensão no trabalho docente da transmissão, bem como o predomínio do sentimento de impotência e incapacidade para ensinar com uma certa convicção de que não há mais lugar para a função de mestre, pois o que se tenta transmitir aos jovens, na forma de conhecimento, não os toca. Os professores dizem:

> "—Eles querem conversar, namorar, freqüentam a escola com a finalidade de encontrar seus pares e grupos; o conhecimento não interessa aos alunos. Fazem coisas inimagináveis em sala de aula: fazem unhas, pinçam sobrancelhas, assobiam, atendem o celular, dançam..."
> "—Quem está sofrendo somos nós [professores]. Eles [alunos] não estão sofrendo".
> "—A gente quer retorno. A gente quer dar aula".
> "—A instituição não faz sentido na vida deles".

Estas frases foram registradas a partir da fala espontânea de professores do ensino fundamental, compartilhada na minha função de docente nos cursos de formação em serviço e formação inicial, nos últimos dez anos, da qual emerge um discurso que fala dos jovens e da relação com os professores, a escola, e a transmissão. Nestas falas o comportamento dos alunos desconcerta os professores, deixa-os embaraçados, e os pedidos por respostas que superem a angústia têm sido uma demanda presente nos cursos de formação em que atuo. As soluções técnicas são as mais solicitadas a título de solução e também as mais encontradas num mercado pedagógico sempre ávido por mais clientes. Sob várias rotulagens como saber psicopedagógico, psicoterapias, amistosas ou autoritárias, as saídas, que mais figuram como pedagogia de auto-ajuda, parecem querer sustentar a busca pelo paraíso perdido da autoridade docente e escolar.

O que está acontecendo? As referências educativas nas quais historicamente a escola se assentou não fazem mais efeito? Ascensão e mobilidade social, garantia de igualdade de oportunidade não são mais promessas escolares? Porque os jovens recusam a oferta da escola? O que haveria em nosso tempo enquanto peculiaridade é capaz de dar pistas para esclarecer essa recusa? Estaríamos presenciando o fracasso da transmissão dos valores da cultura?

A relação escola e jovem tem se mostrado tensa, turbulenta, expressa sob a forma de comportamentos considerados anti-sociais da parte dos jovens, nomeados como violentos e repercutindo no funcionamento da escola. Segundo SANTIAGO

(2005,p.18) o discurso da ciência introduziu novos significantes aos problemas vividos pelas crianças e as escolas. Antes da predominância desse discurso as crianças que manifestavam alguma inadaptação à vida escolar eram identificadas como “preguiçosos”, “zonzos”, ou simplesmente, “maus alunos”. Nesta situação, a educação moral e a disciplina escolar eram a solução, pois havia confiança na função de normatização da escola diante das crianças, afirma a autora. A democratização e o discurso da inclusão trouxeram uma nova realidade a indagar a relação dos jovens com a escola. Na atualidade do discurso inclusivo, com a disciplina escolar rigorosa questionada, a ação moralizante da educação não funciona? Podemos ler que as manifestações que assistimos nas escolas são expressões de mal-estar do jovem com a sua época, são formas de expressão do sujeito em relação à cultura na qual a instituição social é representante. Para nós há aqui um sintoma social a ser investigado.

1.1 Sintoma social e juventude

Para a psicanálise lacaniana, sintoma social é tudo aquilo que em cada época interroga algo que não funciona. Tomando o discurso como estrutura constituinte do social, é pelo sintoma que conhecemos algumas manifestações discursivas que constitui o sujeito em cada época. LACAN ao afirmar que o inconsciente é social, político, destitui a polarização entre sujeito e cultura, na medida em que a particularidade e o social estão entrelaçados. Sujeito é efeito discursivo e só existe por que é nomeado pelo Outro (cultura) e porque tem desejo, essa pulsão desreguladora de qualquer ordem social normatizadora.

> Sintoma pode ser escrito com sintoma social se estiver inscrito, ainda que de forma implícita, no discurso que é o discurso social dominante de uma sociedade em uma dada época. Não basta que encontremos um grande número de sujeitos atingidos para que ele seja nomeado como sintoma social. (FLEIG apud KUPFER, p. 130)

O que faz da juventude um sintoma social é o fato de que o discurso a faz assim numa dada época em uma sociedade. Situada em um intervalo entre a infância e a vida adulta, a juventude recebe várias nomeações na cultura contemporânea. Como falar de uma idade da vida como diz ARIES (1981), que fica no intervalo entre outras duas: a infância e a vida adulta? Há uma indefinição na cultura acerca do que seja esse intervalo

da vida deixando-o em descoberto a receber variadas nomeações? No contrario, definir é garantia de outras nomeações?

Atualmente muitos dispositivos existem para dizer desse intervalo, alguns médicos, outros educacionais e políticos, procuram definir esse tempo da vida. Púbere, adolescente e jovem; marca da novidade para a sociedade; aquela que traz a vitalidade, a força, o revigoramento social, valores novos, idéias novas; fase da crise; incertezas; fase de transição, de inquietações, rebeldia[2]. Juventude ou adolescência? A nossa cultura utiliza a idade como marca identificatória, mas no caso desse intervalo da vida há atualmente uma série de tentativas para dizer onde começa e onde termina cada uma. Para o ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente — adolescente é o individuo com idade entre doze e dezoito anos; para algumas políticas públicas, a juventude vai de dezoito a vinte e cinco anos; para alguns pesquisadores juventude vai de quatorze a vinte e quatro anos; para outros a adolescência é anterior à juventude. Haveria uma dificuldade da cultura em situar esse intervalo da vida? Púbere, adolescentes, jovem, imberbe[3], vários nomes, para a idéia da idade da passagem e do intervalo.

Nomes alterados no decorrer dos séculos; nomes que produzem identificações e sujeito. ARIES (1981) afirma que no final do século XIX princípio do século XX, a juventude, era identificada por juristas, moralistas com a marca da novidade, do revivamento da então velha sociedade, sendo responsável pela emergência de novos valores, novos ideais e a vontade de mudar. Nesse tempo, juventude e adolescência eram sinônimos. Em séculos anteriores entre juventude e adolescência não existia muita divisão, principalmente numa lógica social na qual a idade não era a referência identitária até o século XVIII, visto que as idades da vida não correspondiam a etapas biológicas, mas sim a funções sociais desempenhadas pelos indivíduos. Segundo ARIES até o século XVIII adolescência e infância se confundiam e nos colégios eram utilizados tanto *puer* (criança) como *adolescens* (adolescente) sem distinção. Intervalo na vida, a juventude ou adolescência só pode existir depois que a infância foi nomeada enquanto tal.

---

[2] Em palestra no final do ano passado solicitei, juntamente com minha orientadora, Profª Drª Ana Lydia B. Santiago, que a platéia registrasse na forma de palavras o que a adolescência ou juventude dizia a eles. As palavras foram: fervescente; erupção de vida; aborrescência; afirmação; rito de passagem; confusão; insegurança; transformação; dor e delicia;sexualidade;transição;inquietações; dúvidas;sonhos; novo; surpreendente; mudanças; rebeldia; adoles-ser.

[3] Segundo PASTOUREAU imberbe era o nome utilizado para dizer daquele que não tinha barba o que nas imagens analisadas por ele representava o jovem, já que o adulto era quem a tinha.

Michel PASTOUREAU (1996) assume posição próxima de ARIES, pois foi estudando a imagem dos jovens no final da Idade Média, que pode levar à afirmação que na cultura ocidental não há uniformidade acerca de uma concepção de juventude. Os discursos dos séculos XIV e XV feitos por juristas, teólogos, médicos, enciclopedistas e poetas, nem sempre coincidem acerca desse intervalo na idade da vida. Há várias classificações para falar dessas idades já que idade não correspondia a etapa biológica, mas a funções sociais desempenhadas pelos homens. (ARIES, 1981, p. 39)

As idades podiam variar dependendo das épocas, das regiões, dos direitos e dos costumes, podendo ser diferentes para testemunhar, casar, receber sacramentos, entrar em ordem religiosa, mandato de prisão, possuir uma ou outra capacidade jurídica. Nas palavras do próprio autor: *Como as imagens, os jovens parecem rebeldes a todas as generalizações.* (PASTOUREAU, 1996,p.247)

O que havia era uma diversidade de classificação que correspondia a uma diversidade de vocabulário. “O da adolescência e da juventude é particularmente rico e flutuante, tanto nas línguas vernáculas como no latim” (idem):

> Entre puer e juvenis, inscreve-se uma quantidade de termos e expressões: impubes, pubes, adulescentulus (a), adulescens imberbis, puella, puer iam juventutuis aetatem continges, virguncula, virgo, juvenculus(a). Cada autor os emprega e os articula a seu modo. Pode ser puer tanto aos sete como aos quinze, virgo tanto aos dez como aos vinte, adulescens tanto aos doze como aos 25. (PASTOUREAU, 1996, p. 247)

Vários nomes para uma idade da vida que carrega uma indefinição social acerca do que seja, a não ser o fato de que se encontra no intervalo entre outras duas. Haveria alguma relação entre essa situação e as turbulências no cotidiano escolar? Estar numa posição intermediária na atual cultura o que pode significar para os jovens? Estar no meio pode significar a possibilidade de escolha ou também a procrastinação dela? Da novidade, revigoramento na cultura a juventude vai recebendo várias outras nomeações.

Para SANTIAGO (s.d.) pelo sintoma é possível a investigação da relação com o gozo, visto que "o sintoma possui a função de articulação necessária à estrutura, permitindo a regulação do gozo na relação do sujeito com o Outro". Em outros termos, é por meio do sintoma que se pode explorar a relação do sujeito com cultura (Outro), na medida em que este Outro oferta nomes, oferta identificações, em relação às quais o sujeito se posiciona. Nomeado pela cultura (Outro), efeito da linguagem que o constitui, o sujeito não é só assujeitamento, pois ele escapa disso produzindo um sintoma que lhe

é absolutamente particular. (BERNARDES, 2005, p.152) Sintoma concebido não como patológico, mas da ordem do social que nos revela a complexidade de relações linguajeiras nas quais o sujeito está imerso. Nos revela um sintoma social envolvendo o jovem, sujeito na cultura, efeito de linguagem, nomeado pelo Outro, com ofertas de nomes e de identificações. O sintoma fala do laço social do jovem com a escola, que na atualidade do cenário da sua democratização insurge a inclusão enquanto imperativo discursivo.

Do que trata esse discurso e quais os entrelaçamentos entre ele e os jovens. É o que vamos tratar a seguir.

1.2 A juventude no discurso da inclusão: vários significantes, várias identificações.

Vivemos num tempo da máxima discursiva acerca da inclusão: ela é imperativa. Sua imisção é generalizada em diferentes espaços sociais. Mas não se trata de um tema novo bem como não é novidade a sua presença em diferentes campos de saber. O assunto é recidivo em pesquisas seja na sociologia, filosofia, psicologia, psicanálise, direito, economia, história, políticas públicas, para citar algumas. Atualmente a inclusão recebe o adjetivo social e o discurso vem sendo ampliado, não se restringindo apenas àqueles que de acordo com o discurso normativo, são chamados de portadores de deficiência. Inclusão hoje é concebida como uma ação política do Estado que visa a atenção aos direitos sociais dos quais os sujeitos, enquanto cidadãos devem usufruir.

A “inclusão para todos” torna-se uma máxima discursiva e parece, portanto, um movimento inexorável. Na educação localizamos os primeiros discursos sobre inclusão enquanto um movimento social, na década de 1980 quando a Organização das nações Unidas (ONU) decreta o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Neste momento coloca-se em pauta os sujeitos diferentes em relação aos processos educativos. A partir daí, uma série de novos movimentos marcam a década de 1990, com o impulso da inclusão dos deficientes. Diferentes reuniões internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Espanha, 1994) são marcos importantes, pois afirmam esses indivíduos como sujeitos de direitos.

Os debates em torno da educação inclusiva no Brasil seguem a mesma trajetória e segundo alguns autores[4] os anos da década de 1990, são marcados pelo debate da educação inclusiva e pela institucionalização da Política Nacional de Educação Especial do Ministério da educação (1994) e também pela aprovação da LDB 9394/96 que regulamenta a prática da educação inclusiva.

Mas paralelamente a esse movimento rapidamente explicitado o discurso sobre a inclusão vai sendo ampliado, não se restringindo apenas àqueles que de acordo com o discurso normativo, são chamados de portadores de deficiência. O adjetivo social parece contribuir com a profusão de discursos sobre inclusão. Fala-se em inclusão digital, tecnológica, científica, produtiva, e também da inclusão dos negros, gays, mulheres, cegos, surdos, rebeldes, aleijados, jovens, crianças, velhos, miseráveis, pouco inteligentes e tantos outros nomes que vão sendo criados para falar da diversidade humana. As políticas públicas vêm atuando no sentido de promover a inclusão por meio do princípio da garantia do direito dessa diversidade. Mas essa garantia traz impasses, limites e paradoxos. A sociedade brasileira conquistou e acumulou nos últimos anos ganhos no campo educacional, que se desdobram em outros tantos desafios surgidos.(SAVIANI, 1995) Não houve década perdida para a educação brasileira. Mas à quase conquista da universalização do ensino fundamental[5] persistem velhos problemas e se agregam outros novos que desafiam gestores, pesquisadores e profissionais da educação.

A escola no cenário da democratização e do discurso da inclusão torna-se de massa num movimento sem precedentes na história: a obrigatoriedade da escolarização. (ENGUITA, 1989; PERRENOUD, 1995; CORTESAO, 2002) O que as crianças fazem desde os seus anos iniciais é freqüentar a escola. Da educação infantil até o ensino médio, os alunos estão na escola em no mínimo duzentos dias letivos, com no mínimo quatro horas e trinta minutos de “efetivo exercício escolar” com a indicação da ampliação desse tempo com a implantação da escola de tempo integral para o ensino fundamental[6].

---

[4] DINIZ, Margareth; RAHME, Mônica M. F. (2004) ; GONÇALVES, Cláudia A. (2006) para citar alguns.

[5] Segundo dados do Censo escola de 2005, 97 % das crianças de 7 anos estão matriculadas em escolas de ensino fundamental hoje.

[6] Em 15 de novembro último foi aprovado na Comissão de Educação do Senado Federal um projeto de lei que torna obrigatório, no prazo de cinco anos, a oferta de ensino fundamental em tempo integral, com carga horária mínima de oito horas em todo o território nacional.

E as políticas públicas para os jovens o que dizem sobre eles? Os jovens estão na pauta do dia! Já sabemos muito sobre eles. Existem atualmente muitos relatórios disponíveis em diferentes instituições que apresentam um panorama da juventude brasileira e em sua maioria concluem que esse tempo da vida está em descoberto no atendimento aos direitos sociais. Esses dados estatísticos[7] mostram uma parte a população em descoberto no atendimento aos direitos sociais. Nesse sentido os jovens estão em situação problemática no social dada a inclusão precária na qual eles vivem. Mas eles são um problema social? Segundo LYRA et all (2001) eles estão marcados por políticas públicas que se apóiam na retórica que ressalta a juventude como problema social.

Os municípios no decorrer da década de 1990 vêem assumindo o princípio da garantia do direito aos jovens após a promulgação da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente. As políticas direcionadas a esse público têm mais incidência após 2001, mostrando que é nesse tempo que a juventude entra em pauta na política dos governos municipais. (DAYRELL, 2005) Comparativamente à infância poderíamos afirmar que essas políticas aparecem tardiamente. Estaria esse tempo da vida tendo menor importância em relação ao da infância ou trata-se apenas de prioridades políticas?

DAYRELL (2005) ao analisar os projetos para a juventude em doze municípios da RMBH[8] procurando conhecer e descrever ações públicas destinadas aos jovens de quatorze a vinte e quatro anos, bem como os modos como vêm sendo implementadas essas políticas chega a uma conclusão que amplia aquela apresenta por LYRA. Segundo este autor existiam cinqüenta e oito projetos que contemplavam a faixa etária citada entre os anos de 1999 e 2003, período no qual as políticas são instauradas. Percentual pequeno considerando o total de jovens da região abrangida[9] o que corresponde a 6,51% dos jovens chegando a 7,16 % o ano de mais atendimento da população jovem[10]

.

---

[7] Alguns exemplos: são 1, 1 milhão de adolescentes entre doze e dezessete anos que não sabem ler e escrever; o desemprego atinge fortemente a faixa etária de quinze a vinte e quatro anos; é entre os jovens que há uma elevada defasagem idade-série entre os jovens da escola pública; os óbitos por arma de fogo acometem mais os jovens.

[8] Região metropolitana de Belo Horizonte.

[9] Num universo de 829.047 jovens entre quatorze e vinte e quatro anos foram atendidos 53.972.

[10] A população juvenil dessa região entre quatorze e vinte e quatro anos compreende 20% da população. Em Belo Horizonte, são 20,27 % da população segundo dados do Censo 2000 sendo a parcela da população menos contemplada por políticas publicas. (DAYRELL, 2000,p.8)

Os projetos atingem na sua maioria a faixa etária de sete a dezoito anos confirmando a incidência do ECA na elaboração da política, mas também existem aqueles que atendiam a faixa de sete a vinte e nove anos, mostrando uma certa falta de foco para as ações desenvolvidas, quase sempre no campo do esporte e lazer. A maioria dos projetos é de iniciativa municipal contanto com apoio federal e estadual em alguns deles, sendo menor a participação deste último.

DAYRELL (2005) afirma que há uma forte presença nestes projetos de um caráter focalizado da ação política, mais pautado num discurso que identifica os jovens na ótica do "problema social", predominando os aspectos compensatórios ou corretivos das políticas. Dos projetos desenvolvidos pelos municípios segundo a pesquisa, 36,2% (21) deles focalizam os jovens em situação de risco social, ou seja, são ações desenvolvidas visando a atingir a exclusão vivenciada como é o caso dos projetos que atingem os adolescentes de rua, jovens em vulnerabilidade social, jovem de baixa renda, jovens em conflito com a lei. A ação tem ênfase na solução do problema. Estes projetos são maioria (31%) seguida de outros na área de esporte (20,7%) e daqueles com foco no trabalho como é o caso da área de profissionalização (15,5%). 10,3 % são projetos na área de escolarização, considerados alto pelo relatório tendo em vista o fato de que se entende estar os jovens nessa faixa etária freqüentando a escola regularmente. E poucos são os projetos na área cultural o que segundo o DAYRELL (2005) demonstra uma contramão na medida em que os jovens hoje se envolvem mais com essa dimensão.

Dentre os principais objetivos dos projetos destacam-se aqueles que desenvolvem ações concretas sob o prefixo RE: *reinserção, reintegração, resgate, ressocialização.*

> Isso significa que há uma tendência, ainda muito presente na sociedade brasileira, de que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como problema: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social ou mesmo como tema de risco para a própria continuidade social. (Dayrell, 2005, p.27).

O relatório afirma a insipiência nas ações, deixando boa parte da juventude em descoberto pelo poder público, e na medida em que as ações privilegiam a juventude como problema, aquela que não se enquadra nesse perfil de reinserção social não tem visibilidade social. Predominam nestes projetos o formato de oficinas e atividades psicoterapêuticas em que na sua maioria repetem o modelo escolar no qual um adulto, em ambiente de sala de aula, se coloca a transmitir informações aos jovens, que tem

pouco ou nenhum espaço de intervenção da sua palavra. Para DAYRELL a maioria da população entre quatorze e vinte e quatro anos da RMBH vivencia uma “inclusão subalterna” como afirma MARTINS (1997) na medida em que não tem acesso a bens materiais e simbólicos disponíveis na cultura, convivendo com outros grupos de jovens que o tem e podem desempenhar sua "plena condição juvenil”.

Nos projetos DAYRELL identifica três posições discursivas presente nas falas dos gestores dessas políticas.

a) idílica: o jovem tem liberdade; fase linda da vida; o jovem é o futuro do Brasil;
b) problema social: o jovem é um problema social; é preciso encontrar solução para os problemas. Esta posição é majoritária entre os gestores.
c) Sujeito de direitos: enfatiza a diversidade que o compõe. Esta posição é minoritária aparecendo apenas entre os gestores do município de Belo Horizonte.

Posições discursivas que falam das identificações com as quais os jovens são nomeados na atualidade. Problema social ou fase da vida idílica. Identificações com as quais os jovens podem estar se rebelando. Não poderíamos ler assim as manifestações com as quais iniciamos este texto? Segundo SANTIAGO (2005) algumas políticas públicas vivem um paradoxo, pois na tentativa de incluir o sujeito elas tendem a fracassar na medida em que ao produzirem novos nomes, novas normas, novos sujeitos, a quem elas são dirigidas, esses mesmo sujeitos as sabotam e a inviabilizam, na medida em que não se reconhecem nelas. Estaríamos diante desse paradoxo? Explorar as relações do sujeito com o Outro talvez nos traga pistas para entender esse sintoma social.

DE LUCA (2004:264) afirma existir uma forma perversa de inclusão, quando esta se coloca a serviço da normalização para se ter por perto esse outro diferente, desviante, mas mantendo-o em uma distância segura. Incluir desde que ele seja “um hóspede imóvel, hostilizado pela norma, e que concorde em não se aproximar do conforto de nossos aposentos”. Este discurso de inclusão poderia compor o cenário das políticas para os jovens? Seria este o discurso que governa as políticas publicas educacionais para os jovens? Estamos apostando que ele inventa outras formas na relação com a escola e que precisamos investigá-las com aportes da psicanálise em diálogo com a educação.

Referências

Ariès, Phelipe. *Historia Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio Janeiro: Editora LTC 1981 P.28-49.

Bernardes, Lucia.H.Garcia. Subjetividade. *Um objeto para uma psicologia comprometida como social***.** 2005. 350 p. Tese (Doutorado) FAE, UFMG,Belo Horizonte

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.* 3ª ed. Brasília: CÂMARA dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

Cortesao, Luiza. *Ser professor: um exercício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez; São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002. 128 p.

Dayrell, Juarez. *Juventude, escolarização e poder local.* Relatório da primeira fase da pesquisa Políticas públicas de Juventude na região metropolitana de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE-UFMG, maio 2005.

De Luca, Renata. Inclusão: Normalização? *Anais do IC Colóquio do LEPSI IP/FE-USP*. São Paulo: LEPSI; USP, 2004.

Diniz, Margareth, Rahme, Mônica M. F. Da educação especial á educação inclusiva. In: DINIZ, Margareth, Vasconcelos, Renata Nunes (orgs). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras.* Belo Horizonte: Formato, 2004.

Enguita, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Fleig,Mario. Prefácio-Psicanálise e sintoma social II. In: FLEIG, Mario. (org) *Psicanálise e sintoma social.* São Leoplodo: ed. UNISINOS, 1998. p.8-14

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA. Adolescência: escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridade e renda. Brasília: UNICEF, 2002.

Gonçalves, Cláudia Alaminos. Os entraves da inclusão escolar: reflexões a partir da psicanálise. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2006, São Paulo. *Anais eletrônicos***...**Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100018&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 22 Mar. 2007.

http://clipping.planejamento.gov.br/NoticiasImpressao.asp?NOTCod=320161 acesso em 04/02/2007 Comissão de educação aprova carga de 8 horas-15/11/2006. *O Globo*, Rio de janeiro**.** 15 nov 2006, Geral.

Kehl, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: Novaes, Regina e Vannuchi, Paulo. (orgs) *Juventude e sociedade*: trabalho, educação e participação . São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114

Kupfer, Maria Cristina M. *Educação para o futuro*:psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

Lyra,J;Medrado,B;Nascimento,P;Galindo,D.;Moraes,M.; Pedrosa, C. *"A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete" Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos.* Cad.Cedes,Campinas, v.22,n.57, agosto de 2002, p. 9-21 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.Br>

Martins, Jose de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997, p.7-38.

Pastoureau, Michel. Os emblemas da juventude: atributos e representações dos jovens na imagem medieval. In: LEVI,G.; SCHMITT, Jean-Claude.(org). *História dos jovens.* Tradução Cláudio Marcondes, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das letras, 1996 p.245-263

Perrenoud, Philippe, Escolarização e sentido dos saberes: Sobre a obsessão de instruir a juventude para o seu bem.In: PERRENOUD, Philippe *Oficio de aluno e sentido do trabalho escolar* Editora Porto. 1995 p. 73-85

Santiago, Ana Lydia B. *A inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2005.

Saviani, Dermeval. Os ganhos da década perdida. *Presença pedagógica*. Dimensão: Belo Horizonte, nº6,p.51-61. Nov/Dez, 1995

Sposito, Marilia Pontes. Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: Sposito, Marilia Pontes. (coord) *Juventude e escolarização (1986-1998)***.** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 221 p. Serie Estado do conhecimento nº 7. Acesso em: 09 nov 06. ISSN:1676-0565, n.7.

ISSN 1981-2566

IMAGINAÇÃO E IMAGEM DO OUTRO: PERSPECTIVA E OLHARES PARA POSSÍVEIS ENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA EDUCAÇÃO E ESTÉTICA

César Donizetti Pereira Leite
Departamento de Educação – UNESP Rio Claro.
email: mvhleite@uol.com.br

Introdução:

Venho desenvolvendo trabalhos com as temáticas relativas à educação desde minha graduação, neste percurso, tenho transitado tanto na esfera acadêmica como com experiências profissionais em escolas e em cursos de formação de professor, entre as muitas variantes que surgem nestes diferentes espaços de trabalho algumas delas aparecem com relevante preocupação, entre elas às questões entorno da infância tem se tornado uma preocupação central, pois parece que os modos que o educador 'lida' com a criança estão diretamente relacionados ao modo pelo qual ele concebe a infância.

Em trabalhos anteriores[1], alicerçado em Vigotski, Bakhtin e Benjamin, procurei pensar os processos dialógicos nas esferas de produção textual, a linguagem e os tecidos do se fazer nas condições concretas de sala de aula, na medida em que as crianças, em grupo ou individualmente produzem conhecimento e subjetividade. Nestes trabalhos, a partir dos processos aquisição da leitura e da escrita, pudemos verificar modos pelos quais a criança vai saindo da condição daquele que ***não é,*** não fala, e é falada e vai passando à condição daquele que supostamente ***é, aquele que fala.*** Com isso, os estudos sobre os processos de internalização em Vigotski assim como as incursões pela Filosofia, sobretudo de Benjamin mas também de Vernant, Detienne, Rancière foram centrais e nos levaram a pensar a infância para além dela mesma e firmar fortes vínculos com o que atribuímos ao adulto e deslocamos à criança, com o que dela se faz e se localiza nas muitas linguagens sociais, entre estas muitas e diferentes formas de dizer em nossa cultura, do nosso ponto de vista uma se destaca e tem ganhado vários contornos em nosso trabalho, é o cinema.

[1] "Escritas e Sujeitos: Histórias de Interconstituição" Dissertação de Mestrado FE Unicamp 1996. "A Criança na fase inicial da escrita" FAP Unimep 1998. "Labirinto: Infância, Linguagem e Escola" FE. Unicamp 2002.

Tenho utilizado o cinema como linguagem e também como recurso em diversos trabalhos que venho desenvolvendo, neles procuro estabelecer uma relação dos elementos ali presentes com a realidade escolar e os processos de constituição da subjetividade. Tenho feito este percurso tanto em meu trabalho como docente nos cursos que leciono como em minhas produções acadêmicas mais recentes[2].

Foi neste contexto que comecei a organizar uma série de idéias que sugerissem alguns indicativos sobre as interlocuções entre o real e o ficcional, entre a cena que encena a escola, a sala de aula, os professores e alunos e os contornos e diálogos que enlaçam os filmes a nossa realidade, farei um breve percurso e procurarei encontrar alguns destes indicativos.

Infância e Educação:

Não é de hoje que as questões sobre a infância e as práticas com a criança tem sido centrais nos debates políticos, sociais e acadêmicos. Não é de hoje também que estas discussões tem se traduzido em projetos, em iniciativas e investidas de políticos, da sociedade e das universidades. Nesta linha, não seria nenhum exagero dizer que, muito do que se tem feito, tem alcançado em muitos casos resultados interessantes, como também, colecionado fracassos assustadores que colocam a educação como um dos temas mais recorrentes em nossa cultura.

Muitos destes projetos, devido a suas características e dimensões acabam provocando muitas confusões nos executores, nos educadores e na sociedade de forma geral, um bom exemplo disso são os projetos alicerçados em Políticas Públicas na área da Educação, que por vezes transformam argumentos administrativos em argumentos pedagógicos, questões econômicas em questões acadêmicas relativas aos rendimentos escolares de alunos. O fato é que por mais que se diga ou faça há problemas que continuam centrais nas relações educativas (não se resolvendo através destes projetos), na sala de aula e fora dela, o que acaba por definir as relações entre educadores – educandos e todo processo nestas relações manifestado.

Observamos, em nosso trabalho anterior (2002), que as relações que se apresentam entre adultos e crianças ganham contornos e variantes bastante singulares em cada espaço dos diferentes momentos das práticas educativas, porém, apesar desta

[2] Infância e Educação: Quem Educa quem? Os caminhos de uma Infância que educa a educação para educar a criança. (XII Endipe – CD Rom. 2004). Enredos, Narrativas e Subjetividade: Os contornos da Cena. (Revista Estilos da Clínica – 2005.).

pluralidade algumas questões aparecem de forma bastante recorrente, entre elas destacamos as posturas dos educadores, que indicam que muito mais do que metodologias de ensino o que marca, tece os aprendizados e as produções de sentidos, são mais os modos de circulação da palavra que passa, sobretudo, pela relação que ocorre entre adulto e criança, relação esta marcada substancialmente pela postura do educador diante do educando, assim, podemos dizer que se por um lado, falar em infância e na criança não é propriamente a mesma coisa, os modos de pensar a infância e de lidar com a criança se apresentam, emergem nas posturas dos educadores nas práticas educativas e nelas se inter-relacionam, se inter-constituem.

Verificamos também que, estas posturas escapam ao suposto e desejado controle do professor e que esta falta de controle, acaba por produzir uma perda do previsível, nos sugerindo que ao observarmos as práticas reais de sala de aula, não podemos fazer de forma apressada, pois quando percebemos isto e nos tornamos cautelosos, verificamos que muitas das explicações que damos aos processos que ocorrem na escola não podem ser objetos de uma única causa, de um único motivo, mas sim, como nos ensinou Calvino, produto de um percurso, produzido a cada instante, produto de cada ação das crianças, dos alunos e do professor, nunca única e sempre múltipla, ou seja, a educação acaba sendo um processo que se relaciona muito mais com o imponderável do que com o previsível. Como diz Calvino (citando Carlo Emilio Gadda 1990: 119),

> *... as catástrofes inopinadas não são jamais a conseqüências ou o efeito, como se costuma dizer, de um motivo único, de uma causa singular: mas são como um vórtice, um ponto de depressão ciclônica na consciência do mundo, para as quais conspirava toda uma gama de causalidades convergentes[...}. A opinião de que era necessário 'reformar em nós o sentido das categorias de causa' [...] e substituir a causa pelas causas.*

As palavras de Calvino se por um lado nos acolhem pela delicadeza e por nos tirarem muitas das responsabilidades do e no processo que manifestamos, pela nossa culpa do e nos nossos insucessos, por outro lado nos desloca de um lugar há muito colocado pela Filosofia (Comenius, 1997) e pela Sociologia (Durkheim, 1978), lugar este organizado na modernidade pelos referidos autores, mas oriundo de uma tradição filosófica que nasce na antiguidade com Platão, que nos diz *que assim como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a criança é de todos os animais o mais intratável* (Gagnebin, 1997: 85).

A sugestão feita por Calvino que, de alguma forma ajuda a entender partes dos processos presentes nas práticas educativas da sala de aula e fora dela, nos coloca em uma verdadeira controvérsia com os pressupostos ‘pedagógico’ de Platão, Comenius e Durkheim. Se por um lado podemos assumir o que indica Calvino, por outro não podemos negar os citados autores da Filosofia e Sociologia, pois estes vêm ao longo de nossa história marcando os modos de pensar a infância e de educar a criança. Não na negação do que sugere estes autores que construo o meu argumento, mas ao assumir como concretos seus ensinamentos nos espaços educativos de nossa sociedade e, sobretudo, da sala de aula onde se tecem as relações de sentido entre adultos e crianças.

Estas esferas de produção de sentido em nossos dias deslocam da sala de aula ‘o’ lugar por excelência onde se efetivam as práticas educativas, e coloca em outros espaços sociais e culturais esta relevância, entre estes espaços a família continua sendo, apesar de em um sentido absolutamente diferente, um fórum marcante de educação e de produção de sentido nas relações entre adultos e crianças, assim como a família, concorrem nestas mesmas raias a televisão, o computador, a internet, o cinema, entre outros.

É evidente que falar em modos ou práticas educativas da escola e da internet, por exemplo, não são propriamente a mesma coisa, mas nestes espaços acima referidos trata-se de reconhecer a necessidade de uma leitura, de uma interpretação, de uma demanda de produção de sentido, são letras, imagens, códigos; em suma sempre falamos de um aprendizado, sempre falamos de um sentido que se produz. É curioso que mesmo com todo avanço tecnológico que a sociedade tem conquistado as escolas continuam trabalhando pautadas nos livros didáticos ou para-didáticos e continuam esperando de seus alunos a escrita formal, realizada no papel e com a caneta.

Neste cenário é curioso também como que sites de internet, ou ainda programas televisivos que possuem um aparato tecnológico, muitas vezes acabam sendo produzidos a partir de uma idéia educativa e ou ideológica, alicerçada nos discursos e práticas pedagógicas da escola e em concepções, que de uma forma ou outra, sempre dialogam, muitas vezes de forma harmoniosa com os autores da Sociologia e da Filosofia supracitados. Esta aproximação, entre o real e o virtual, acaba por produzir um intenso casamento em que muitas vezes se ‘educa’ pela televisão, computador, vídeo game, e ‘não se educa’ pela escola, pela família, ou ainda se consegue aproximar mais daquilo que se deseja através da imagem do que pela literatura.

É evidente, que estas questões indicadas produzem transformações radicais na sociedade ocidental, os modos de conhecer e conseqüentemente a própria constituição da subjetividade tem sofrido verdadeiras metamorfoses, produtos de uma sociedade diferente, de uma educação alicerçada em outros valores e assim por diante; produto e produtora de cultura e subjetividades a educação vai ganhando seus nuances extra escola e acenando caminhos para refletirmos o que ocorre nos parâmetros da sala de aula, há cenas e enredos em nossa cultura que acabam por indicar e nos ajudam a entender muitas das práticas ali difundidas e vivenciadas por alunos e professores, observamos estas cenas que alicerçam as sociedades de consumo nas propagandas comerciais de TV, nas músicas e programas infantis, entre outros, se constituindo como verdadeiros espaços ideológicos onde se difunde valores e atitudes.

A cultura midiática produziu verdadeira transformação em nossos modos de pensar e sentir, este tema já foi bem discutido por Postman (1999) que indica que se podemos falar da existência de uma criança pela distância entre seu mundo e o mundo do adulto, podemos falar também de um desaparecimento da infância devido às novas formas de acesso ao conhecimento através do áudio visual em um mundo que *escancara tudo,* e que *ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas* (as crianças) *do jardim da infância* (Postman, 1999:111). Apesar de acompanhar o raciocínio de Postman e de concordar com seus argumentos não acredito em um desaparecimento da infância, mas no surgimento de novas e diferentes formas de vivê-la em nossa cultura, pois se podemos estabelecer uma relação estreita entre a criança e a noção de infância, podemos também dizer que vivemos uma verdadeira enchente de infâncias, através das leis, produtos de consumo, entre outras coisas.

É neste cenário que aparece um espaço cultural que dialeticamente também é produto e produtor dos modos de vida em nossa cultura, em nossa sociedade, o **cinema.** A forma bastante arrojada pela qual o cinema cria modos de vida, ideologias, atitudes, entre outros, pode ser atribuído pelo fascínio de nossa época pela imagem, mas também ao brilhantismo de muitos roteiristas ou diretores, pela leveza de alguns autores, pelo brilhantismo tecnológico, ou ainda pela aproximação desta linguagem com nossa forma acelerada de viver, pois afinal é mais ‘rápido’ ver um filme baseado em uma obra literária do que ler esta obra.

Benjamin (1985: 187), faz uma análise relevante a respeito desta temática, dizendo que se por um lado a fotografia, o cinema e a imprensa jogaram a arte no lugar comum de todas as outras coisas, podemos considerar este movimento social *retrógrado*

diante de Picasso, mas se torna progressista diante de Chaplin. O cinema na opinião do filósofo alemão permite que se democratize produções que até antes de sua invenção era privilégio apenas da elite. A variedade de filmes e temas que hoje encontramos nas salas de cinema aumentam na mesma proporção que parece aumentar a pluralidade nos modos de viver de nossa cultura.

Reforçando a idéia, acima indicada, que a criança ocupa um lugar de consumo em nossa sociedade a quantidade de filmes produzidos para este público bem como de filmes que acabam sendo relevantes a noção de infância e de modos de lidar com a criança são em números significativos, não só a quantidade, mas a inserção destes filmes em nosso meio também refletem sua importância e relevância nos modos de compreender e ver a criança tanto por parte dela mesma como por parte dos adultos[3].

Há, contudo, um intenso intercâmbio entre a realidade e a ficção, relação que acaba produzindo narrativas, enredos em documentários dando formatos de ficção (destacaria neste caso o documentário francês de Nicholas Philibert *Ser e Ter*), e em ficções com características de documentários (como na brilhante obra de Von Trier *Dançando no Escuro*), este avanço nas direções, roteiros, atuação, e tecnologia, acabam muitas vezes quase que produzindo uma indistinção entre a vida e a arte, a tal ponto que não sabemos mais o que imita o que, e que talvez poderíamos deixar o discurso que a linguagem representa a realidade e assumirmos o discurso que a linguagem nos apresenta uma realidade.

É marcante observarmos atitudes das crianças se assemelharem a de personagens como Harry Potter, ou de algum super – herói do cinema, as músicas e as modas por eles lançadas também se fazem presente no cotidiano da criança, assim como é notório verificarmos que conflitos e dramas que vivemos em nosso dia-a-dia estarem expostos e sendo debatidos em filmes de Disney ou nos brasileiros da Xuxa entre outr(a)os. Não é incomum também lermos crônicas de jornais ou revistas, ou ainda escutarmos de adultos 'lições' que estes filmes podem dar a nós e a nossas crianças. Enfim, a ficção se entrelaça com a realidade e produz sentidos sobre nossas próprias vidas, marcando e definindo modos de pensar e viver nossas práticas educativas com a criança. É neste sentido que se constrói meu argumento, como uma possibilidade de pensarmos estas interfaces entre o cinema e a educação em nosso mundo contemporâneo e a partir disso

[3] Dados do site www.uol.com.br /cinema em fevereiro de 2005 revelam que dos 10 filmes mais vistos no Brasil 5 são dirigidos ao público infantil.

problematizar a atuação do Psicólogo Educacional ou ainda do Psicólogo como Educador.

Desta forma, acabei por escolher um filme para nossa discussão, não irei aprofundar a análise dele, fica para um próximo momento / texto, mas é um filme que povoa o nosso imaginário, que em muitos de nós ecoa diariamente e esta presente como uma das mais fortes produção ideológica de nossa época, o filme é “Pinóchio” de Benigni, escolhi este filme para que quem já assistiu possa confirmar comigo que a produção ideológica que recebemos via Disney em muito se distancia da produção italiana e para quem ainda não teve a oportunidade de assistir fica o convite.

Pinóchio os filmes, os enredos:

Penso que seria interessante alguns dados gerais sobre a história da história que vamos discutir. É de conhecimento de todos que o filme Pinóchio, seja o de Benigni ou ainda as outras tantas versões feitas para o cinema desde 1940 (versão da Disney) são baseadas em uma história escrita, do final de século XIX. Vale destacar alguns dados que, do meu ponto de vista, são importantes para a busca da compreensão deste enredo.

O primeiro dado importante se relaciona com o autor, todos sabemos que o nome que assina a obra Pinóchio é Carlo Collodi, porém não deve ser do conhecimento de todos, pelo menos não era meu, que Carlo Collodi é o pseudônimo de um importante jornalista italiano de nome Carlo Lorenzini, um florentino nascido em 24 de novembro de 1826, Carlo Lorenzini viveu até 1890.

Tomar contato com a história deste autor e alguns dados do percurso que “As aventuras de Pinochio” teve muda nossa percepção sobre a obra pois, nosso conhecimento de Pinóchio tem estado muito recortado pela adaptação feita por Disney em 1940, o que segundo vários especialista é profundamente diferente da história escrita por Collodi / Lorenzini. Para destacar apenas algumas versões no Brasil Pinóchio apareceu na obra de Monteiro Lobato trouxe-o para o contexto do Sítio do Picapau Amarelo, e até mesmo Tia Nastácia foi incumbida de preparar um "*irmão*" do Pinóquio.

No cinema diversas adaptações, não apenas em animação, mas ainda em filmes, foram feitas. Na obra-prima de Spielberg, **A.I.** (Inteligência Artificial), a obra de Collodi não apenas é uma referência, mas torna-se quase uma obsessão da personagem principal - um menino-robô que sonha ganhar vida, e busca, como Pinóchio a **Fada Azul** capaz de conceder-lhe o milagre.

Gostaria de trazer dois dados que considero importante e são deles que tentarei construir meus argumentos são os seguintes:

- Carlo Lorenzini, tinha seu próprio jornal, e em 1848 foi fechado pela censura italiana e ficou 11 anos sem funcionar sendo reaberto em 1859. Segundo Federico Garcia Lorca, Lorenzini era um verdadeiro revolucionário, um subversivo. Eis aqui um dado importante. Minha imagem de Pinóchio é que muitas vezes sua história era um 'manual' de uma educação moral e moralizante da criança e que se acompanhado da Didática Magna de Comenius seria algo que juntaria a fome com a vontade de comer, em relação ao processo de anulação e de moralização das crianças através das práticas pedagógicas. O fato é que sendo Lorenzini um sujeito progressista meu olhar para ele ficou mais simpático e abriu novas perspectivas. (já voltarei a este tema), o fato é que me parece que por ser um progressista os indicativos acenados por Lorenzini deveriam, não sugerir a moralização da criança, sua disciplinarização, mas sim sua liberdade.

- (2º.) A época em que Lorenzini escreve as aventuras de seu boneco coincide com o mesmo período da história na modernidade em que a educação foi ganhando os contornos dado pela sociologia de Durkhein e nos re-apresentou uma infância platônica, cheia de vícios e monstruosa, que precisa ser domada e moralizada, uma infância nada pura, nada romântica como há pouco havia tentado nos convencer Rousseau.

Falarei primeiro desta educação apresentada por Durkhein e depois tentarei pensar um Lorenzini progressista, subversivo, tentarei me convencer que longe de apresentar uma proposta de uma educação moral Collodi / Lorenzini quer nos dar a possibilidade de libertação, de uma educação que crie possibilidades.

Educação e moralização da criança:

Segundo Gagnebin, Santo Agostinho afirma que a criança é o testemunho vivo do pecado, pois desde o seu nascimento ela já representa a falta de uma harmonia com o Divino, uma separação. E é contra essa separação, e o estado de falta que nos resta lutar durante nossa vida para sairmos da situação que vivemos. Porém, para isso, precisaríamos entrar para o mundo onde esses instintos animalescos fossem aniquilados, ou seja, para o mundo da razão, que permitirá controlar nossos instintos. Então, para Santo Agostinho, a infância está longe de ser o estado da inocência, mas é sim e, sobretudo, a época em que se revela a marca do pecado, não só porque cada criança é o sinal latente do pecado carnal de seus pais profundamente marcada pelo pecado original, mas também por ser a criança o momento em que se manifesta seu desejo e

ódio, o que significaria dizer que a criança não é pura. Desse modo, essas manifestações precisam ser censuradas e reprimidas.

Essa forma de pensar, tanto sobre a criança, como pensar sobre os modos de se relacionar com ela, vai passando por vários séculos de história, dentro de diversas culturas, aponta para um modo de educação pautado nas relações do cotidiano, mas indicam também que, a partir das posições pedagógicas que surgem juntamente com a escola na modernidade, um amálgama vai se formando entre esse modo de pensar a criança e o trabalho da escola.

Isso fica claro na visão destes pensadores, para Durkhein, por exemplo, educar é *declarar guerra interminável e sem tréguas, contra as paixões* (Fernandes, 1997: 64), aqui a paixão deve ser entendida, como o desejo indisciplinado pelas coisas novas e desconhecidas, que tira o homem do caminho da disciplina, da abnegação e da autonomia da vontade – poderíamos aqui, sem o medo de estar sendo apressados, fazer uma direta analogia com Pinóchio e sua terrível jornada durante suas aventuras.

Fernandez (1997: 63) aponta que, Durkhein, ao se preocupar com o momento da sociedade de sua época, que estava 'doente' e precisada de um processo de 'cura', pois atravessava uma crise de moralidade em "conseqüência do que (Durkhein) denominou anomia", faz um tecido composto pelo fio da criança e pelo fio da escola. Para ele, essa paixão presente no homem moderno se manifesta de forma mais latente na criança, que é um ser *curioso, imaginativo, instável, e que possui o que há de bicho no homem*, isso que a faz *habitante do mundo primitivo; semelhante aos déspotas; análoga às mulheres, aos loucos, aos poetas* (ibiden, p.64), um infante.

É, provavelmente, essa, a noção de criança que Durkhein possui, que nos permite entender qual é o caminho que o leva a dizer que lugar de criança é na escola, pois

> *.. essa criança imaginária fraturada, possui uma parte útil, a que serve de alavanca ao papel do educador, e, uma parte bicho, a que o educador manterá sob vigilância constante, transformará em faltas e submeterá à censura e punição, produzindo desse modo, na criança, o remorso e a vergonha* (ibiden, p.64),

Vemos no filme de Benigni inúmeras cenas em que o remorso e a vergonha são explicitamente estampados, todo esse princípio da moralização que passa pelo olhar do outro, pela palavra do outro, pela vigilância até serem internalizados enquanto olhar, palavra e vigilâncias próprias.

A imaginação, a fantasia e a imprevisibilidade da criança é o que provoca medo em Durkhein, e, do nosso ponto de vista, provoca medo também no adulto e na própria escola, porque isso nos leva ao mundo do desconhecido, do descontrolado, bastante diferente daquele do adulto normalizado, respeitador das normas e regras sociais, um adulto cidadão um adulto moral.

O discurso durkheiniano está ainda presente na escola contemporânea, cujo objetivo é educar para transformar a criança em ser cidadão, que, dentro do percurso que Durkhein desenvolve na sua 'sociologia', e também no que a própria escola contemporânea fez, é aquele sujeito que é

> *apenas normal, sinônimo dessa chateza do traçado, dessa timidez das aspirações, desse desaparecimento, ou esmagamento do desejo. [.....] . Quem sabe possa ser aquele que a polícia nos acostumou a chamar de cidadão de bem para nos diferenciar do marginal (*Fernadez, 1997: 67).

Cabe aqui perguntar: O que queremos de fato dizer, quando falamos de educação para a cidadania, se não estamos falando exatamente desse sujeito que obedece às regras definidas pela sociedade, através de um comportamento dito produtivo, que acaba por ser o adulto 'politicamente correto'.

O projeto de Durkhein só se efetiva na medida em que, esse autor vê duas coisas que ocorrem concomitantemente na criança e no educador. Na criança, aparece a capacidade, por sua própria natureza, de *tradicionalismo, credulidade e receptividade às ordens*, mas que se contrapõe às outras características naturais da criança, *curiosidade, imaginação e instabilidade*. Já no educador, aparecem duas características: a *sugestionalidade e o poder hipnotizador* (sugestionalidade e hipnose que ficam explícitas nas palavras, movimentos, gestos e posturas da Fada de cabelo azul).

> G*raças ao poder hipnotizador, o educador, desde que saiba ocupar o lugar de magnetizar, ganha a potência de corrigir o outro [....] com sugestionalidade, a possibilidade de sufocar no outro o que é avaliado como mau e, mais ainda, de criar no outro algo que lá não estava* (Fernandez, 1997: 68-69).

Isso é extremamente relevante, pois se voltamos ao filme sugestionalidade e hipnose que ficam explícitas nas palavras, movimentos, gestos e posturas da Fada de cabelo azul. É essa postura afetiva e suave, sedutora e compreensiva, amigável, que chora e morre com o erro do outro ou com a própria incapacidade de não poder fazer um jogo tão forte capaz de vencer o do discurso do livre desejo.

Neste sentido, tentarei retomar agora ao já acenado acima, a discussão que indica um Lorenzini progressista, um escritor que procurava romper com os

movimentos de sua época, um subversivo. Para tanto irei primeiro procurar em Nietzsche - para depois me reencontrar com outro – Benjamin. Farei isso a partir de dois momentos do filme, (1) o primeiro é a situação em que Pinóchio é seduzido por seu mais terno amigo, que ele – no filme - carinhosamente chamava de *Espírito Nobre* "Lucignolo" (Lucignolo é aquele que dá a luz, na história original Lucignolo se chama Romeu – peregrino de Roma - e é conhecido por Pavio que significa pavio mesmo). Lucignolo leva Pinóchio para a cidade dos brinquedos, a brincolândia o segundo momento (2) é a última cena do filme, que após ser acompanhado de casa até à escola pela sombra do boneco Pinóchio, o garoto entra na escola deixando do lado de fora a sombra do boneco que alegre sai correndo atrás da bela borboleta azul (nesta cena é curioso perceber o tipo de garoto que entra na escola e o tipo que sai da escola, é como se a alegria do boneco não tivesse lugar no modo austero da escola lidar a domar as crianças, é como se tivéssemos uma sombra que nos liberta da opressão, é como se tivéssemos em nós um espírito livre).

Lucignolo explica à Pinóchio que na cidade dos brinquedos, cada semana é composta de seis sextas-feiras e um domingo, sugere que as férias de outono começam no primeiro dia de janeiro e só termina no último dia de dezembro, ou seja, é como se o amigo de Pinóchio estivesse propondo uma subversão, uma negação do tempo fixo do calendário, uma suspensão. O fato é que, nada se alia tão bem ao ritmo de um calendário como a possibilidade de sua ritualização, Lévi- Strauss em vários de seus estudos que os ritos fixam as etapas do tempo do calendário, como as localidades em um itinerário. Estas mobíliam a extensão aquelas a duração, ou seja, para Lévi- Strauss a função própria do ritual é ... preservar a continuidade do vivido.

Se o convite que Lucignolo faz a Pinóchio é corresponde, e isto, vemos no filme que sim, o que este lugar acaba por representar é um espaço de transgressão, com a ordem, com o tempo, com o rito, porém esta transgressão se dá através do jogo e com ele se relaciona, nos levando a crer que podemos considerar que o rito fixa a estrutura, o calendário; o jogo ao contrário, mesmo que não saibamos ainda como e por que, altera-o e destrói. Deste modo, vemos que brincando o homem desprende-se do tempo sagrado e o 'esquece' no tempo humano, e com isso e por oposição temos que tempo e brinquedo se ligam nas atividades humanas.

O brinquedo é como se fosse uma bricolagem, lida com os fragmentos das coisas velhas e novas, das máscaras, das peças, o brinquedo compõem como o cineasta a partir

de fragmentos de cenas histórias e narrativas que entrecruzam o tempo através dos “era uma vez”, “um dia ...” você era...” você vai ser”, o tempo sempre presente e sempre produto das histórias e dos enredos, dos brinquedos e dos filmes, das histórias que vivemos e que contamos.

O brinquedo então nos liga ao passado e ao porvir, a uma dessacralização dos objetos nas mãos das crianças e a uma sacralização deles próprios nos sentidos possíveis, nas narrativas e experiências de quem brinca, o jogo então transgride, transforma e ao mesmo tempo produz sentido amarra, ordena, organiza. O brinquedo nos faz criar o jogo do disciplinamento, do cerceamento com a liberdade, com a possibilidade e para finalizar queria fazer uma breve discussão sobre esta abertura, esta idéia de possibilidade e liberdade, pois me parece que o final transgressivo, subversivo do filme sugere indica isso.

Fomos acostumados em nossa cultura a pensar a liberdade como maioridade, como emancipação, aprendemos isso talvez com Kant, e a partir dele que também surgem as idéias como autonomia e esta como a propriedade de ‘um sujeito que se libertou de todo tipo de submissão e se converteu em causa sui, em dono de si mesmo e de sua história’. “A história estaria em um sujeito que não depende de nada exterior, que se apóia em seus próprios pés, que se dá a si mesmo sua própria lei, seu próprio fundamento. E a liberdade, além disso aparece como algo que se realiza na história, de maneira que a história desse sujeito pode tramar-se ou articular-se ou contar-se como uma história de liberdade”. É assim que muitas vezes pensamos a educação das crianças e que possivelmente assistimos ao filme.

Porém não é dessa liberdade, dessa possibilidade que quero falar, gostaria de falar algumas poucas palavras da liberdade não como um fato da vida adulta, de quem já construiu sua suposta autonomia e emancipação sua maioridade, mas quero falar da liberdade como começo, como início, como criação, como criança, como minoridade, “aqui a liberdade já não está do lado de um sujeito que se constitui como tal na autoconsciência e na autodeterminação, mas, justamente, na transformação poética dessa forma de subjetividade. Ademais, trata-se de uma liberdade que não se dá agora na história, mas na interrupção da temporalidade linear e cumulativa da história, isso é, na descontinuidade na fissura” ou talvez poderíamos dizer no brinquedo.

Nietzsche nas “Três Metamorfoses do Espírito” nos indica uma idéia que aponta um caminho para essa liberdade, ela não estaria na maioridade do adulto, mas sim em

outro lugar, ao falar nos três estados do espírito Nietzsche diz como é que o espírito se transforma em camelo e depois em leão e por fim em criança. Ao dizer isso podemos estabelecer uma breve e rápida relação do espírito camelo como uma mescla de moral cristã, má consciência e espírito ascético, 'um animal gregário, domesticado, escravizado, servil e de carga que se lhe impõe e que encontra sua felicidade em cumprir com seu dever. O leão por sua vez, é o espírito crítico, rebelde e negativo. O espírito se transforma em leão porque pretende conquistar a liberdade, opondo seu 'eu quero' ao 'tu deves' inscrito em cada uma das escamas do dragão-amo, contra o qual ele luta, o leão representa o movimento heróico do fazer-se livre lutando contra o amo e vencendo-o .... Da criança nada se pode dizer. A criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se antecipar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada, é um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério. O leão representa a crítica do que somos, do que no constitui, do que no parece como necessário, a criança abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica, de uma liberdade que não pertence a uma história mas que inaugura um novo começo, de uma liberdade libertada'.

A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida. Nesta linha a liberdade esta na brecha entre o leão e a criança. É a liberdade que conquista Pinóchio que leva sua sombra à escola e que na porta a deixa para que ela possa ir além e fazer novas descobertas acenar novas possibilidades.

Fica aqui uma pergunta para finalizar: Quantas vezes como Psicólogos esperamos em nossas escolas o Pinóchio menino e mandamos embora o Pinóchio boneco?

Referências:

Bakhtin, M. (1997) *Estética da criação verbal*. (trad.). São Paulo, Martins Fontes, 2ª.ed.

Bakhtin, M. (Volochinov) (1986) *Marxismo e a filosofia da linguagem*. (trad.). São Paulo. Editora Hucitec.

Benjamin, W. (1984) *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.

Calvino, I. (1995) *Seis propostas para o próximo milênio.* São Paulo: Companhia das Letras.

Gagnebin, J. M. (1994) *História e narração em W. Benjamin.* São Paulo: Ed. Perspectiva.

Gagnebin, J. M. (1997[a]) *Sete aulas sobre linguagem, memória e história.* Rio de Janeiro. Ed. Imago.

Gagnebin, J. M. (1997b) Infância e pensamento. In: Guiraldelli Jr. P. *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez ed., 1997b.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos emblemas e sinais. Morfologia e História.* (Federico Carotti, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
Góes, M.C.R. (2000) A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. CADERNO CEDES, ano XIX, no. 50, pp. 9-25.São Paulo, Papirus.

Krammer, S. Infância e Educação: O Necessário Caminho de Trabalhar Contra a Barbárie. In Krammer, S. *Infância e educação infantil*.. Campinas: Papirus, 1999.

Leite, C.D.P. (2002). *Labirinto*: *infância, linguagem e escola.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Leite, C.D.P. (2003) Infância e Ensino: A linguagem como (re)veladora de possibilidades. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Pág da web.

Leite, C.D.P. (2005) Enredos Narrativas e Subjetividade: Os enredos da Cena (no Prelo). Revista Estilos da Clínica – Instituto de Psicologia da USP.

Leite, C.D.P. Os Caminho de uma Infância que Educa a Educação para Educar a Criança. CD Rom do XII ENDIPE. ISBN 85-7292-125-7. 2004.

Rancière, J. (1995). *Políticas da escrita.* Rio de Janeiro, RJ: Editora 34.

Vigotski, L. S. (1987) *La imaginación y el arte en la infancia*. (trad.) Cidade do México: Hispânicas. (0riginal de 1930)

Vigotski, L.S. (1989a) *A formação social da mente*. (trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (1989b) *Pensamento e linguagem*. (trad.). São Paulo: Martins Fontes.

ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

Maria Ester RODRIGUES (UNIOESTE)
mariaester.rodrigues@gmail.com

Resumo: O presente trabalho destina-se a apresentar elementos que podem compor uma proposta de formação de professores em análise do comportamento. A literatura aponta aspectos semelhantes (embora diferentes autores difiram em alguns aspectos em particular) enquadrados em categorias gerais tais como: princípios filosóficos do behaviorismo radical, conceitos básicos de análise do comportamento, método de pesquisa em análise do comportamento e ensino propriamente dito. As quatro categorias contém sub categorias ou sub-tópicos que, em conjunto ou em separado, a depender dos objetivos de cada trabalho podem compor propostas de formação docente. A apresentação da categorias será efetuada e serão discutidos com base na revisão de literatura dos autores que se dedicaram a elencar os aspectos, bem como autores que discutem o modo como a formação de professores em análise do comportamento é conduzida nos dias atuais.

Palavras chave: Formação de Professores, Análise do Comportamento, Behaviorismo Radical.

Neste trabalho discutiremos uma proposta de tópicos que, em conjunto ou separadamente, poderiam compor uma proposta de formação de professores, baseados na análise da literatura especializada e em propostas já efetivadas, que foram analisadas no trabalho de doutorado da autora em 2005.

Qual o papel específico da análise do comportamento no processo educacional e na formação de professores em particular? O mais comumente apresentado na literatura é uma visão fragmentada e distorcida sobre a abordagem. Trabalhos citados por RODRIGUES (2000 e 2002) foram agrupados em três grandes grupos de críticas ou fatores de oposição constituindo-se em 'Mitos acerca da abordagem´ (fatores produtores de equívocos sobre a abordagem; fatores de discordância e fatores ligados aos analistas do comportamento). Se as incorreções, deturpações e mitos acerca da AC/BR[1] já grassam nas escolas de psicologia, que dirá nos cursos em que a psicologia é apenas

[1] Ao nos referirmos a AC/BR ao longo deste trabalho estaremos sempre nos referindo a Análise do Comportamento/Behaviorismo Radical.

uma disciplina auxiliar, como o de pedagogia e as licenciaturas? Junte-se aos mitos a quase ausência de bons textos didáticos que ofereçam uma clara e correta visão de todas as abordagens em questão, com ênfase à AC/BR aplicada à educação (GIOIA, 2001), bem como às diversas outras áreas de atuação e de conhecimento.

Além do desconhecimento das contribuições da análise do comportamento à educação há um agravante: ela tem sido a abordagem psicológica que tem estado mais afastada da escola por uma série de razões, deste modo, pouco poderia contribuir, seja para a manutenção do *status quo* educacional, seja para a sua transformação. Entre as razões pelas quais tem se mantido afastada do cotidiano escolar, talvez a principal seja uma espécie de rejeição *a priori*, ou seja, nega-se a possibilidade de impacto positivo de algo que nem se conhece muito bem e se utiliza ainda menos. Manuais da área e trabalhos que analisam a relação Psicologia e Educação freqüentemente criticam e rejeitam enfaticamente contribuições psicológicas advindas da abordagem behaviorista, esta tratada de forma homogênea, uma vez que não há explicitação do tipo de behaviorismo a que se referem os críticos. A contribuição oferecida pelo behaviorismo, num sentido também muito geral e quase abstrato, é apresentada como limitada, quando não prejudicial à Educação e circunscrita a um período na história da educação brasileira denominado ‘tecnicismo’, uma formulação pedagógica um tanto eclética e com repercussão reduzida na escola brasileira.

A influência do behaviorismo na educação, em geral, é tida como marcante, especialmente na década de 70, no século 20 e, conforme já mencionado, geralmente apresentada como ‘anticontribuição’ psicológica. No entanto, dados empíricos ou teóricos a respeito da suposta (anti) contribuição não são oferecidos. MOROZ et al (1999), numa pesquisa sobre a produção científica de um dos programas de pós-graduação mais antigos no Brasil, o de Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, encontraram uma taxa reduzidíssima de trabalhos da abordagem no período entre 1970 e 1995 (um trabalho no qüinqüênio entre os anos 1970-75, três trabalhos no qüinqüênio entre os anos 1981-85 e dois trabalhos de 1991 a 1995). Um total de seis trabalhos ou 5,2% da porcentagem geral de trabalhos do programa desde o seu início até a data de realização da pesquisa. Este dado nos faz supor que, talvez, os autores que se referem a uma suposta produção maciça em AC/BR na educação estejam atribuindo incorretamente à abordagem trabalhos não identificados com a mesma, ou seja, confundindo trabalhos ecléticos ou realizados em outros

referenciais com trabalhos supostamente realizados com o referencial analítico-comportamental.

A influência da AC/BR na escola brasileira e na formação de professores é uma história, a nosso ver, ainda por contar. Um bom exemplo disto é a observação de ANTUNES (1996) em um artigo em que faz reflexões acerca de sua formação. Ela destaca o clima intelectual da década de 70, marcada pelo regime militar e situa o behaviorismo no contexto da época. Para a autora, muitos behavioristas faziam da sua prática acadêmica uma maneira de resistir ao regime e enfatiza que *"...o resgate dessa história e uma compreensão mais orgânica desses fatos devem ser urgentemente objeto de pesquisa da História da Psicologia no Brasil" p.99.*

A história da AC/BR na educação brasileira necessitaria ser melhor explicitada, porque praticamente inexistem trabalhos empíricos, com dados sistematizados, que evidenciem ter sido uma abordagem amplamente utilizada na Educação brasileira, mesmo no referido período denominado tecnicismo, seja na formação de professores, seja como metodologia em sala de aula. Existem sim, afirmações tácitas que se repetem tão exaustivamente a ponto de tornarem-se parte de uma espécie de 'folclore acadêmico', como grande parte das afirmações feitas a respeito de supostos conceitos e práticas behavioristas em geral.

Para FREITAS (1987) o que a educação (como área de conhecimento) conhece da AC/BR é, na maior parte dos casos, ou nulo, ou equivocado. Infelizmente, constitui-se em exceção a apresentação bem feita da abordagem e livre de equívocos, quando proveniente da área educacional (e mesmo por grande parte dos próprios psicólogos).

De qualquer modo, o presente estudo não se destina a analisar o fenômeno de 'oposição' ou 'rejeição' ao behaviorismo de modo geral, mas é importante mencionar a ausência de impacto ou negação do impacto de tal abordagem sobre a Educação mesmo quando potencialmente pode oferecer contribuições efetivas a uma área de conhecimento e aplicação onde existe demanda, bem como, a perpetuação de mitos sobre a abordagem.

MOROZ et al (1999), conforme já mencionado, mostram que a presença da AC/BR na produção científica em educação, pelo menos no que diz respeito ao programa de estudos pós graduados em educação: psicologia da educação da PUC SP é bastante reduzida (em comparação ao que geralmente se preconiza em relação à educação em geral), conforme as autoras: "... *é interessante perceber que o*

behaviorismo, tido como marcante especialmente na década de 70, praticamente não aparece nos diferentes qüinqüênios analisados." (p. 109). Além disso, SILVA e DAVIS (1993), GIGLIO (1998) e BRZEZINSKI e GARRIDO (2001) mostram presença reduzida da abordagem na formação de professores, restrita às décadas de 1960 e 1970. GIOIA (2001), por outro lado, mostra-nos a imprecisão com que a abordagem é apresentada aos futuros professores em textos didáticos. Os dados de Gioia nos fazem questionar também acerca da acuracidade com que outras abordagens de ensino são apresentadas em livros didáticos, destinados à formação de professores. Porém, a despeito de sofrerem ou não incorreções (e provavelmente sofrem), não chegam a ser desconsideradas como detentoras de contribuições relevantes para a educação. Diferentemente, no caso da AC/BR, este é negado, a despeito de seus adeptos advogarem que a abordagem apresenta aporte teórico e acadêmico para oferecer contribuições à educação. Assim sendo, torna-se relevante perguntar sobre as contribuições apresentadas por representantes da própria abordagem.

Skinner tem uma proposta para a formação de professores? De modo direto não, mas sua obra, extensamente analisada por ZANOTTO (2000), oferece contribuições relevantes, a começar pelo modo como concebe a **educação e o ensino** e pelo que considera serem os **objetivos** últimos do ensino e da educação, passando pelo que propõe como **planejamento** sistemático do ensino e pelo delineamento das **funções** do professor.

Propusemo-nos, em nosso trabalho de doutorado, a analisar dissertações e teses brasileiras, produzidas no período de 1970 a 2002, direcionadas à formação de professores em particular, na abordagem analítico-comportamental (behaviorista radical). O exame específico dos trabalhos de teses e dissertações, inegavelmente um dos produtos mais importantes e talvez menos divulgados da atividade científica da pós-graduação brasileira, possibilita uma avaliação da natureza do conhecimento produzido pela AC/BR no que diz respeito à análise do comportamento e educação, com derivações para a formação de professores especificamente, nesse tipo de material.

Estudos têm sido produzidos na literatura nacional e estrangeira com o objetivo de revisar a produção de uma determinada área. Isto ocorre porque o exame da produção existente numa determinada área é um dos fatores que impulsionam a produção e utilização de novos conhecimentos a partir daqueles já existentes, seja pelo favorecimento da sistematização e da divulgação do conhecimento produzido, seja

porque fornece assistência aos pesquisadores interessados na área para superarem lacunas historicamente produzidas.

Embora a relevância dos estudos quanto às características dos trabalhos produzidos por uma determinada área não seja novidade para analistas do comportamento nem para estudiosos em psicologia e ciências em geral, e ainda que existam várias iniciativas nesta direção, ainda não são tão freqüentes no Brasil os estudos que examinem sistematicamente as características da produção científica, seja da psicologia, seja da AC. Daí a relevância da proposição de um estudo sobre as contribuições da abordagem para a formação de professores no Brasil.

BIJOU, em 1970, já nos alertava para a necessidade de os professores/educadores que desejassem aceitar a oferta de contribuição da AC/BR para a educação, aprenderem com precisão os aspectos mais específicos da abordagem, por fontes primárias e por observação de aplicações em contexto educacional, e tivessem mais oportunidades de praticar tal aplicação sob supervisão de um profissional experimentado. Isso poderia ocorrer em escolas dos mais variados níveis de ensino. Tais cuidados seriam necessários para garantir formação precisa em *filosofia da ciência*, *conceitos e princípios da abordagem*, *método de pesquisa* e, por fim, *aplicação acurada de conceitos e princípios de ensino à educação* propriamente dita (itens contidos na sua 'proposta' de formação docente); e, também, porque a abordagem ofereceria uma aparente e enganadora simplicidade que poderia interferir na qualidade da aplicação. Para o autor, uma base completa seria necessária *"...porque a análise do comportamento não oferece uma pedra de toque... a abordagem tem uma aparente simplicidade que pode ser ilusória e muitas propriedades sedutoras que podem ser enganadoras"* (BIJOU; 1970, p. 69). Ainda para BIJOU (1970) aplicações efetivas requerem conhecimento minucioso da abordagem e das situações de ensino, tornando essencial ao profissional aprender de fontes primárias os aspectos essenciais da abordagem e suas implicações para práticas educacionais, bem como, obter experiência para o trato com estes princípios, preferencialmente, sob supervisão.

ZANOTTO (1997) também é uma autora que se preocupou em discutir formação de professores na perspectiva da AC/BR. A autora não propõe, como Bijou, uma formação de professores propriamente dita, mas analisa, sob o enfoque de Skinner, o que deveria conter ou quais elementos deveriam embasar uma proposta de formação de professores, uma vez que o autor não efetua uma proposta explícita sobre o tema. A partir de textos exclusivos de Skinner ela organiza as concepções do autor no que se

refere ao tema na seguinte seqüência: *1. conceitos básicos do sistema explicativo sobre o comportamento humano; 2. sua concepção de aprendizagem; 3. sua concepção de ensino; 4. o planejamento sistemático do ensino; 5. o quê deve ser ensinado; 6. para quê ensinar e 7. o professor na proposta Skinneriana de ensino.*

Além de BIJOU (1970) e ZANOTTO (1997 e 2000), outra autora que oferece contribuições para a análise dos elementos a comporem a formação de professores numa perspectiva analítico-comportamental é GIOIA (2001). Ela analisou livros didáticos utilizados em cursos de formação de professores no Brasil, sob o ponto de vista de sua correção ou incorreção e propôs, para tanto, critérios de análise do material. Tais critérios podem ser entendidos como aquilo que, segundo a autora, deveria ser abordado, sobre AC/BR, em livros direcionados à formação de professores.

Autores preocupados com o que a AC/BR tem a oferecer à educação e, mais especificamente, à formação de professores, assemelham-se quanto aos itens que uma formação de professores bem sucedida deve conter, embora difiram em alguns detalhes sobre os aspectos ressaltados em cada um dos itens mencionados (sobre os quais não iremos discorrer detalhadamente nesta breve apresentação). Tanto BIJOU (1970) quanto ZANOTTO (1997) e GIOIA (2001) incluem aspectos como **Filosofia da Ciência**, **Conceitos básicos da abordagem** e **Aplicação à educação**. BIJOU (1970) inclui, ainda, entre os tópicos que deveriam ser ensinados aos educadores, a **Pesquisa** ou demonstração de relações funcionais ou, ainda, avaliação da aplicação prática de conceitos e princípios, contrapondo-se ao teste de teorias e hipóteses utilizado na pesquisa tradicional. O professor como pesquisador também é bastante valorizado por HANLEY (1970), em contraposição a uma visão de professor como aplicador de técnicas, atribuída erroneamente à AC/BR pela literatura menos informada.

Tendo em vista o apresentado por esses autores, uma proposta de formação de professores analítico-comportamental conteria, entre outros tópicos, **filosofia da ciência**, como a compreensão da AC/BR e suas implicações para práticas educacionais e como concepções de aspectos poucos compreendidos sobre a AC/BR, tais como: definição de behaviorismo radical, fatores inatos, eventos privados, singularidade humana, liberdade e dignidade humanas.

Uma proposta de formação analítico-comportamental de professores também conteria **conceitos básicos**, princípios e referenciais da abordagem, consistindo em: *definição de comportamentos e condicionamento operante e respondente, reforçadores*

condicionados, contingências de reforço ou contingência tríplice (dividida entre eventos antecedentes e conseqüentes intermediados pela ação do organismo).

Na definição de comportamento operante há que se destacar a relação comportamento-consequência, bem como a menção às origens do reforço (primário, secundário e generalizado).

O *controle de estímulos*, especificamente em relação ao comportamento operante, deve trazer elementos como a identificação do estímulo antecedente na relação operante, os procedimentos de discriminação ou generalização ou abstração ou, ainda de formação de conceitos, bem como de *fading* e encadeamento. Poderia-se destacar ainda a função de estímulos condicionados em interações respondentes e não somente do estímulo discriminativo nas interações operantes.

A *instalação e diferenciação do comportamento* também se constitui em conceito básico a ser apresentado numa proposta de formação. Privilegiando-se procedimentos de modelagem ou aquisição de nova resposta ou, ainda, alteração de comportamento já existente.

Controle aversivo constitui-se em aspecto a ser ensinado enquanto conceito básico, problematizando aspectos como sua (in)eficiência, indicando a posição de Skinner quanto ao uso de controle aversivo e, ainda, definindo acuradamente as diferentes formas do mesmo.

Motivação e *Emoção* (operações de privação ou saciação alterando valores reforçadores etc.) devem aparecer ressaltando aspectos envolvidos no controle de estímulos referentes a fatores contextuais como interrupção de ciclos de sono e intervenção com drogas, além de operações de saciação e privação.

Um programa de formação de professores também deve ser formado pelo ensino de *esquemas de reforçamento* (contínuo ou intermitente, fixo ou variável e de razão ou de intervalo), com destaque a sua importância na manutenção do comportamento instalado ou aprendido.

A *extinção* também deve ser mencionada e analisada como aspecto básico da abordagem, incluindo a definição do conceito e a indicação da retirada de um estímulo reforçador que mantinha originalmente a resposta.

Comportamento verbal (tato, mando, textual, ecóico, intraverbal) como princípio básico também deve ser identificado como comportamento tanto aberto (fala, desenho, linguagem de sinais, etc.) quanto encoberto (pensamento), bem como as contingências envolvidas na sua aquisição e manutenção.

Especificamente BIJOU enfatiza a **pesquisa** da análise do comportamento como item importante num programa de formação docente: a interação entre o comportamento de um organismo integral e eventos ambientais; o caráter regulado do comportamento em consonância com a definição do objeto de pesquisa como interação entre o comportamento de um indivíduo e eventos ambientais; a existência de continuidade no objeto de estudo da análise do comportamento; a ênfase no fato de que comportamentos complexos não são a simples soma de comportamentos simples, além do fato dos conceitos, princípios e técnicas da abordagem estarem 'amarrados' a eventos observáveis e funcionais.

O quarto tópico geral seria a **aplicação ao ensino** e constitui-se no aspecto mais destacado, sendo os anteriores quase pré-requisitos para a sua consecução. A *definição de ensino* da abordagem como sendo o arranjo ou programação de contingências de reforço deve ser incluída num programa de formação docente, apontando o caráter planejado e intencional do ensino, cujo arranjo de contingências cabe ao professor e problematizando o uso indiscriminado de controle aversivo (reforçamento negativo e punição) na educação como dificuldade a ser superada. Deve-se incluir também a questão do privilégio à maior 'naturalidade' (confirmação de desempenho, indicação de progresso, aprovação, dentre outros) em detrimento da 'artificialidade' (doces, pontos, estrelas, *tokens*) das contingências disponíveis para o ensino formal. Também deve ser trabalhada a necessidade de programar a utilização de reforçadores artificiais/arbitrários, já que são necessários, porém, passando a ser substituídos por naturais (intrínsecos ou automáticos à tarefa escolar). Resumindo, deve ser ensinada a utilização efetiva e competente dos recursos à disposição do professor e mais afetos à condição do ensino propriamente dito.

O *planejamento sistemático do ensino* ou o *como ensinar* são apontados como os pontos ou procedimentos para um ensino eficaz que devem, obviamente, compor um eventual programa de formação de professores. Este ponto também refere-se à *metodologia* ou *tecnologia* para aplicação prática dos conceitos/princípios e filosofia da abordagem. Tal tecnologia se comporia basicamente de: explicitação daquilo que se quer ensinar (objetivos); conhecimento sobre quem vai ser ensinado (com avaliação de repertório inicial ou de entrada dos alunos, considerando sua individualidade); caracterização dos aspectos do ambiente em que o ensino se processa, explicitação de objetivos de ensino em termos comportamentais; necessidade de conhecer a suscetibilidade dos alunos aos reforçadores disponíveis na situação (conseqüências

específicas, naturais ou arbitrárias); cuidados necessários ao uso de reforçadores disponíveis em sala de aula com atenção especial para os reforçadores pessoais (não recomendando o abuso na sua utilização); critérios para a proposição de diferentes procedimentos de ensino; procedimentos de ensino que atuam sobre os comportamentos emitidos; procedimentos de ensino que atuam sobre estímulos antecedentes; e procedimentos de ensino que atuam sobre as conseqüências. Também inseridos em planejamento estão a metodologia e os recursos técnicos à disposição do professor, como máquinas de ensinar (atualmente computadores); instrução programada (ou outra proposta como *PSI*, *Precision Teaching*, *Direct Instruction* etc.) que possibilitem acelerar e elevar a aprendizagem a um número maior de alunos e a importância da liberação imediata de reforço positivo à resposta do aluno, produzida no seu ritmo, bem como a *criação de material didático.*

Um importante aspecto a ser contido num programa de formação de professores constitui-se em *O quê ensinar* ou *Sobre o que deve ser ensinado*. Ressaltam-se comportamentos de estudo, distribuição de assuntos acadêmicos e comportamentos éticos. Há ênfase no caráter de ensino formal, no ensino de conhecimentos sobre a realidade em geral e no ensino de autogoverno. Isto garante ao aluno sua sobrevivência individual e também a do grupo social/cultural. Em suma, o repertório a ser adquirido na escola constitui-se nos conhecimentos acumulados pelo homem sob forma, basicamente, de comportamento verbal e envolve aquisição de autonomia.

O *para quê ensinar* trata-se basicamente da finalidade última da educação, ou seja, a sobrevivência da cultura e a resolução de problemas no futuro.

O *papel do professor na proposta Skinneriana de ensino* é tratado como o de arranjador e planejador de contingências de ensino e engloba praticamente todos os itens envolvidos em ensino, ou seja, o professor deve ser capaz de planejar e executar um ensino que promova a aprendizagem daquilo que objetivou ensinar. O professor deve ser formado de modo que se torne capaz de atuar em função das finalidades da educação (saiba responder para quê se ensina), estabelecer o quê deve ser ensinado (estabelecer os objetivos), conhecer quem é o aluno com quem trabalha, selecionar o conteúdo específico adequado aos objetivos propostos, utilizar princípios e conhecimentos sobre a aprendizagem e ensino como base para a proposição de estratégias de ensino, avaliar o desempenho do aluno e, em função disso, o seu desempenho como professor.

A análise da literatura mostrou que uma contribuição da abordagem diretamente relacionada à formação de professores poderia conter os aspectos apresentados a seguir. Tais aspectos dizem respeito a elementos que poderiam, em conjunto ou isoladamente, constituir uma proposta de formação de professores ou a aplicação de uma proposta. São assuntos/tópicos específicos que, tomando-se por base os trabalhos de BIJOU (1970), ZANOTTO (1997 e 2000) e GIOIA (2001), considera-se que o professor deveria dominar e que, portanto, poderiam integrar projetos que visem à formação inicial e contínua desses profissionais:

1. **Filosofia** da ciência da análise do comportamento (inclui no programa de formação do professor – ou não inclui – a compreensão de aspectos filosóficos da análise do comportamento e suas implicações para práticas educacionais), tais como:
1.1. **Modelo de causalidade** ou seleção pelas conseqüências
1.1.1. **Determinação do comportamento** – Três níveis de história onde ocorrem as seleções ontogenética, filogenética e cultural.
1.1.2. **Fatores inatos** – aspectos filogenéticos da determinação e mitos a respeito, como a suposta desconsideração dos mesmos.
1.2. **Eventos privados** – subjetividade (mundo sob a pele). Modo como são tratados pela abordagem os comportamentos não observáveis diretamente, sua determinação e ausência de *status* causal.
1.3. **Singularidade humana** – concepção de homem, indicação de singularidades e unicidade em repertórios individuais, bem como problematização da continuidade interespécies.
1.4. **Liberdade e dignidade humanas** – controle como descrição de contingências responsáveis pela ocorrência do comportamento (explicação da determinação). Conhecimentos sobre controle do comportamento possibilitando intervenções variadas desde a psicoterapia até o planejamento da cultura.

2. **Conceitos básicos de análise do comportamento** (inclui no programa de formação do professor – ou não inclui – a natureza dos conceitos e princípios embasados em dados – enunciados que descrevem relações demonstradas entre variáveis comportamentais e ambientais)
2.1. **Comportamento respondente e condicionamento respondente –** comportamento como condição de eventos antecedentes em interação respondente.

2.2. **Comportamento operante e condicionamento operante** – Comportamento como condição de variáveis antecedentes e conseqüentes. Objeto de estudo e de pesquisa da análise do comportamento como relação entre Homem e ambiente, em que o primeiro atua sobre o mundo e é modificado pelas conseqüências de sua ação.

2.3. **Contingências de reforçamento** – relações entre a ocasião em que o comportamento ocorre (situação antecedente ao comportamento na interação operante), o próprio comportamento e as conseqüências por ele produzidas. Fatores contextuais em que o comportamento ocorre.

2.3.1. **Reforço positivo e negativo** (primário, secundário e generalizado)

2.3.1.1**. Naturalidade e artificialidade do reforço** – decorrente naturalmente do comportamento ou justaposto por outrem.

2.3.1.2. **Esquemas de reforçamento** (contínuo ou intermitente, fixos ou variáveis)

2.3.2. **Punição**

2.3.3. **Extinção operante**

2.3.4. **Controle aversivo** – e problemas decorrentes.

2.4. **Instalação e diferenciação da resposta** – procedimentos para aquisição de novo comportamento, mudança de comportamento já adquirido (atuando sob condições antecedentes e conseqüentes ao comportamento)

2.4.1. **Modelagem** – aquisição de comportamentos complexos.

2.4.2. **Modelação**

2.4.3. **Instrução/Regras** (comportamento verbal).

2.4.4. **Instigação**

2.5. **Controle de estímulos do comportamento operante** – discriminação (treino discriminativo), generalização, abstração, formação de conceitos, equivalência de estímulos, discriminação condicional, etc.

2.6. **Motivação –** operações estabelecedoras, privação/saciação.

2.7. **Comportamento verbal -** aberto ou encoberto; tato, textual, ecóico, intraverbal; contingências envolvidas na sua aquisição e manutenção

3. **Método de pesquisa da análise do comportamento**

3.1. demonstração de relações funcionais ou avaliação da aplicação prática

3.2. procedimentos de investigação experimental (sujeito único e linha de base múltipla)

3.3. pesquisa básica x aplicada

4. **Ensino do professor** (o que ele é ensinado a fazer)

4.1. **Concepção de ensino -** Arranjo sistemático de contingências de reforçamento. Defesa do ensino como apropriação dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade (comportamento verbal ou 'saber fazer' acumulado pela cultura) em contraposição à ênfase nas descobertas que podem ser feitas (ou não) pelo aluno e **concepção de aprendizagem** – em situação escolar, mudança de comportamento decorrente do ensino planejado e intencional.

4.2. **Concepção de conhecimento** – Comportamento verbal (saber sobre coisas) e/ou saber fazer (ter habilidades)

4.3. **Concepção de educação -** Preparo para o mundo existente fora da escola e no futuro

4.4. **Papel do professor** – Desenvolvendo no professor (ou não) a responsabilidade pelo planejamento das contingências educativas dentro dos princípios e com o uso de conceitos básicos da abordagem. Professor como responsável pelo arranjo de contingências[2] e pelo planejamento sistemático e intencional, bem como pela execução de procedimentos de ensino: Partindo do conhecimento do aluno e de suas possibilidades (para quem ensinar); explicitando objetivos educacionais (intermediários e terminais[3]) em termos comportamentais claros; selecionando conteúdos acadêmicos para consecução de tais objetivos, propondo procedimentos para consecução dos objetivos, avaliando o desempenho do aluno, avaliando o próprio processo de ensino-aprendizagem como condição para replanejamentos (incluindo auto-avaliação do professor e de seus métodos de ensino).

4.4.1. **Para quem ensinar** – Conhecendo o aluno. Observação e registro para identificação de repertórios, de pré-requisitos, de diferenças individuais; suscetibilidade a diferentes tipos de reforço (naturais ou arbitrários, sociais ou materiais).

4.4.2. **O quê ensinar** – Os objetivos, seja o desenvolvimento de pré-requisitos, ou sejam os objetivos intermediários e os finais, devem abarcar um amplo espectro de comportamentos como: **acadêmicos** que são relativos aos conhecimentos e habilidades afetos à dada área de conhecimento; **sociais**, ou seja, favorecedores de relações produtivas e de diálogo entre professor-aluno, aluno-aluno, etc, além daqueles favorecedores do **autogoverno motivacional, ético e intelectual**, ensinando

[2] Disposição de condições de ensino antecedentes e conseqüentes que se relacionem com o comportamento do aluno no processo ensino-aprendizagem, na instalação, eliminação ou manutenção de repertórios.

[3] Estabelecimento de critérios de desempenho.

comportamentos precorrentes como estudar, solucionar problemas, construir reforçadores, etc. Envolve descrição clara e precisa de desempenhos esperados

4.4.3. **Para quê ensinar** - papel da escola – Contribuir para a transmissão e sobrevivência da cultura, envolvendo a possibilidade de identificar problemas e contribuir para a sua solução no futuro mediato e imediato

4.4.4. **Quanto está sendo ensinado** – Avaliação do processo ensino-aprendizagem. Observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino. Verificação do desempenho do aluno a partir dos critérios estabelecidos, bem como dos objetivos. Inclui avaliação do próprio comportamento do professor no estabelecimento de condições de ensino

4.4.5. **Como ensinar** (envolve grande parte dos itens anteriores)

4.4.4.1. **Minimizar ou eliminar contingências aversivas**

4.4.4.2 Fornecimento de condições conseqüentes ao comportamento do aluno, com privilégio para a **utilização correta e efetiva de reforçadores** (quer sejam arbitrários, naturais ou outros subdivisões) – identificar o que é reforçador para o aluno, utilizar reforço funcionalmente, ter cautela com reforçadores artificiais como doces, pontos, estrelas, *tokens*, etc, por poderem não ser funcionais. Preferência pelo uso de confirmação de desempenho, indicação de progresso, realização de trabalho preferido, aprovação e semelhantes. Substituição progressiva de reforçadores naturais por arbitrários – construção de reforçadores condicionados que sejam, preferencialmente, intrínsecos à tarefa

4.4.4.3. **Promoção da manutenção e generalização do comportamento após sua instalação -** Como arranjo de contingências de reforço que maximizem a probabilidade da manutenção do comportamento.

4.4.4.4. **Respeito ao ritmo do aluno -** estabelecimento de critério comportamental para reforçamento e individualização do ensino

4.4.4.5. **Observação e manutenção de registros sobre as respostas dos alunos** - como base para identificação de repertórios, modificações de materiais e procedimentos de ensino

4.4.4.6. **Gradação dos conteúdos e da dificuldade -** Transformar conteúdos em pequenos passos e em seqüência

4.4.4.7. **Propor e executar estratégias e procedimentos de ensino** – Visando atuar sobre as condições antecedentes e conseqüentes ao comportamento (modelagem,

modelação, instruções – comportamento verbal, *fading*, *time-out*, instigação, treino discriminativo, discriminação condicional, discriminação condicional por exclusão, etc)
4.4.4.8. **Utilização de tecnologia de ensino –** aplicação de materiais programados, manuais, *softwares* educacionais, pacotes instrucionais como PSI, IP, *Precision teaching*, *Direct instruction* entre outros.

RODRIGUES (2005) analisou dissertações brasileiras, com conteúdo especificamente voltado ao ensino de professores, que tenham sido defendidas no período de 1970 a 2002 e realizadas sob a ótica analítico-comportamental. Os resultados mostraram que os aspectos ensinados à professores nessas teses e dissertações contemplam a maior parte dos itens expostos anteriormente, com privilégio para o 'como ensinar' (item 4), porém, os itens 2 e 3– pesquisa e princípios básicos, foram contemplados com menos 'vigor' e o item 1 - filosofia da análise do comportamento - não foi contemplado nos trabalhos analisados pela autora.

Um dos aspectos de especial importância nos resultados do trabalho de RODRIGUES (2005) é o da valorização da formação específica do professor, privilegiando o **ensinar a ensinar**: As intervenções comportamentais no ensino ou o como ensinar foi contemplado nos estudos analisados, constituindo-se em uma contribuição da AC/BR para a formação de professores. A observação do comportamento, aspecto relacionado à **pesquisa** (item 2), também foi contemplada. Porém, como pudemos perceber, há aspectos a serem problematizados com referência ao ensino de **aspectos filosóficos, princípios econceitos básicos** e, também, com referência à **pesquisa**. Privilegiar apenas o ensino de conceitos básicos não parece ser eficiente, e o ensino do como fazer ou como ensinar sem estofo conceitual também não parece ser satisfatório, uma vez que não se pode agir sem saber para quê e por que. Utilizar uma técnica, proveniente que qualquer abordagem, sem conhecer satisfatoriamente seus **pressupostos filosóficos e conceitos teóricos básicos** equivale a "estar com os pés firmemente plantados em pleno ar". O ideal seria encontrarmos um meio termo satisfatório, ou fornecer uma formação integral que contemplasse todos os aspectos envolvidos.

Um primeiro aspecto ressaltado pelos resultados do trabalho de doutorado de RODRIGUES (2005) é, portanto, o **ensinar a ensinar**. Os autores dos trabalhos analisados são unânimes em defender, pela própria escolha do tema de seus trabalhos (ensino e formação de professores), que o professor deve ser ensinado a ensinar. Alguns

autores analisados como LEITE (1976) e SCHMIDT (1999) são enfáticos em recomendar que o professor seja ensinado a ensinar e que aprenda, no caso de LEITE (1976), na prática e, no caso de SCHMIDT (1999), ou na prática ou observando a mesma (o que coincide com recomendação expressa de BIJOU, 1970). Já o ensino de pesquisa ao professor nos moldes de um pesquisador aplicado em AC/BR esbarra no aparente altíssimo custo de resposta que envolve a aplicação de delineamento de sujeito único (delineamento experimental privilegiado na AC/BR) em uma ou mais salas de 40 a 60 alunos.

Defender que o professor deva ser ensinado a ensinar, no entanto e por absurdo que pareça, não é uma posição unânime na educação. Ao contrário, os métodos de ensino ou o como ensinar tendem a ser menosprezados na pedagogia, conforme SKINNER (1972) e GATTI (1992). SKINNER (1972), expoente da AC/BR, no capítulo intitulado: “Por que os professores fracassam?” afirma que as práticas tradicionalmente utilizadas na educação negligenciam o método, não incorporando tecnologia ao ensino e utilizam controle aversivo. As contingências aversivas variam desde a ‘frustração’ gerada por ‘tentativas e erros’ causados pela ineficiência da função escolar e ausência de ensino propriamente dito até a utilização de controle coercitivo (punição e reforço negativo nas suas mais diversas variações) que afluem no cotidiano escolar. *"Os esforços mais amplamente difundidos para melhorar a educação revelam uma extraordinária negligência do método. Não analisam a aprendizagem e o ensino e quase não fazem esforço algum para melhorar o ensino como tal." (SKINNER, 1972, p. 89).*

GATTI (1992), autora não representante da AC/BR, também aborda o problema do menosprezo aos métodos e ao ‘como ensinar’ ao sintetizar algumas características dos cursos de formação de professores e as diferenças entre teorias de aprendizagem/desenvolvimento e de ensino. A autora menciona que várias obras ao longo do tempo atribuem adjetivos como *“enciclopédicos, elitistas e idealistas” (p. 71)* ou, ainda, aligeirados e com formação específica cada vez mais superficial aos currículos de formação docente. Além disso, a autora afirma que *“compreender os processos de aprendizagem humana não conduz diretamente a traçar em paralelo uma trajetória para o ensinar” (GATTI, p. 73).* A autora sugere que as teorias de aprendizagem (e acrescentaríamos, de desenvolvimento) são enfatizadas em detrimento das de ensino, embora as teorias de ensino assumam (ou devessem assumir) importância fundamental na formação docente.

LUNA (2000) menciona um certo descompromisso com a efetividade de métodos educacionais (1998/1999), que é revelada pela quase total ausência de pesquisas que comprovem se o 'remédio' ou método em questão, ‘cura de fato o doente’, ou seja, se é efetivo, se é um ‘placebo’ ou inócuo em termos de resultados, ou, ainda, se é prejudicial ou apresenta ‘efeitos colaterais’ prejudiciais, como as conhecidas contingências aversivas que grassam nas escolas desde tempos imemoriais. CARNINE (1992) também nos alerta nesse sentido ao mencionar ao discorrer sobre o direito do professor ter acesso às ‘ferramentas’ básicas de seu trabalho.

Umas das autoras analisadas por RODRIGUES (2005) distingue entre teorias que privilegiam o ‘como se ensina’ (associadas ao AC/BR) e as teorias que privilegiam o ‘como se aprende’ (cognitivistas), qual seja, FAZOLARI (1989). As segundas seriam mais numerosas e possuiriam muito mais adeptos no meio educacional. Isso indica que o ensinar não estaria sendo suficientemente valorizado na formação do professor. CARVALHO (2000) menciona que a epistemologia genética piagetiana não contém nenhuma proposta de como ensinar, considerado irrelevante e até inadequado. A ‘rejeição’ a métodos e ao como ensinar pode ser, portanto, decorrente da predominância de teorias cognitivistas/construtivistas (piagetianas) na educação.

O privilégio de tais teorias pode trazer outros tipos de efeito à educação. Skinner, em vários momentos de sua obra, discute, por exemplo, o risco do uso de variáveis internas (psicológicas, mentais, cognitivas ou biológicas), como explicação do comportamento publicamente observável[4]. Para ele, os eventos encobertos (pensamentos, idéias, desejos, sensações etc, e até algumas emoções e estados motivacionais) são eventos comportamentais e, como tais, precisam ser explicados, não sendo a explicação em si. Em última análise, a concepção behaviorista radical de educação opõe-se às concepções que permeiam o cotidiano escolar desde sempre e continuam permeando até o presente momento, que retiram da escola e do professor as funções de promover modificações relevantes no comportamento dos indivíduos em direções previamente definidas.

A escola tem a séria responsabilidade de partilhar, de forma planejada, com os educandos, o que a cultura apresenta de acúmulo em conteúdos e práticas que variam desde as éticas até as científicas, passando por práticas sociais e conteúdos propriamente

[4] Explicações com base em variáveis internas, em detrimento da história ou contexto em que o comportamento se desenrola, são bastante comuns na nossa cultura e, conseqüentemente, também na educação.

ditos, que dificilmente um indivíduo poderia acumular em uma história de vida. A escola propicia ao indivíduo, portanto, o resgate da história de sua cultura.

No entanto, a formação de professores vem sendo considerada insuficiente pelos autores das mais diversas vertentes teóricas. No caso das teses e dissertações analisadas por RODRIGUES (2005) as justificativas para a realização dos trabalhos destinados especificamente à formar professores em AC/BR são centradas em problemas generalizados da formação docente[5], seja em relação ao preparo para ensinar (como ensinar em sua 'interioridade'), seja em relação à visão crítica sobre macro contingências (problemas sócio-econômicos e políticos afetos à educação), seguidas do atendimento de demandas institucionais de intervenção em aspectos variados como disciplina, insucesso escolar e superação de dificuldades relatadas por professores. Poder-se-ia afirmar que a preocupação com a superação de despreparo e ausência de formação específica no exercício de funções educacionais é uma constante nesses trabalhos e, portanto, seria um segundo aspecto a ser considerado como uma das principais contribuições da AC/BR para a formação de professores no Brasil, qual seja, a preocupação com sua qualidade e especificidade

A forte ênfase ao como ensinar preconizada pelos trabalhos analisados por RODRIGUES (2005), aliada à ausência de formação em filosofia da análise do comportamento, pode oferecer ao leitor desavisado a falsa impressão de se destinarem a fornecer receituário aos professores. No entanto, isso não fez parte dos dados coletados e a ausência de receituário configura-se em um terceiro aspecto que vale ser ressaltado nesta discussão. A formação de professores em 'como ensinar' ocorreu sem que se privilegiasse o aspecto exclusivamente técnico ou um *modus operandi* do tipo 'receituário'. Ao contrário, os resultados mostram que são poucos os trabalhos que operam com tecnologia de ensino (*modus operandi* específico) e a única autora (FAZOLARI, 1989) que propõe um programa de ensino próprio o faz com inúmeras ressalvas à sua utilização como conjunto de regras. A formação em como ensinar na abordagem se deu nos trabalhos analisados, portanto, sem privilegiar exclusivamente o aspecto técnico, ao contrário do que se poderia supor com base no que comumente se

[5] Os trabalhos foram realizados em momentos históricos diferentes e com diferentes objetivos, porém, os problemas de formação docente referidos não mudaram muito ao longo do tempo. O professor era considerado insuficientemente preparado com relação à sua visão crítica sobre a realidade educacional e com relação à sua função de ensinar por grande grande parte dos autores analisados (e, acrescentaríamos, pela literatura especializada) e continua sendo, ao longo do tempo.

fala a respeito da AC/BR e seu suposto atrelamento ao tecnicismo no caso da periodização da história da educação brasileira.

É especialmente desejável que estudos históricos sejam realizados para melhor destrinchar e contar a influência do behaviorismo/análise do comportamento na educação, especialmente brasileira, cuja associação com o tecnicismo nos parece, no mínimo, pouco esclarecida. Outro aspecto de importância para futuras pesquisas é a investigação acerca da atribuição da alcunha 'behaviorista' a trabalhos que pouca ou nenhuma relação guardam com a abordagem (desconhecimento ou conhecimento inacurado acerca da abordagem? Ecletismo teórico?), conforme já comentado no início deste trabalho.

Ressaltamos, portanto, que possuir uma teoria de ensino ou valorizar o método de ensino não equivale a seguir um conjunto de passos ou um receituário. Isto não existe em Piaget (mesmo porque o autor nunca se interessou pela Pedagogia e sim pela gênese do conhecimento no sujeito) ou outras abordagens e também não existe na AC/BR. Valorizar o método pressupõe ter habilidades para observar o aluno, analisar funcionalmente o comportamento do aluno e o seu próprio comportamento como professor, analisar o processo de ensino-aprendizagem, assumindo responsabilidade pelo planejamento e pela execução do plano de ensino, escolhendo as estratégias mais adequadas e tendo ciência da razão de cada tomada de decisão. É compreender o processo de ensino-aprendizagem, é deixar-se guiar pelo aluno sem descartar as contribuições científicas e técnicas produzidas e publicadas ao longo de dezenas de anos, no que concerne à compreensão científica do comportamento humano, e do modo como ocorre no ensino formal.

Um quarto aspecto que nos parece de especial importância nessa discussão refere-se à quantidade de habilidades que um professor deve/deveria dominar para ensinar de um modo afinado com a AC/BR. Ela pode parecer muito grande, a princípio, e talvez seja. São habilidades que todo professor, teoricamente, deveria e poderia dominar para ensinar com base na AC/BR e equivalentes às habilidades de um analista aplicado do comportamento. Para ELLIS e GLENN (1995) a formação que um analista do comportamento deve ter não se confunde com a sua identificação profissional básica e as autoras não acreditam que exista razão para crer que a preparação de um analista do comportamento deva ser menor que a de um médico ou psicólogo (no caso do doutorado) ou de um assistente social, educador ou especialista em reabilitação (no caso do mestrado).

O professor deveria ter, portanto, uma formação específica e cuidadosa para ensinar de acordo com os princípios da análise do comportamento, no entanto, a sua formação é apontada como deficitária em vários aspectos e é especialmente problemática no caso da AC/BR. LUNA (2000) comenta que em sua experiência em formação docente, muitas vezes teve a sensação de que o conjunto de conhecimentos básicos que um professor deveria dominar, conforme concebido por especialistas de diversas áreas, era equivalente a um mestrado *strictu sensu*, tamanho o grau de exigência quanto aos conhecimentos e habilidades esperados dos professores. Como agravante ao suposto nível de exigência no repertório final de formação de um professor habilitado a aplicar análise do comportamento, a formação típica dos cursos de educação no nosso país é a do tipo analisada por GIOIA (2001) conforme exposto na introdução deste texto e, arriscaríamos afirmar, compartilhada por muitos cursos de psicologia espalhados pelo país, incluindo os grandes centros e alguns centros de excelência em psicologia e em educação. Sobre a opinião generalizada acerca da AC/BR (incluindo a opinião dos cursos em educação) LUNA (2000) afirma numa seqüência de trechos que dispensa comentários:

> ... a literatura proveniente de não-analistas do comportamento é, de um modo geral, catastrófica, para dizer o melhor... É perfeitamente possível entender que pressupostos assumidos por esta ou aquela abordagem não sintonizem com outros, já assumidos por nós.... inadmissível é que as pessoas escrevam críticas sem se darem ao trabalho de estudar a obra criticada. Que se escrevam textos em que se afirmam posições de Skinner que ele passou anos negando... (p. 147)

Descartar o conhecimento produzido em AC/BR para a educação e para a formação de professores equivale a cometer o ‘pecado da inocência’, conforme preconizado por GOLDBERG (1978) em artigo já clássico da psicologia da educação brasileira. A referida autora pergunta sobre a parcela de responsabilidade da própria Educação no que respeita à relativa inefetividade das relações entre ambas as áreas de conhecimento (psicologia e educação), ou seja, os educadores continuariam a agir como se fossem realmente inocentes a respeito do vasto arsenal de contribuições advindas da Psicologia, disponíveis e sub-utilizados pelos educadores. *"Isso porque não é pecado ser inocente - isto é, agir com desconhecimento de conseqüências - quando esse conhecimento é inexistente. Mas persistir nas suas práticas, quando esse conhecimento já está disponível é fazer da inocência um exercício culposo..."* (GOLDBERG, 1978; p. 24).

Apesar da ausência de conhecimento do público educacional e, mesmo de boa parte dos psicólogos, acerca das contribuições que a abordagem oferece ou poderia vir a oferecer, a ausência do contato com o público não favorece a dissolução de preconceitos e aquisição de conceitos. Consideramos importante expor as contribuições da AC/BR, favorecendo a apropriação de seus principais pressupostos e atingindo um número maior de profissionais e estudantes de psicologia e de educação. A psicologia e a educação brasileiras merecem contribuições advindas de fontes relevantes e confiáveis, pautadas em pesquisa empírica e merecem um diálogo sério e respeitoso como o proposto pelo organizador desta mesa. As nossas crianças e escolas também.

Referências

Antunes, Mitsuko Aparecida Makino (1996). Algumas reflexões acerca de minha formação como pesquisadora em história da Psicologia. *História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino*. São Paulo: EDUC e ANPEPP.

Bijou, Sidney W. (1970). What Psychology Has to Offer Education – Now. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 3, 65-71 Number 1 (Spring).

Brzezinski, Iria e Garrido, Elsa (2001). Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação.* Revista da ANPEd, Set.-Out.-Nov.-Dez. No 18, ISSN 1413-2478 Campinas: Editora Autores Associados.

Carnine, Douglas (1992). Expanding the notion of teacher´s rights: access to tools that work. *Journal of Applied Behavior Analysis.* 25, 13-19 Number 1 (Spring).

Carvalho, Alex Moreira (2000). *Compreendendo Psicologia: uma experiência na formação de educadores*. São Paulo: O Nome da Rosa.

Ellis, Janet e GLENN, Sigrid S. (1995). Behavior-Analytic Repertoires: Where Will They Come From and How Can They Be Maintained. *The Behavior Analyst***.** 18, 285-292, No 2 (Fall).

Fazolari, Valéria (1989). Ensino da Leitura e Escrita: Identificação e Análise de Condições Facilitadoras e de Classes de Comportamento do Professor. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da USP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Experimental, sob orientação da Profa Dra Maria Amélia MATOS.

Freitas, Luiz Carlos de (1987). Análise Experimental do Comportamento Aplicada à Educação: Um Estudo do Caso Brasileiro. Tese defendida no Instituto de Psicologia da USP/SP em Psicologia Experimental, sob orientação da Profa Dra Carolina M. Bori.

Gatti, Bernadete (1992). A Formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*. N. 81, p. 70-74, Maio.

Giglio, Paulo Cesar (1998). Programas e práticas de formação docente: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. *Psicologia da Educação*. Revista do programa de estudos pós-graduados PUC-SP. No 6, 1o semestre, ISSN 1414-6975 São Paulo: EDUC.

Gioia, Paula Suzana (2001). *A abordagem behaviorista radical transmitida pelo livro de psicologia direcionado à formação de professores*. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação PUC SP, sob orientação de Melania MOROZ.

Goldberg, Maria Amélia Azevedo (s/d). Psicologia Educacional e Educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente? *Cadernos de Pesquisa*. Revista da Fundação Carlos Chagas, N. 25, ISSN 0100-1574 São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Cortez Editora.

Hanley, E. (1970). Review of research involving Applied Behavior Analysis in the Classroom. *Review of educational Research*. Vol. 40, 597-625 N. 5.

Leite, Sergio Antonio da Silva (1976). Um programa de treinamento de professor. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa Dra. Carolina M. Bori.

Luna, Sergio Vasconcelos de (2000). Contribuições de Skinner para a Educação. In Placco, Vera Maria Nigro de Souza (2000). *Psicologia & Educação: Revendo contribuições*. São Paulo: EDUC.

Moroz, Melania; Rubano, Denize Rosana; DER, Leila S.; CARVALHO, Francinete R.; Hornke, Yara F. e Garcia, Ciro (1999). Psicologia da Educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC SP*. 9, 2º semestre, p. 93-112, São Paulo: Educ.

Rodrigues, Maria Ester (2000). Identificação de fatores relacionados à oposição ao Behaviorismo Radical: Análise do relato verbal de ex-analistas do comportamento. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC SP, sob orientação da Profa Dra Melania Moroz.

Rodrigues, Maria Ester (2002). *Behaviorismo Radical: Mitos e discordâncias*. (Coleção Thésis) Cascavel: Edunioeste.

Rodrigues, Maria Ester (2005). *A Contribuição do Behaviorismo Radical para a Formação de Professores: Uma análise a partir de dissertações e teses no período de 1970 a 2002*. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob orientação da Profa Dra Melania Moroz.

Schmidt, Andréia (1999). *O ensino de Alunos em Escola Especial: Analisando como o professor ensina e propondo material para capacitação*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, sob orientação da Profa. Dra Deisy G. de Souza.

Silva, Rose Neubauer da e Davis, Claudia (1993). A formação de professores de séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*. Revista da Fundação Carlos Chagas. N. 87, Novembro, ISSN 0100-1574 São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Cortez Editora.

SKINNER, B.F. (1968/1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: Herder - EPU.

Zanotto, Maria de Lourdes Bara (1997). *Formação de Professores: A contribuição da análise comportamental a partir da visão Skinneriana de ensino*. Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, sob orientação da Profa Dra Maria do Carmo Guedes.

Zanotto, Maria de Lourdes Bara (2000). *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento.* São Paulo: EDUC.

ISSN 1981-2566

LEITURA E APRENDIZAGEM DE REGRAS ORTOGRÁFICAS

Maura Spada Zanella Faculdade Taboão da Serra - FTS,
Maria Regina Maluf - PUCSP
e-mail: maurasz@yahoo.com.br
Financiamento: CAPES

A aquisição da linguagem escrita é um objetivo básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dela depende também o sucesso de futuras aprendizagens escolares. No início da alfabetização é necessário que o aprendiz perceba a linguagem escrita como um novo meio de comunicação e de relação com o ambiente. No caso das línguas alfabéticas é imprescindível ainda que o aprendiz compreenda o funcionamento da base alfabética de escrita. As questões de ordem ortográfica não podem ser um empecilho nessa conquista. Superada essa fase inicial, do domínio do código alfabético, é importante que a criança distinga as funções da linguagem oral e as funções da linguagem escrita e perceba que as línguas alfabéticas não são completamente fieis às relações fonema-grafema, ou seja, não há uma única forma possível de se representar um som. A grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas.

Lemle (2000) fez uma interessante avaliação sobre os mecanismos que levaram à cristalização de certas arbitrariedades da língua portuguesa na escrita e justifica que "A adesão a normas explícitas e um pouco rígidas para a língua escrita é uma necessidade, se queremos que ela nos permita a comunicação entre comunidades diversas" (p.60). A autora conclui sobre a necessidade de aceitação e valorização das diferentes variações lingüísticas, com suas peculiaridades de vocabulário, sintaxe e pronúncia na linguagem oral. Assinala contudo que na escola a aprendizagem da linguagem escrita deve abordar "o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho" (Lemle, 2000, p.61).

Assim a ortografia de uma língua vai se constituindo, ao longo do tempo, com base nos diferentes modos de falar, cristalizando-se numa forma de escrita única, o que possibilita a todos a compreensão do texto escrito independentemente de variações lingüísticas regionais. No entanto, esta característica representa algumas dificuldades

para os aprendizes e por se tratar de uma convenção social, a aprendizagem da norma ortográfica requer a intervenção de um membro mais experiente, o que na nossa sociedade é delegado à escola.

Na escola brasileira, as questões de ordem ortográfica há muito vêm incomodando professores e alunos, não apenas nos níveis iniciais da escolarização, mas se prolongando nos níveis mais avançados, sendo motivo de censura e discriminação na escola e fora dela. O mesmo ocorre em outras línguas (Jorm 1985).

A habilidade de grafar corretamente uma palavra, respeitando as peculiaridades ortográficas da língua, pode ser entendida como uma habilidade metalingüística, uma vez que exige do escritor reflexão e monitoramento sobre regras que regem a escrita. Devido a seu caráter extremamente arbitrário, as questões de ordem ortográfica exigem da criança estratégias cognitivas apuradas e seu desenvolvimento se prolonga ao longo da escolarização.

A habilidade ortográfica está diretamente associada a outras habilidades metalingüísticas como: a habilidade metafonológica, habilidade metassintática, habilidade metassemântica e habilidade metamorfológica (Barrera, 2003; Gombert, 1992; Nocus & Gombert, 1997).

Estudos apresentaram evidências de que a consciência fonológica tem forte impacto para a compreensão e progressos do princípio alfabético principalmente nas relações regulares entre som e letra (Rego & Bryant, 1993; Rego & Buarque, 1997; 2002; Vasconcelos, 1999; Fontella, 2001; Guimarães, 2001; 2003; Tessari, 2002), porém nas palavras irregulares a maior contribuição vem da consciência sintática que permite análises apoiadas no contexto (Rego & Bryant, 1993; Alves, 1996; Rego & Buarque, 1997; Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988; Guimarães, 2001; 2003). Vinculada à consciência sintática, encontra-se a consciência morfológica.

Conclui-se que a escrita ortográfica combina dois princípios essenciais:

- o fonográfico: possibilita que unidades sonoras - fonemas ou sílabas - se correspondam com unidades gráficas - grafemas.

- o semiográfico: permite que as unidades gráficas constituam-se em unidades significativas. As menores unidades de significação na língua são geralmente denominadas de morfemas (Marec-Breton & Gombert, 2004).

Em se tratando do Português, a regulamentação das convenções ortográficas é muito recente. Até o final do século XIX tanto em Portugal como no Brasil havia uma total desordem ortográfica, cada um escrevia como lhe parecia melhor, era possível

encontrar num mesmo texto uma palavra escrita de diferentes formas. A partir de 1911 em Portugal iniciam-se intentos para organizar uma ortografia única.

Em 1945 um acordo ortográfico entre Portugal e Brasil deu origem a uma grande reforma, ligeiramente alterada por um decreto de 1971, que originou a ortografia oficial utilizada até agora por Portugal e Brasil. Esta reforma aproximou um pouco mais a ortografia dos dois países, porém ainda mantiveram-se muitas divergências, sem contar com os outros membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.[1]

O último intento para uma unificação criando o Português Internacional foi aprovado em 1990 no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, estabelecido entre as Academia das Ciências de Lisboa, Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Esse acordo já foi ratificado pelo Brasil em 1995 e está no final do processo em Portugal e Cabo Verde. Os outros cinco países (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste) poderão aderir depois.

A criação de um português internacional constitui um passo importante para a defesa da unidade essencial da Língua Portuguesa e para o seu prestígio internacional. Sem dúvida, a busca de uma ortografia única, que não se imponha como forma de discriminação e poder, mas ao contrário, possibilite uma integração dos falantes de uma mesma língua e facilite o intercâmbio cultural parece um argumento interessante para a importância da ortografia.

Na atual forma oficial da ortografia do Português Brasileiro, pode-se identificar as seguintes relações na representação fonema-grafema:

- Palavras cuja representação fonema-grafema é biunívoca (há apenas uma possibilidade dessa representação (Ex.: *TAPA, BOLA*);
- Palavras cuja grafia depende de regras próprias da língua e que podem ser compreendidas e memorizadas pelo aprendiz, agilizando sua produção escrita (Ex.: *TA**MP**A, AN**T**A*);
- Palavras cuja grafia está associada exclusivamente à herança etimológica e depende da memorização da palavra como um todo (Ex.: ***G**ELO ou **J**ILÓ*).

[1] Informações coletadas nos sites:
http://www.dha.lnec.pt/npe/portugues/paginas_pessoais/MMC/Ortograf.html - acessado em 10/09/06
http://www.pt.**wikipedia**.org/wiki/Português_brasileiro- acessado em 10/09/06

Assim sendo, para escrever palavras o escritor pode seguir duas rotas não excludentes: a utilização de acervo de palavras registradas em sua memória, e/ou conhecer as regras de restrição de grafemas, próprias da língua, para marcar um som.

Para a utilização da rota direta sem auxílio da associação fonológica é necessário que o escritor tenha memorizado a forma correta de se grafar a palavra, não sendo eficiente para palavras novas ou menos freqüentes. Nesta rota não há analise das especificidades da palavra (quanto à sua regularidade ou não). É preciso apenas que a palavra seja familiar.

A rota indireta com auxílio da relação fonologia é muito eficiente quando se trata de palavras cuja relação fonema-grafema é biunívoca, ou seja, em que há apenas um grafema para representar o som que se precisa (Ex.: *TAPA, BOLA, CAPA*).

Já quando essa relação grafema/fonema não é biunívoca, ou seja, há mais de uma possibilidade de grafemas para se representar um mesmo som, a escolha desse grafema irá depender de regras ortográficas. Em Português brasileiro tais regras podem fundamentar-se em duas categorias:

- **Regras de posição**: palavras que possuem sons (fonemas) que podem ser representados por diferentes grafemas (letras); a escolha do grafema a ser utilizado depende da posição deste na palavra. Exemplo: o som nasalizado das vogais pode ser representado com o acréscimo de *"M"* ou *"N"* dependendo da letra seguinte como em: *LIMPA, BOMBA, CRIANÇA, PLANTA, ÍNDIO*. Ou o som vibrante do fonema *"R"* (por exemplo, o som inicial da palavra *"RATO")*, a utilização de *"R"* ou de *"RR"* depende da posição deste som na palavra e como em: *RIO, AMOR., BARRACO, BARRIGA, HONRA, GENR*.
- **Regras gramaticais ou morfossintáticas**: palavras cuja escolha da letra ou morfema adequado para sua grafia depende de regras gramaticais. Apesar dessa variação não ser tão acentuada no português como em outras línguas, a morfologia é responsável por algumas peculiaridades importantes. Um bom exemplo está na construção de palavras derivadas. O conhecimento da morfologia permite deduzir que a grande maioria das palavras derivadas mantém as mesmas letras do radical. Desta forma sabendo-se escrever CRIANÇA usando "Ç" escrever-se-á CRIANÇADA também com "Ç" e não com "SS".

  Outro aspecto morfológico diz respeito aos sufixos. Lemle (2000) pondera que vale a pena dedicar-se ao estudo dos sufixos, pois com isso o aprendiz poderá reconhecê-los nas palavras novas com que se defrontar e assim acertará a escrita.

Contudo ainda restam as palavras cujo único caminho para serem grafadas baseia-se na herança etimológica. A escolha do grafema correto é justificada por questões já diluídas ao longo da evolução da palavra, como: “GELO” que é grafada com “G” e não com “J” ou “TEXTO” que é grafada com “X” e não com “S”. Não há uma regra passível de ser resgatada facilmente que ajude o escritor nesses casos, pois se referem a um conhecimento histórico da língua. Diz-se que tais casos dependem da memorização da grafia correta das palavras. Mesmo no caso de variações na escrita de um som em função da semântica da palavra (homófonas não homógrafas), como por exemplo, em *A<u>C</u>ENTO e A<u>SS</u>ENTO; A<u>SC</u>ENDER e A<u>C</u>ENDER; CON<u>S</u>ERTO* e *CON<u>C</u>ERTO; <u>S</u>E<u>X</u>TA e <u>C</u>E<u>S</u>TA; <u>S</u>INTO e <u>C</u>INTO; TA<u>CH</u>A e TA<u>X</u>A; TEN<u>S</u>ÃO e TEN<u>Ç</u>ÃO;* entre outras. A escrita correta dependerá em grande parte da memorização.

Apesar da existência desses diferentes caminhos para se obter a grafia correta de uma palavra, essas vias não são completamente isoladas ou estanques e podem ocorrer de forma simultânea no processo de escrita eficiente.

Todo esse processo para a escrita de palavras representa a complexidade do sistema alfabético de escrita. Precocemente, a criança que convive num ambiente letrado desenvolve uma sensibilidade quanto à ortografia das palavras. No entanto, essa sensibilidade, não é suficiente e a aquisição das regras ortográficas está estreitamente vinculada ao processo de aprendizagem explícita. A ortografia implica em diferentes níveis de análise lingüística, exigindo relações específicas entre certas dimensões da consciência metalingüística e a aquisição de determinadas regras ortográficas. Uma criança, por exemplo, não poderia dominar a representação do passado dos verbos regulares do inglês se apenas se detivesse na análise fonológica das palavras. Um certo tipo de análise gramatical se faz necessária para que ocorra a compreensão da natureza desta representação (Nunes, Bryant & Bindman, 1996).

No Brasil muitos estudos têm sido desenvolvidos buscando identificar relações entre as habilidades metalingüísticas e a aprendizagem da ortografia do português brasileiro (Rego, 1993; 1995; Nunes, 1995; Rego & Buarque, 1997; Melo & Rego, 1998; Meireles & Correa, 2005). Nota-se que o interesse por esse tema vem aumentando, verificando-se o crescente número de dissertações e teses desenvolvidas nos últimos anos (Maluf, Zanella & Pagnez, 2006).

Esses estudos são indicativos da complexidade do processo de aquisição da ortografia. Apesar de demonstrada a existência de uma sensibilidade à ortografia em nível implícito, uma aquisição eficiente da ortografia exige aprendizagens explícitas.

É comum atribuir-se a má ortografia à falta de leitura. Esta convicção apóia-se na idéia de que o extensivo contato com portadores de texto, por meio da leitura, seja um eficiente recurso para a incorporação de algumas características da escrita. “A leitura é um importante instrumento para ajudar a criança a consolidar o conhecimento ortográfico necessário para escrever corretamente” (Brasil, 2003, p. 45).

É possível que ocorra essa contribuição no que se refere aos aspectos relacionados à estrutura textual necessária à redação de um texto, mas em se tratando especificamente da ortografia é necessário fazer algumas considerações. Como destacou Jorm (1985), os problemas de ortografia ocorrem até mesmo com sujeitos com capacidade de leitura superior: “Não raro, encontra-se acadêmicos com problemas graves de ortografia e esse problema sem dúvida existe também em outros grupos profissionais” (Jorm, 1985, p.91).

A fim de se compreender melhor essa possível associação entre leitura e aquisição da ortografia é importante verificar como se processa a leitura, sua instalação e habilidades envolvidas.

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que implica em diversas habilidades. Não há um consenso na área sobre como ocorrem os processos mentais envolvidos na leitura, o que originou diferentes concepções e modelos explicativos. Na década de 1970 surgiram algumas concepções que tentaram explicar os processos mentais que possibilitam ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas. Inicialmente, duas posições marcantes colocaram em choque concepções bem divergentes sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura: as concepções de leitura descendentes (*top-down*) e ascendentes (*botton-up*).

A concepção descendente (*top-down*), defendida por Goodman, Smith, citados em Kato (1999), postula que a leitura hábil é aquela na qual as palavras não são lidas por processamento analítico-sintético (letra por letra, ou sílaba por sílaba), mas por reconhecimento instantâneo, como um todo não analisado. Este reconhecimento é possível devido ao armazenamento de um léxico visual característico do leitor. Quanto maior esse arquivo, mais eficiente é o leitor. A leitura por decodificação limitar-se-ia às palavras estranhas a esse universo. O leitor competente é aquele que faz mais adivinhações acertadas. Já o leitor imaturo é o que faz uma leitura por decodificação e com poucas predições.

Contrária a essa posição há os que defendem a concepção de leitura ascendente (*bottom-up*), como, por exemplo, Kolers e Gough, referidos por Kato (1999). Para estes,

o leitor eficiente é aquele que faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, analisa cuidadosamente o texto e sintetiza o significado das partes menores para conseguir o significado do todo. Segundo esta concepção os maus leitores são aqueles que com base em seu conhecimento de mundo, ao invés de uma leitura textual precisa, fazem adivinhações, quase sempre mal-sucedidas.

Contrapondo-se a essa dicotomia surgem os modelos que admitem que tanto os procedimentos de síntese das partes menores como os procedimentos de reconhecimento instantâneo são importantes e estão presentes no processo de leitura (Ellis, 2001).

Os modelos de leitura são constructos teóricos que visam facilitar a compreensão dos mecanismos mentais presentes na leitura hábil. Na literatura da área pode-se identificar modelos de leitura como: modelo de dupla rota, modelo conexionista e modelo de leitura por analogia.

Consideramos que o modelo de dupla rota fornece explicações convincentes do processo cognitivo envolvido na leitura da Língua Portuguesa. Esse modelo incorpora as concepções descendente e ascendente de leitura, uma vez que cada uma dessas estratégias interage com a outra possibilitando dois procedimentos básicos no processo de leitura:

- *um procedimento de reconhecimento direto* (direcionado) que surge pelo emparelhamento direto da configuração escrita da palavra com a representação visual na memória, sem a utilização dos conhecimentos fonológicos.

- *um procedimento de reconhecimento indireto* (de montagem) que para acessar ao léxico transforma a informação visual em informação fonológica por meio da aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Gombert, 2003).

Nesse modelo o reconhecimento de palavras é resultante de uma atividade que engloba diversos subsistemas cognitivos que operam, pelo menos em parte, de forma independente. Segundo Ellis (2001), o reconhecimento de uma palavra escrita envolve os seguintes subsistemas cognitivos:

Sistema de análise visual: é o primeiro módulo cognitivo a ser acionado e tem duas funções: identificar os símbolos impressos enquanto diferentes letras do alfabeto, e formatar identidades e posições de cada letra dentro da palavra. Isso possibilita ao leitor diferenciar palavras que possuem as mesmas letras em diferentes posições como: lata e tala, tapa e pata.

Léxico de input visual: Após o sistema de análise visual, o léxico de *input* visual tem a tarefa de identificar se tal cadeia de letras forma uma palavra familiar, ou seja, é uma espécie de depósito mental de palavras, que contém representações das formas escritas de todas as palavras familiares ao leitor. Para que uma palavra desconhecida se torne familiar é preciso a criação de uma nova unidade de reconhecimento para ela, nesse armazém mental e também a formação de uma conexão da mesma com as representações de significados e de pronúncias. A relação entre o sistema de análise visual e o léxico de *input* visual é bidirecional, isso significa que se a palavra que está sendo processada é familiar, as ativações podem não apenas vir do sistema de análise visual, mas voltar em sua direção, influenciando o processo de identificação das letras. O léxico de *input* visual encaminha informações para o sistema semântico e para o léxico de produção da fala.

Sistema semântico: O objetivo primordial da leitura é compreender o que está sendo lido, e isto exige a ativação de significados das palavras no sistema semântico, que é o armazém de todos os significados de palavras familiares e que, presume-se contribui tanto para a compreensão das palavras escritas como faladas. A conexão entre o léxico de *input* visual e o sistema semântico também é bidirecional, permitindo influências dos significados das palavras sobre a identificação da palavra. Isto ajuda a explicar os efeitos de contexto da sentença na identificação de palavras com base na previsão (adivinhação) semântica. O sistema semântico contém todas as informações que o leitor conhece da palavra, exceto como pronunciar a palavra, isto está contido no léxico de produção da fala.

Léxico de produção da fala: é um depósito da forma oral da palavra. Ele pode ser acionado não necessariamente por uma palavra escrita, mas [como] também no caso da apresentação de uma imagem, que ativa o sistema semântico e através das conexões com o léxico de produção da fala recupera a pronúncia do nome do objeto. Pode-se perceber a distinção entre o sistema semântico e o léxico de produção da fala nas situações em que se tem o conhecimento de um nome, mas não se consegue pronunciá-lo (diz-se estar na ponta da língua). Isto acontece quando a informação semântica não consegue ativar a entrada para a palavra no léxico de produção da fala.

Nível do fonema: é um armazém de curto prazo, no qual os fonemas de uma palavra são mantidos durante o intervalo entre serem resgatados do léxico de produção da fala e serem articulados. Uma palavra longa, como “helicóptero” ou “atarefadamente”, presumivelmente é recuperada do léxico de produção da fala em uma

única tentativa como uma seqüência de sons distintos da fala (os fonemas). Contudo, esses fonemas não podem ser articulados todos de uma vez. Eles devem ser convertidos do primeiro ao último, em uma seqüência coordenada de movimentos articulatórios. Além disso, o acompanhamento dos movimentos oculares de um leitor hábil, enquanto este faz uma leitura em voz alta, possibilita perceber que não há uma sincronia entre a posição do olhar e a palavra que está sendo pronunciada. Nota-se que os olhos permanecem à frente da voz, na maior parte do tempo. Muitas vezes ao tentar ler ou mesmo falar muito rapidamente, omitem-se partes da palavra ou até faz-se junções inadequadas de palavras. Para evitar isso é que há o subsistema: nível do fonema ou a armazenagem intermediária da resposta.

No modelo proposto por Ellis há dois procedimentos capazes de converter palavras da escrita para o som. No primeiro procedimento a palavra precisa ser reconhecida num "armazem mental" (léxico de *input* visual) que aciona um sistema semântico. Neste caso diz-se que é uma rota direta via significado ou rota lexical semântica.

Esse procedimento exige que as palavras que estão sendo lidas sejam familiares, ou seja, estejam no léxico de *input* visual. Existe ainda um procedimento indireto no qual o leitor faz uma tentativa de leitura em voz alta de uma cadeia não familiar de letras, e pode ser capaz de reconhecer a palavra com base em seu som. Esse processo não pode envolver o léxico de *input* visual ou o sistema semântico, pois por definição palavras não familiares e não-palavras não transmitem significados e sua pronúncia não foi armazenada. Neste caso o procedimento utilizado segue a via da decodificação fonológica, permite que as letras ou grupos de letras ativem os sons com os quais estão mais tipicamente associadas, e também ativa sutilezas da ortografia na língua em questão. Esse procedimento freqüentemente é chamado de não-lexical ou sublexical ou ainda rota fonológica, uma vez que opera com unidades menores do que a palavra.

É importante destacar que no leitor habil tanto o procedimento de reconhecimento direto como o indireto estão presentes na leitura e se complementam num processo interativo. No entanto, alguns estudos (Baron & Strawson, 1976; Baron, 1979; Treiman, 1984; Barron, 1986; Freebody & Byrne, 1988; Byrne, Freebody & Gates, 1992; Castles, Holmes & Wong, 1997) mencionam que os leitores poderiam diferenciar-se entre si em função de utilizarem mais efetivamente uma rota de leitura do que outra.

Baron e Strawson (1976) e Baron (1979) identificaram diferenças nos leitores em função da utilização de uma rota de leitura preferencial. Denominaram de “leitores fenícios” (nomenclatura associada ao povo que aperfeiçoou a escrita alfabética) àqueles que se utilizam bem do mecanismo de decodificação da ortografia (rota fonológica de reconhecimento da palavra) e são mais fracos no mecanismo de reconhecimento lexical. Denominaram de “leitores chineses” (nomenclatura dada em função da leitura logográfica chinesa) aos que utilizam melhor o mecanismo de reconhecimento lexical (rota direta de reconhecimento global da palavra), e são mais fracos no mecanismo de decodificação.

Treiman (1984), utilizando a mesma nomenclatura de Baron e Strawson distinguindo entre leitores fenícios e chineses, buscou identificar a existência dessas diferentes estratégias de leitura na soletração. Treiman encontrou evidências dessa distinção na soletração tanto quanto na leitura Embora o conhecimento específico da palavra (lexical) possa ser usado na soletração, a proficiência em aplicar regras de decodificação fonológica (sublexical) é o preditor principal da habilidade de soletração das crianças. Dando continuidade ao estudo de Treiman, Castles, Holmes e Wong (1997) confirmaram em parte o efeito da decodificação fonológica como preditora da habilidade da soletração das crianças, pois detectaram que tanto os procedimentos lexicais como os sublexicais participam na soletração. Não encontraram evidências que pudessem sugerir que qualquer um destes procedimentos fosse mais importante do que o outro na habilidade de soletrar das crianças.

Barron (1986) identificou em seu trabalho que algumas crianças privilegiavam ou o mecanismo de identificação pela fonologia (denominado de associação) ou o mecanismo de identificação global da palavra ou lexical (denominado de localização). Barron sugeriu que as dificuldades encontradas no processo de aquisição da linguagem escrita podem não ser os mesmos para um ou outro tipo de leitor, no entanto alerta que tais características são muito sutis e não devem caracterizar de forma radical os aprendizes.

Outros trabalhos muito interessantes foram desenvolvidos por Freebody e Byrne (1988) e Byrne, Freebody e Gates (1992). Estes autores identificaram que num grupo de sujeitos entre 2ª e 4ª séries um terço se dividia em “leitoras chinesas” e “leitoras púnicas”. Nesses estudos concluíram que as leitoras púnicas teriam a longo prazo melhores desempenhos no reconhecimento de palavras do que as leitoras chinesas, por

possuírem um mecanismo gerativo de identificação de palavras que ao continuar se desenvolvendo cria as representações ortográficas.

Os estudos que tratam da habilidade de soletrar têm para nós especial interesse, pois indicam uma estratégia semelhante à utilizada na escrita de palavras, uma vez que as letras que compõem uma palavra devem ser nomeadas uma a uma da mesma forma como precisam ser grafadas na escrita (ver Brasil, 2003, p. 41).

Na Língua Portuguesa alguns estudos abordaram a distinção dos leitores quanto à utilização preferencial de uma rota de leitura (Pinheiro, 2001; Salles & Parente, 2002; Capovilla, Joly, Ferracini, Caparrotti, Carvalho& Raad, 2004).

Pinheiro (2001) desenvolveu estudo em língua portuguesa, cujo objetivo foi explicar e ilustrar, os processos básicos de leitura em crianças brasileiras e estabelecer um parâmetro de desempenho de uma leitura eficiente que servisse de base para identificar áreas de deficiência na leitura. Seus sujeitos foram crianças julgadas competentes por seus professores. Pinheiro pôde constatar que o desempenho em leitura desses sujeitos foi muito variado e concluiu que o conjunto de leitores normais não forma um grupo homogêneo. Como os falantes de inglês, os brasileiros mostraram deficiências localizadas cujos extremos apareceram nos casos denominados especiais. Ocorreram variações individuais tanto como resultado de diferenças de estratégias de leitura (fonológica ou lexical) entre sujeitos, como devido à "presença de pequenas deficiências, 'não detectáveis por critérios formais', tais como em testes de leitura de palavras padronizados e julgamento de professores" (p.549).

Salles e Parente (2002) avaliaram crianças leitoras de 2ª e 3ª séries do ensino fundamental em função da rota de leitura (lexical ou fonológica) que adotavam preferencialmente e possíveis correlações com compreensão e tempo de leitura. Identificaram quatro grupos segundo as habilidades de leitura de palavras: bons leitores por ambas as rotas; maus leitores por ambas as rotas; leitores preferencialmente lexicais e leitores preferencialmente fonológicos. Dentre as diversas conclusões puderam destacar que a rota fonológica mostra-se melhor desenvolvida e é mais utilizada do que a rota lexical que se apresentava em construção. Um aspecto destacado pelas autoras e que parece bastante relevante, refere-se aos sujeitos que usaram preferencialmente a rota lexical ou ambas. Estes se mostraram mais susceptíveis a cometer erros de lexicalização (uma pseudopalavra é lida como uma palavra real, mantendo relações de semelhança formal - ex.: .azercico. lida como exercício, p. 324), o que pode indicar a utilização de um mecanismo de adivinhação pelo contexto interno/gráfico da palavra, ou seja, uso

parcial da informação ortográfica e também a velocidade da leitura de texto do leitor lexical foi influenciada pela informação semântica contextual. Por outro lado o leitor que utiliza preferencialmente a rota fonológica esse tipo de erro por lexicalização é mais difícil de ocorrer, pois a atenção do sujeito é distribuída igualmente para todas as letras da palavra.

Capovilla e colaboradores (2004) direcionaram um estudo com o objetivo de verificar a relação entre as estratégias de leitura logográfica, alfabética e ortográfica e o desempenho na escrita em crianças de primeira série do ensino fundamental. Os participantes puderam ser discriminados apenas pelo desempenho na estratégia fonológica, desta forma, na faixa etária estudada, mesmo as crianças consideradas boas leitoras não atingiram desempenho significativo na estratégia lexical.

Considerando-se tais diferenças individuais na leitura, pergunta-se pelas possíveis correlações entre ler e grafar corretamente a palavra na escrita. Frith, descrita em Jorm (1985), argumenta que há crianças que lêem normalmente, mas têm dificuldades ortográficas. Elas atingem uma boa eficiência na leitura usando diferentes estratégias, processando as palavras de forma mais global ou pela conversão letra a letra. Desta forma, a estratégia de reconhecimento global da palavra não as ajuda na ortografia, enquanto que a conversão baseada na letra seria favorável à aquisição dos padrões ortográficos da linguagem escrita, uma vez que a escrita “é um processo seqüencial que requer completo conhecimento da estrutura das letras de uma palavra” (Jorm, 1985, p.100).

Consideramos que diferentes perfis de leitor possam ser determinados pelo tipo de análise que as palavras sofrem durante o processo de leitura e conseqüentemente beneficiar ou não a memorização da forma ortográfica correta das palavras. Assim, determinadas palavras, de sentido conhecido, mas de ortografia desconhecida pelo leitor, podem passar despercebidas quanto à sua forma ortográfica, quando envolvidas em um contexto. Isso justificaria o porquê algumas pessoas consideradas leitoras assíduas comentem erros de ortografia ou alunos que mesmo executando cópias erram na escrita das palavras recém lidas.

Sobre essa inquietação desenvolvemos uma pesquisa sobre a hipótese de que se existe uma relação entre a leitura e a habilidade de ortografar corretamente as palavras, essa relação não é independente do tipo de estratégia de leitura predominante no leitor (Zanella, 2007). Ou seja, a relação entre leitura e habilidade de ortografar corretamente as palavras seria dependente do tipo de estratégia mais utilizada na leitura: se mais

fonológica ou mais semântico/lexical. Isto se coloca uma vez que a via de acesso utilizada para reconhecer a palavra escrita em cada uma dessas estratégias implica numa análise maior ou menor dos constituintes da palavra (grafemas ou morfemas). Perguntamos em que medida os diferentes perfis de leitura estão relacionados com a habilidade ortográfica.

Nessa pesquisa foi adotada a denominação leitor semântico/lexical para o leitor que se apóia mais no reconhecimento global da palavra sem efetuar uma decodificação pontual e leitor fonológico o leitor que analisa mais detidamente a fonologia da palavra decodificando-a. Foi realizada com 267 alunos de 4ª, 5ª e 6ª series do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Foram utilizadas tarefas para avaliar habilidades de leitura e ortografia. Os desempenhos nas tarefas foram submetidos a testes estatísticos. Os achados mostram diferenças significativas entre os desempenhos em escrita do leitor que se apóia mais no reconhecimento global da palavra (leitor semântico/lexical) e do leitor que se apóia mais na fonologia (leitor fonológico), tendo estes últimos melhores desempenhos que os primeiros. Concluiu-se que o perfil do leitor é fator importante quando se trata de aprimorar a ortografia. O leitor fonológico se beneficia mais na ortografia do que o leitor semântico/lexical. Considera-se que o estudo possui uma relevância pedagógica na medida em que os resultados obtidos poderão vir a ser utilizados nas práticas de ensino da ortografia no contexto das escolas brasileiras.

Referências

Alves, J. de M. (1996). *A Conexão entre a Emergência da Consciência Sintática e a Habilidade para Compreender Sentenças em Diferentes Contextos Experimentais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco; Recife.

Baron, J. (1979). Orthographic and Word-specific mechanisms in children's reading of words. *Child Development*, 50, pp. 60-72.

Baron, J & Strawson, C. (1976). Use of Orthographic and Word-specific knowledge in reading words aloud. *Journal of Experimental Psychology:* human perception and performance, v.2, n. 3, pp. 386-393.

Barrera, S. D. (2003). Papel Facilitador das habilidades metalingüísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In: Maluf, M. R. (Org.). *Metalinguagem e*

aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. (pp. 65-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Barron, R. W. (1986). Word recognition in early reading: a review of the direct and indirect access hypotheses. *Cognition*, n. 24, pp. 93-119.

Brasil. Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. (2003). Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos. In: *Seminário O Poder Legislativo ea Alfabetização Infantil: Os Novos Caminhos*. Brasília. Relatório. Disponível em: www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf

Byrne, B.; Freebody, P.& Gates, A. (1992). Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, v. 27, n. 2, pp. 140-151.

Capovilla, A. G. S.; Joly, M. C. R. A.; Ferracini, F.; Caparrotti, N. B.; Carvalho, M. R. de & Raad, A. J. (2004). Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.8, n.2, pp.189-197.

Castles, A.; Holmes, V.M. & Wong, M. (1997). Variations in Spelling Style among Lexical and Sublexical Readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 64, n. 1, pp. 98-118.

Cole, P.; Marec-Breton, N.; Royer, C. & Gombert, J.E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation Orthophonique*, v. 41, n. 213, pp. 57-76.

Ellis, A. W. (2001). *Leitura, Escrita e Dislexia*: uma abordagem cognitiva. 2 ed. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontella, G. S. (2001). *As complexas relações entre fonemas e grafemas e suas implicações no processo de aquisição da escrita*. Dissertação de Mestrado em Letras;Universidade Federal Fluminense.Nova Iguaçu.

Freebody, P. & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, reading time, and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n. 4, pp. 441-453.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago Press.

Gombert, J. E. (2003). Atividades metalingüísticas e aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita:* contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. pp. 19-63. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guimarães, S. R. K. (2001). *Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática*. Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano; Universidade de São Paulo, São Paulo.

Guimarães, S. R. K. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 19, n. 1, pp. 33-45.

Jorm, A. F. (1985). *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Kato, M. A. (1999). *O Aprendizado da Leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Lemle, M. (2000). *Guia teórico do alfabetizador*. 15. ed. São Paulo: Ática.

Maluf, M. R.; Zanella, M. S. & Pagnez, K. S. M. M. (2006). Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, vol. LVI, n. 124, pp. 67-92.

Marec-Breton, N. & Gombert, J. E. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: Maluf, M. R. (org). *Psicologia Educacional:* questões contemporâneas. pp. 105-122. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Meireles, E. S. & Correa, J. (2005). Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 21, n.1, pp. 77-84.

Melo, K. L. R. & Rego, L. L. B. (1998). Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. *Cadernos de pesquisa,* São Paulo, n. 105, pp. 110-134.

Nocus, I. & Gombert, J. E. (1997). Conscience morpho-syntaxique et apprentissage de la lecture. *Revue de Psychologie de l'éducation,* n. 3, pp. 71-101.

Nunes, T. (1995). Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento. In Alencar, E. S. (org.). *Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem*. 3. ed. pp. 13-50. São Paulo: Cortez.

Nunes, T.; Bryant, P. & Bindman, M. (1996). E quem se Preocupa com Ortografia? In: Cardoso-Martins, C. (org.). *Consciência Fonológica e Alfabetização*. pp.129-158. Petrópolis: Vozes.

Peter, M. M. T. (2003). Morfologia. In: Fiorin, J. L. (org.). *Introdução à lingüística II*: princípios de análise. 2. ed. pp. 59-76. São Paulo: Contexto.

Pinheiro, A. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v.14, n.3, pp. 537-551.

Rego, L. L. B. (1993). O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. *Temas em Psicologia*, n. 1, pp. 79-87.

Rego, L. L.B. (1995). Diferenças individuais na aprendizagem da leitura: papel desempenhado por fatores metalingüísticos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* v. 11, n.1, pp. 51-60.

Rego, L. L. B.; Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntatic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, v. VIII, n. 3, pp. 235-246.

Rego, L. L. B.; Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas**.** *Psicologia. Reflexão e Crítica*, v.10, n.2, pp.199-217.

Rego, L. L. B.; Buarque, L. L. (2002). Algumas fontes de dificuldades na aprendizagem de regras ortográficas. In: Morais, A. G. (org.). *O aprendizado da ortografia*. 3. ed. pp. 21-41. Belo Horizonte: Autêntica.

Salles, J. F. De; Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, v.15, n. 2, pp. 321-331.

Tessari, E. M. B. (2002). *Operações fonológicas nas alterações* ortográficas**:** a presença da fonologia na ortografia. Dissertação de Mestrado em Letras/lingüística; Universidade Católica de Pelotas; Pelotas.

Treiman, R. (1984). Individual differences among children in spelling and reading styles. *Journal of Experimental Child Psychology*, v.37, n. 3, pp. 463-477.

Tunmer, W. E.; Herriman, M. L.; Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, v. 23, n.2, pp. 134-158.

Vasconcelos, F. C. (1999). *A aquisição das representações do fonema /S/ na ortografia do português.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva; Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Zanella, M., S. (2007). *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental.* Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade católica de São Paulo, São Paulo.

ISSN 1981-2566

LO HISTÓRICO CULTURAL EN CUBA. UN CAMPO PARA LA COLABORACIÓN INTERNACIONAL Y EN ESPECIAL PARA LA AMÉRICA LATINA.

Dr. Guillermo Arias Beatón
Presidente Cátedra L.S. Vygotski
Profesor Titular
Facultad de Psicología
Universidad de La Habana

Análisis histórico cultural del por qué a los cubanos nos ha sido cómodo pensar como históricos culturales.

Las condiciones sociales que producen la colonización española, en los siglos XVII y XVIII para las personas y concretamente para los intelectuales cubanos, según los escritos de estos intelectuales, son similares a las que se les presentan a Vygotski y sus colaboradores en su época, o al menos en lo que produjeron en ellos.

Todo parece indicar que estos hechos sociales y culturales estimulan, son una fuente, desde lo social y lo cultural, que promueven, situaciones sociales a partir de vivencias que producen significados y sentidos personales que conforman en definitiva, un pensamiento revolucionario, en el quehacer científico en el área de la Psicología, la Educación y el Arte. Promueven una necesidad, una actitud e ideas liberadoras en el ser humano, contribuyendo a formar una identidad nacional y un ambiente revolucionario.

Las diferencias, posiblemente están en los soportes del marxismo, en un nivel diferente de los fundamentos del conocimiento asumido por la Psicología existente en ese momento y en la práctica, una revolución en acción. Sin embargo, se produce otra semejanza en el método, que resalta lo científico, lo diverso o lo heterodoxo y la crítica como una forma de rechazar el dogma y el escolasticismo.

Todo esto se vive en Cuba también, con ciertas analogías, en los años sesenta del siglo XX y de alguna manera, ello se constituye en síntesis histórica, cuando se encuentran, un saber como el cubano y otro como el histórico cultural. En la actualidad siguen existiendo, como siempre, en la Psicología en Cuba, manifestaciones de un espiritualismo, conductismo, psicoanálisis, de un neurofisiologismo y cognitivismo y por otra parte, en lo referente a lo metodológico, una orientación teórica, otra más pragmática, una tercera que pretende concebir la interdependencia de la teoría con la

práctica e, incluso, se presenta el eclecticismo en el conocimiento psicológico. Esta expresión y dinámica diversa e histórica del desarrollo de la Psicología en Cuba nos permiten, también, a los cubanos que trabajamos con esta orientación, un encuentro y una síntesis, crítica, con el saber del Enfoque Histórico Cultural.

Ideas elaboradas, a partir de los análisis realizados acerca de la historia de la constitución y desarrollo de un pensamiento y saber en la Psicología, escritas por el Dr. Juan José Guevara Valdés. (Guevara 1984, Obra Inédita) Profesor fundador de la Psicología Académica en Cuba, nos ayudan a comprender esta continuidad[1].

- Nuestro pensamiento cubano desde los inicios, defendió el contenido científico de la Psicología y el empleo del método experimental, pero también defendió el empleo de la razón.
- Se defendió la estrecha relación entre lo cognitivo y lo afectivo que ya estaba en Varona y en Martí.
- La relación entre la educación y el desarrollo nunca se ha abandonado en el pensamiento cubano y el importante papel de lo primero en lo segundo.
- Siempre hemos sido partidarios de una síntesis entre diferentes tendencias, lo que no ha evitado el eclecticismo, pero con la idea, que es necesario superarlo, y por eso en cierta forma se ha evitado e incluso rechazado, lo que a mi juicio es más sano que el eclecticismo. Se rechaza la unilateralidad y el dogma en la forma de pensar, un ejemplo de ello fue Martí, pero que él es, a su vez, una síntesis de Varela, Luz y Caballero y otros muchos pensadores nacionales e internacionales.
- Hay una búsqueda del saber en diferentes ciencias y de alguna forma se mantiene un cierto intento de aprender de todo, consultándolo todo.
- Un ejemplo de lo dicho es que Varela sigue a Descartes pero de inmediato, le critica y rechaza en forma muy explícita la tesis de las ideas innatas, calificándola de un juicio irreflexivo de Descartes.

[1] Este escrito, fue un proyecto de trabajo entre el Profesor Guevara y yo. Los dos lo delineamos, pero la muerte repentina de él no nos permitió terminarlo junto. Sin embargo, debido a la fuerte influencia de este profesor, en mi formación en general y lo que logramos hacer de conjunto, me obligan a declararlo coautor de este trabajo. Lamentablemente Guevara, nunca quiso publicar sus trabajos históricos, los cuales se publicaran próximamente y por ello hago esta referencia a su labor y a su influencia sobre mi forma de pensar y trabajar en la Psicología.

- Varela, menciona que todas nuestras ideas se revisten de un signo y careciendo de él, serian inconstantes, por no decir imposibles. La experiencia, nos dice, confirma esta verdad, pues no podemos pensar cosa alguna, sin presentarnos un signo.
- Varela estudia, además, las diversas relaciones existentes entre el surgimiento de las ideas, el pensamiento, el lenguaje, las emociones, la necesidad de comunicación entre los hombres y otros temas. (Guevara sobre Varela, Obra inédita, 1984).
- El sentido crítico hacia todo el saber y sobre todas las cosas, es algo característico del pensamiento filosófico y psicológico cubano que también se entronca con lo histórico cultural.
- Varela apoya sus afirmaciones, en la observación que hace, sobre el orden en que se produce la adquisición y formación de las ideas en el niño desde el momento en que nace, hasta aquel en que entra en relación con los demás hombres por medio del lenguaje, que es ya otra fuente del conocimiento.
- Sus escritos sobre estos temas aparecen en varias de sus obras y en ellos analiza con detalles múltiples aspectos sobre los procesos de formación de las ideas, pensamiento, importancia del lenguaje, sobre los procesos de análisis, síntesis, atención, abstracción, juicio, imaginación, memoria, reflexión y otros. (Guevara sobre Varela, Obra inédito, 1984). No hay algo más cercano a lo histórico cultural, que estas ideas.
- Establece la necesidad de manipular los objetos como fuente primaria para la formación de imágenes e ideas, destaca así la importancia de la experiencia.
- La importancia de la relación con los otros a partir de la adquisición del lenguaje y su trascendencia en el desarrollo de los procesos psíquicos.
- Varela fundamenta la necesidad de manipular los objetos como fuente primaria del desarrollo del lenguaje y el pensamiento. (Guevara sobre Varela, Obra inédito, 1984)
- Bernal con una formación filosófica marxista nada dogmática, con gran conocimiento de la ciencia psicológica alemana, especialmente la vienesa, en todas sus corrientes psicoanalíticas ortodoxas y heterodoxas, fue capaz de trasmitir su conocimiento con espíritu crítico y libre a generaciones de estudiantes informando sobre las obras de Wundt, Freud, Jung, Adler y otros,

sobre la Gestalt y su importancia, sobre Pavlov, Watson o Skinner u otros, también sobre Binet y su trascendencia, los tests o pruebas psicológicas entre ellos: el M.M.P.I. o Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota con el que trabajó y experimentó con dedicación, el T.A.T. de Murray, el Psicodiagnóstico de Rorschach y los tests de inteligencia más actuales, su desarrollo y su significado (Guevara sobre Bernal, Obra inédita, 1984).

- Bernal por su alto nivel intelectual, por su gran dominio de la ciencia psicológica, por la trascendencia histórica de su participación social y política, y por su firme intransigencia en situaciones de contradicción, ejerció una notable influencia en las generaciones sucesivas de los que primero pasaron por sus aulas como estudiantes y después como profesionales. En los años cuarenta creó el denominado semicírculo psicológico con la participación de estudiantes y profesionales jóvenes de diversas especialidades Filosofía, Pedagogía y de la Medicina con el objetivo de acrecentar el interés por estudiar y profundizar en la Psicología y en la valorización de la ciencia como única posibilidad del saber humano.
- Alfonso Bernal del Riesgo, por todo su trabajo intelectual y científico y por su participación social y política, está necesariamente vinculado a la línea del pensamiento que denominamos Caballero-Varela -Luz -Martí-Varona.
- La actitud de búsqueda del saber y del conocimiento científico, con renuncia explícita a todo dogmatismo por parte de los precursores, trazó el camino a la Psicología cubana que organizó y acrecentó siempre su información y su formación a partir de fuentes diversas, así la memoria histórica de la Psicología cubana conserva la información conductista y neoconductista, la del psicoanálisis y sus heterodoxias europeas y suramericanas, a la Gestalt y a la Psicología existencial y humanista, se sumó y amplió con facilidad el conocimiento sobre la reflexología que encontró partidarios y algunos que por oportunismo o ignorancia identificaron, fuera de toda lógica, a Pavlov con el marxismo, esto no ocurrió en la Universidad de la Habana, que tuvo siempre la presencia del profesor Dr. Diego González Martín quien expuso la obra de Pavlov y mostró siempre la importancia de la reflexología desde antes de 1959, siendo a la par un profundo conocedor del marxismo. Después de 1962 inició la publicación y la divulgación de las obras de Rubinstein, Smirnov. Leontiev, Luria y la de Vygotski, alcanzando progresivamente un importante peso el

modelo histórico-cultural (Guevara sobre la enseñanza de la Psicología, Obra inédita).

- También en los años de 1962, se trabajó mucho la Psicología francesa y ginebrina, Wallon, Fraise, Piaget. Completó esta otra visión las ideas de Nuttin de Lovaina, Bélgica, sobre la personalidad y su estudio. Todo esto refuerza la necesidad del estudio de la diversidad del conocimiento psicológico de esos tiempos y a la vez hacerlo mediante una crítica sistemática.
- La actitud de búsqueda del saber y del conocimiento científico, con renuncia explícita a todo dogmatismo por parte de las enseñanzas de Varona y Bernal marca a la Psicología cubana, en la práctica social e investigativa, en los años finales de la década del cuarenta, teniendo siempre presente que Cuba es una isla cuya historia sociopolítica y posición geográfica enlazan sus ritmos de desarrollo a los de América del Norte, América del Sur y a los de Europa.

No resulta difícil a un conocedor de los contenidos del Enfoque Histórico Cultural, su historia y manera de irse constituyendo, el apreciar la semejanzas entre estos hechos e ideas y lo que se conoce y postuló en sus inicios y se continúa enriqueciendo en la actualidad en este Enfoque. Por eso, quizás nos resulta tan cómodo relacionarnos con él y por eso, aunque han existido representantes y amplios trabajos, no ha sido con el reflexológico, con el conductista, el psicométrico, el psicoanalista, el desarrollista norteamericano, o el filosófico de otros autores. Claro hay y seguirán habiendo, representantes de estas posiciones, lo que permitirá una continuidad de nuestro pensamiento diverso y productivo.

Otro análisis de interés lo hace también, recientemente, el Dr. González Serra sobre lo que nos aporta el pensamiento martiano a lo psicológico y en él que veo, de nuevo, algunas de las bases y quizás razones, de nuestra relación con lo Histórico Cultural. Aquí presento una síntesis de los planteamientos de este autor.

- Martí, como Varela, Luz y otros, pertenecen al período filosófico de la Psicología cubana pero de todos ellos, es uno de los que más se acerca a la Psicología científica. Correspondiendo a su época, el Maestro se encuentra en el momento de tránsito de la Psicología cubana en un marco filosófico a la Psicología como ciencia independiente. Martí es un antecedente inmediato y un promotor de la Psicología cubana como ciencia independiente.

- ¿Qué ha legado el Apóstol a la Psicología del futuro, del siglo XXI? Expresemos nuestro punto de vista, dice González Serra.
    1. La fuente del conocimiento: la unidad de observación y reflexión: la práctica y los hechos como base de la ciencia que incluye tanto las vivencias, como la observación externa de la conducta.
    2. El método multilateral, que une el análisis con la síntesis, pues "lo verdadero es lo sintético". Sus concepciones psicológicas son multilaterales e indican una gran tarea para la Psicología del siglo XXI: trabajar por la síntesis de todas las corrientes teóricas que en el siglo XX han sido unilaterales y sólo analíticas, acabar con el sectarismo y el dogmatismo, superar a todas las escuelas para fundar una sola: la Ciencia Psicológica.
    3. La unidad de lo científico y lo ideológico (la moral, el arte, la política). El Apóstol fue un fervoroso partidario de la verdad científica basada en hechos, pero puso todos sus conocimientos psicológicos al servicio de la moral, los vinculó al arte y los empeñó en la tarea de luchar por la libertad de Cuba, Latino América y todos los pueblos del mundo. Aquí se puede pensar en semejanzas básicas con Vygotski, en su relación entre su Psicología del Arte y su intento de crear una nueva Psicología que le permitiera una mejor explicación del problema del arte como producción subjetiva y psicológica humana, pero enfatizando sus vínculos con la realidad y con la interna subjetividad del ser humano.
- Las ideas psicológicas de José Martí constituyen una parte fundamental de su teoría de la liberación de los pueblos (centrada en Cuba y Latino América) y el fundamento de sus concepciones sobre la formación de un hombre espiritualmente superior que garantice la libertad y la independencia. Esto se corresponde con todo el intento de Vygotski, de explicar la conciencia, la personalidad y como en la fase superior del desarrollo psicológico, están los procesos que denominó; dominio de la conducta propia (Vygotski, 1995). También se relaciona con lo que dice este autor acerca de la nueva psicología y la nueva sociedad, dice Vygotski:

> ***"Nuestra ciencia no podía ni puede desarrollarse en la vieja sociedad. Ser dueños de la verdad sobre la persona humana y de la propia persona es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la propia sociedad" (Vygotski, 1991, Pág. 475).***

- El ejemplo de Martí como pensador y hombre de acción nos enseña a ser psicólogos comprometidos con la moral y con la lucha por la libertad, la justicia social y por un hombre más pleno e integral.
- El Ideario Martiano plantea una tarea fundamental a la Psicología del siglo XXI: luchar por un hombre altruista (entregado a la patria y a la humanidad), creador y libre (que no sea víctima de la convención ni del formalismo, que pueda realizar su naturaleza). He aquí el único modo de poblar la tierra de una generación vigorosa y creadora que aun le falta.

En un reciente artículo Diego González Serra sigue enfatizando las coincidencias entre el pensamiento martiano y el Enfoque Histórico Cultural y señala que en Martí, al igual que en Vygotski se puede encontrar el carácter histórico, cultural y social del ser humano cuando Martí dice " injértese en nuestras republicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras republicas " (Martí, 1975, t. 6, p. 18 citado por González Serra, 2003).

Para mi esta referencia guarda relación con una idea esencial de Vygotski que se constituye en la dialéctica y en el proceso complejo que se produce en el desarrollo entre los externo y lo interno, el tomar como fuente lo social, cultural e histórico pero que el desarrollo se produce definitivamente a lo interno del sujeto, como producto de las leyes de los procesos que se dan internamente.

Este planteamiento, es un ejemplo más de porque señalo que Vygotski rompe con las dicotomías entre las condiciones que dan lugar al desarrollo psicológico personal. Martí lo refiere en el plano más general, quizás filosófico y sociológico en relación con el desarrollo de los pueblos, la nacionalidad y la identidad nacional.

- Tanto Martí como Vygotski poseen una orientación humanista, sus luchas se centran en el mejoramiento de la condición humana, Martí en luchar por la independencia de su pueblo que es luchar por cada persona y Vygotski, en luchar por explicar el cómo se produce el desarrollo psicológico humano para lograr que a éste, se le garanticen las condiciones de su formación. Esta reflexión la elaboro a partir de un análisis que veo en González Serra en el artículo mencionado (González Serra, 2003).
- González Serra toma una idea de Martí donde dice: " El hombre es exógeno y endógeno " (Martí, 1975, t. 22, p. 225 citado por González Serra, 2003), y señala que en esta idea está precisamente la concepción de que el ser humano es

un producto de las condiciones sociales y culturales que son históricas y las condiciones internas que se van conformando, primero de naturaleza más biológica y posteriormente de naturaleza mas social y cultural. Refuerza esto con la idea que brindó Martí en la que señala, "Nada es un hombre en sí, y lo que es, lo pone en él su pueblo… Los hombres son productos, expresiones, reflejos." (Martí, 1975, t. 13 p. 34 citado por González Serra, 2003).

- Para destacar en Martí lo relacionado con lo interno y el papel activo del sujeto, lo cual es otro de los aspectos que resalta Vygotski en estrecha interdependencia con las influencias sociales y culturales (externas e históricas) González Serra puntualiza. "El Hombre es algo más que ser torpemente vivo: es entender una misión, ennoblecerla y cumplirla" (Martí, 1975, t. 6, p. 332 citado por González Serra, 2003).

En esta idea está lo del dominio de la conducta propia de Vygotski, lo de la ley de la dinámica del desarrollo que explica lo de la situación social del desarrollo, lo vivencial, lo de la formación de la concepción del mundo, la sociedad y del propio ser humano, lo de la formación de la conciencia de si y para si, lo que se constituye en los contenido e hipótesis planteados por Vygotski, que es lo que menos o casi nada se ha estudiado, por sus continuadores e interpretadores. Para reforzar esta idea González Serra cita: " Fuerza es que cada hombre, con sus manos tenaces se labre a sí propio " (Martí, 1975, t. 9, p. 272 citado por González Serra, 2003) ¨ El hombre ha de realizar su naturaleza ¨ (Martí, 1975, t. 4, p. 474 citado por González Serra, 2003)

- Incluso se puede ver una relación en la idea de la interdeterminación de lo biológico, lo innato y lo social cultural, que para Vygotski son dos condiciones diferentes por su historia y naturaleza que en el ser humano se funden y que en su dinámica durante la formación ontogenetica se conforma lo psicológico. En este sentido González Serra nos brinda algunas referencias que nos ilustran la semejanza de ideas en este sentido. Cita González Serra " El hombre, en verdad, no es más, cuando más es, que una fiera educada. Eternamente igual a sí propio, ya siga desnudo a Caín, ya asista con casaca galoneada, a la inauguración de la Estatua de la Libertad, si en lo esencial suyo no cambia, cambia y mejora con el conocimiento de los objetos de la vida y de sus relaciones " (Martí, 1983, p. 74 citado por González Serra, 2003).

Aquí se encuentra que el ser humano es un ser biológico, que se ha transformada su naturaleza en histórico cultural por las relaciones interpersonales, lo interpersonal de la

ley fundamental del desarrollo psicológico en Vygotski y por la acción de los objetos e instrumentos creados por el ser humano y contenidos en la cultura.

Redactando estas ideas me viene a la mente una suposición, duda o reflexión, expresada en una pegunta ¿Cómo el ser humano llegó y pudo construir instrumentos en su filogenia que paralelamente y más tarde, se constituyeron en fuente de un desarrollo psicológico más parecido a lo que es el ser humano en la actualidad? Es posible que esta pregunta u otra parecida se la plantearan los preformistas, los aprioristas, los de los arquetipos, los de los contenidos genéticos e innatos. ¿Algo ha de poseer el ser humano que le permitió construir objetos e instrumentos decisivos para alcanzar el desarrollo psicológico que posee?

Claro por eso hay que insistir que la ontogenia, no reproduce exactamente a la filogenia, dado que lo que duró miles de años en construirse o sea, generaciones enteras, hoy en día, el ser humano se lo apropia en cuestión de años y por vías muy diferentes, en la actualidad, a través de la educación y la enseñanza, en aquellos tiempos, un producto de la actividad por las luchas por subsistir, en la naturaleza y la sociedad y la transmisión o comunicación sujeto-sujeto.

Esto refuerza la idea de que el desarrollo alcanzado, en el ser humano y ésta es otra diferencia con los seres vivos filogenéticamente relacionados con él, produce desarrollo a través de la solución de problemas existenciales que se hacen por lo regular con la creación o construcción de objetos e instrumentos, lo que otros autores engloban en la categoría de artefactos (Cole, 1998).

El ejemplo más claro de esto es el conocimiento de cómo se logra para la humanidad la escritura y lo que posiblemente ella cambió en la naturaleza de la Psicología humana, aspecto poco estudiado hasta nuestros días, dado que lo más estudiado y considerado es el lenguaje oral.

Para que el ser humano dominara la escritura, pasaron desde los primeros homínidos que construían algún instrumento, quizás más de 600 mil años y desde que surgió el Homo sapiens, unos 95 mil años y además, ella surgió no por la necesidad de lo que, definitivamente produjo en la Psicología humana, sino que surgió por las necesidades que crearon las grandes aglomeraciones de personas en sociedad, grandes grupos sociales o ciudades y construyéndola y empleándola, se conformó o construyó un nuevo contenido psicológico humano.

Los hombres, mejor dicho, los pueblos y las culturas que construyeron la escritura, ya habían alcanzado un desarrollo, por lo que habían realizado, y eso les permitió alcanzar

este otro momento. Todo ha sido un proceso de etapa tras etapa. El ser humano actual es un producto de las leyes biológicas de la evolución entrecruzadas por leyes que se fueron conformando desde el punto de vista histórico cultural.

Para los piagetianos, claro que hay una continuidad, entre lo biológico, la evolución y la etapa de construcción de la cultura, lo social e histórico, pero el problema es que con la acumulación de los contenidos de la cultura, en el ser vivo que dará lugar al ser humano, se produce algo hasta entonces muy diferente, un salto de calidad en cuanto al sentir, pensar, comunicarse, interactuar con la naturaleza e incluso en el influir en su biología.

¿Qué produce este salto? La acción de las nuevas leyes que interactúan con las biológicas. Las que se denominan históricos sociales. No teman, las biológicas no han dejado de funcionar, no dejaran de hacerlo nunca, el problema es que ahora actúan en estrecha relación con las otras, y cambian sus resultados, incluso en el caso de los animales en los que el ser humano influye sobre ellos.

- Siguiendo con el análisis de González Serra, dice este autor, hablando de Martí, " De esta forma destacó tanto el vínculo del ser humano con el animal, con la naturaleza, como lo que lo distingue de ella, su carácter espiritual y superior, su educación " (González Martín, 2003, p 256). Más adelante para corroborar lo que planteó Martí cita: " Todo hombre es una fiera dormida. Es necesario poner riendas a la fiera. Y el hombre es una fiera admirable: le es dado llevar las riendas de sí mismo " (Martí, 1975, t. 5, p. 110 citado por González Serra, 2003).
- Otras ideas de Martí citadas por González Serra que se relacionan con lo abordado en el Enfoque Histórico Cultural son:
- "A la obra de expresión ha de anteceder la de impresión. Las dotes innatas hierven bien y sazonan las impresiones recibidas; mas privadas de éstas, se escapan por los altos aires, cual globo sin peso " (Martí, 1975, t. 13, p. 246 citado por González Serra, 2003).

Esto se relaciona con la comprensión y análisis hecho en su oportunidad, por Vygotski y que luego Galperin y Leontiev desarrollaron, señalando que los instintos iniciales, de naturaleza biológica, se transforman en contenido psicológico de naturaleza cultural y definitivamente los instintos, llegan a ser trocados por los sistemas psicológicos formados en el ser humano (Galperin, 1988, Leontiev, 1981).

- Sigue diciendo González Serra, " Quedan en el espíritu del hombre las huellas del carácter de sus padres; pero, ¿quedan porque las traiga del germen paterno o las entrañas maternales, desde antes de salir a la vida, o porque las adquiere en el intimo roce con sus padres después de haber nacido?...Las cualidades de los padres quedan en el espíritu de los hijos, como quedan los dedos del niño en las alas de la fugitiva mariposa" (Martí, 1975, t. 15, p. 397 citado por González Serra, 2003).

En este pensamiento vemos algo semejante a lo que se presenta en Vygotski o sea, se tiene en cuenta lo biológico y en particular lo genético e innato, pero no se hiperboliza este aspecto y se toma en cuenta también la naturaleza social y cultural, adquirida del ser humano.

Todo esto lleva a considerar en Martí su concepción Histórico Cultural sobre el ser humano, al igual que unos años después la desarrollara Vygotski y sus colaboradores en el intento de transformar las explicaciones acerca de la Psicología humana. Para Martí el ser humano es un producto histórico y por ello dice: " cada hombre es en sí el resumen de los tiempos " (Martí, 1975, t. 14, p. 347 citado por González Serra, 2003). Más adelante cita: "…en el espíritu del hombre están, en el espíritu, en el espíritu de cada hombre, todas las edades de la Naturaleza" (Martí, 1975, t. 8, p. 333 citado por González Serra, 2003), en esta idea se encuentra la máxima vygotskiana que en el ser humano se entrecruzan dos historias, la evolución biológica y la historia de la sociedad humana (Vygotski 1987).

- Para reafirmar su concepción histórica acerca del ser humano y su naturaleza social y a la vez individual o sea, como define Vygotski el desarrollo psicológico humano de lo social a lo individual, lo social se constituye con el proceso de formación y desarrollo humano en individual (Vygotski, 1987, 1993), dice: " La vida individual es un resumen breve de la vida histórica " y añade "…la vida de un hombre copia la vida de una nacionalidad… "(Martí, 1975, t. 19, p. 441-442 citado por González Serra, 2003).
- En relación con la interdependencia de lo material y lo ideal, la realidad y mis representaciones, lo social, cultural e histórico con lo ideal y la subjetividad humana lo psicológico tanto Martí como Vygotski optan por una visión materialista dialéctica e histórica y humanista, que nosotros continuamos y consideramos la mejor y más integral explicación de los problemas de la naturaleza, la sociedad y el propio ser humano. Este parece ser otro vínculo

importante entre Martí y el Enfoque Histórico Cultural aunque Martí no se puede definir como marxista y Vygotski si lo era, pero no dogmático.

- En este sentido el análisis de González Serra plantea: "… existe dualidad inevitable entre el objeto pensado y el sujeto pensante. El sujeto no puede pensar sin que existiese antes la cosa sobre la que piensa " (Martí, 1975, t. 21, p. 57 citado por González Serra, 2003) " La representación no es explicable; pero es cierta. No sé cómo la cosa se representa en mí, pero sé que se representa, y sé que la conozco por la representación que en mí veo de ella " (Martí, 1975, t. 21, p. 59 citado por González Serra, 2003).
- Dice González Serra, con lo cual estamos de acuerdo y ha sido un tema debatido entre los integrantes de la Cátedra L. S. Vygotski desde su creación en 1997, "… la epistemología de la complejidad, la cual acepta la naturaleza múltiple de lo estudiado, la integración y desintegración de elementos diferentes y contradictorios en distintos tipos de unidad, la aceptación del cambio y la mutabilidad de los objetos y la necesidad del enfoque multidisciplinario " (González Serra, 2003 p. 258), Para mi gusto, lo formularía a partir de lo inter y transdisciplinario. En este sentido continuo analizando este autor, " Estos criterios arriba expresados y sustentados actualmente por la epistemología de la complejidad, fueron defendidos en otro tiempo y contexto por el pensamiento electivo que apreciamos en Agustín Caballero, Varela, Luz y Martí, nuestros grandes pensadores cubanos del siglo XIX. Y este pensamiento de Agustín Caballero y sus seguidores consiste en tomar lo positivo que se encuentra en cada escuela o pensador e integrarlo en una concepción propia. " González Serra, 2003, p. 258).

Para mi gusto, que lo veo también, tanto en la concepción de nuestro pensadores, como en los del Enfoque Histórico Cultural, esta selección de lo mejor, solo se puede hacer a través del análisis critico de las fuentes, para poderlo incorporar o asumir, como algo propio.

- Por eso una máxima del pensamiento cubano de todos los tiempos es: Todas las escuelas y ninguna escuela, he ahí la escuela planteada por Luz y Caballero. Ello llevó a Martí a plantear " lo verdadero es lo sintético" (Martí, 1975, t. 6, p. 233 citado por González Serra, 2003).

Por eso enfatizo en la actualidad y es una de las tareas importante de la Cátedra L.S. Vygotski, que la Psicología necesita de una sistematización crítica de todo lo que ha construido y elaborar nuevas explicaciones e hipótesis.

Todo este pensamiento martiano, que sintetiza el de Agustín Caballero, Félix Varela y Luz y Caballero, es un producto de las ideas y el pensamiento de nuestros primeros filósofos y educadores y ha sido la fuente fundamental para la construcción del pensamiento y el quehacer de los cubanos, que de una u otra manera influyen sobre nuestra forma de pensar y hacer, también ahora.

Todo esto se encuentra, en otro pensador que es nuestro primer psicólogo y también educador y pedagogo, Enrique José Varona (Guevara Valdés, obra inédita 1984). Creo que por todo esto las ideas, hipótesis y problemas contenidos en el Enfoque Histórico Cultural, se insertan en nuestro tronco cultural propio y seguimos entonces promoviendo el desarrollo de nuestra propia identidad científica y social cultural.

Todo esto se encuentra en la utopía de Vygotski, al iniciar la construcción del contenido histórico cultural. Lo hace convencido que solo explicándose científicamente cómo se forma y desarrolla la Psicología humana, seremos capaces de orientar convenientemente las formas de promoverla. Nos habla de la necesidad de tener una nueva sociedad para poder emplear a plenitud el proceso de influencias para formar un ser humano diferente.

Estas ideas están muy cercanas a las de nuestros pensadores y por eso es que planteo que poseemos un punto de contacto histórico y que tenemos la posibilidad de hacer una síntesis crítica y sin dogmas, de las diferentes fuentes productivas del saber psicológico, filosófico, epistemológico, humanista y práctico. Claro, esto no elimina las tendencias diferentes que existen en nuestro país en los grupos de científicos y profesionales y de forma individual que no trabajan de acuerdo con esta orientación, porque como ya hemos señalado no ha existido, ni existe, ni queremos que exista una homogenización, estandarización del pensamiento psicológico en Cuba. Defendemos la diversidad aunque también la unidad de esta diversidad.

Algunas de las aplicaciones más importantes del enfoque histórico cultural en la educación y la relación de ayuda psicológica, en Cuba.

Durante más de 40 años, muchos psicólogos, pedagogos, filósofos y diferentes instituciones, nos hemos apoyado conceptual, metodológica y teóricamente, para

proyectar, organizar y ejecutar muchos de los planes sociales, educacionales, clínicos y de la salud que vamos a mencionar, en el Enfoque Histórico-Cultural de Vygotski y sus continuadores.

En los años 70s, concretamente en el año 1971, uno de los problemas que se discutieron con mayor énfasis, fue la aplicación de la Pedagogía basada en Piaget u otro tipo de Pedagogía y Psicología. Nosotros optamos por asimilar de la Psicología y epistemología piagetiana, lo bueno que esta concepción, tenía pero...., definitivamente, después de algunos meses de debate y análisis, señalamos el camino histórico cultural y de sus continuadores para fundamentar el trabajo de la escuela y de la educación (Congreso de Educación y Cultura, 1972; Jornadas Pedagógicas, 1972 y III y IV Encuentros de psicólogos que trabajan en la Educación, 1973, 1975).

Después el propio Piaget nos dio la razón, cuando en 1977, afirmó que de su epistemología no se derivaba una Pedagogía (Piaget, 1977). Más tarde el propio C. Coll dijo algo de esto, cuando eclécticamente intentó, encontrar en la ZDP una mejor explicación al problema que él mismo identificó, de que Piaget no decía nada sobre el cambio cognitivo y que Vygotski si habla esencialmente de esto (Gómez-Granell y Coll, 1994). Con este, análisis estos autores, seguían o conjuntamente elaboraban, lo que en los Estados Unidos también se planteaba por algunos autores como Newman, Griffin y Cole (Newman, Griffin y Cole, 1991).

Nosotros en aquel momento, discutimos que la epistemología piagetiana no era una Pedagogía y que, lo que se estaba produciendo era un reduccionismo de la Pedagogía a la Psicología, a ese fenómeno se le llamó, en los debates, psicologismo y se insistió que había que crear una Pedagogía, una nueva Pedagogía Científica para enfrentar el problema y a la vez, fortalecer y crear una Psicología Científica en estrecha relación con la Pedagogía. Todo esto se apoyaba en los contenidos del pensamiento filosófico y psicológico cubano, la psicología en el mundo y los contenidos del Enfoque Histórico Cultural.

No obstante, estos debates y sus resultados, en Cuba, existen grupos que ponderan la Psicología de orientación piagetiana y más recientemente cognitivista, también existen los que ven en las Neurociencias más reduccionistas o de orientación sociobiológicas, las bases científicas de la explicación de lo psicológico. Existen también diferentes grupos de las corrientes psicoanalíticas.

También hay simpatizantes de las orientaciones sistémicas, grupos que trabajan con los estudios de género, de las representaciones sociales, de la salud comunitaria, también

eclécticos y en resumen, en nuestro país, no hay, no ha habido y esperamos que no exista, por suerte para la Psicología como ciencia, una Psicología oficial, existe el debate aunque en algunos momentos predominen determinadas formas de pensar y hacer Psicología.

Nuestras tradiciones en relación con la búsqueda del conocimiento en la diversidad y la heterodoxia, nos permiten concebir como una necesidad, esta diversidad, pero como históricos culturalistas, no dejamos de creer, que hace falta también, una integración y sistematización de esa diversidad, no para eliminarla, todo lo contrario, sino para que se multiplique y sobre todo sea mas fuerte, porque, la unidad en la diversidad, solo hará mas fuerte a la Psicología General que se logre algún día conformar y por la que abogaba Vygotski y también nosotros. (Vygotski, 1991,1997).

Estamos convencidos también que los planteamientos de Vygotski no son una Pedagogía o una teoría de la Educación como afirmara, Bruner (Bruner, 1962), pero sin embargo, creemos que sus contenidos se aproximan más, a lo que pudiera ser una Pedagogía Científica, para la formación y el desarrollo del ser humano y una nueva Teoría de la Educación que aun está por construir.

Nuestra experiencia de utilizar el Enfoque Histórico Cultural, como una orientación para la organización, elaboración y ejecución de los programas educativos y pedagógicos, nos hacen afirmar que él, aporta una de las mejores explicaciones desde la Psicología, que puede contribuir, significativamente, a la construcción de la Pedagogía que necesitamos, la teoría de la Educación que reclaman las escuelas y los maestros.

Consideramos que Piaget, como conjuntamente con otros autores, nos ofrecen algunos principios, y algunos postulados teóricos y metodológicos válidos, que ya están en el pensamiento y en algunas prácticas pedagógicas mundiales, como los relacionados con el papel activo del educando, el lograr que el propio escolar descubra los conocimientos, el tener en cuenta sus intereses, entre otras consideraciones importantes, pero, las ideas de Piaget no son una Pedagogía y por ello empezamos a trabajar y utilizamos mucho las experiencias de la Pedagogía, de la Psicología que se podía construir desde el Enfoque Histórico-Cultural.

No abandonamos a Piaget, pero le dimos a Piaget otro tipo de orientación que a nuestro juicio y a la postre, nos ha resultado mucho más beneficiosa. Nosotros no abandonamos a Piaget, no abandonamos a Claparèdé, no abandonamos la Psicología norteamericana. Tal y como creo leer en los análisis metodológicos que sugiere el propio Vygotski,

cuando señala la necesidad de una asimilación crítica de toda la Psicología elaborada hasta su época y en su época. Esta es una de las posiciones más significativa de este autor y que a mi juicio, ya lo hace diferente a todas las Psicologías de su tiempo e incluso de las actuales, que aparentemente, surgen como más tarde, en un enfoque ahistórico, definió Khum, que unos paradigmas sustituyen a otros (Khum, 1971).

Al guiarnos y orientarnos por el Enfoque Histórico Cultural, estábamos en mejores condiciones, para construir una Pedagogía diferente, porque forma parte de sus postulados metodológicos, el no renunciar de manera dogmática y mecánica, a lo mejor de la Psicología, incluso, estábamos en mejores condiciones, porque podíamos utilizar con mayor efectividad los planteamientos de Piaget, los planteamientos de la Psicología norteamericana, o los planeamientos de cualquier otro tipo de Psicología, analizados desde una perspectiva crítica, social, cultural humanista y dialéctica.

Por lo tanto, creo que ésta ha sido una de las razones por la cual la Pedagogía y Psicología cubanas, han podido dar un salto en cuanto a sus implementaciones prácticas y su desarrollo de la escuela y que todavía continuará, en la medida que se mantenga este tipo de orientación. Ello no significa que en el proceso de desarrollo, no se hayan presentado en los últimos tiempos pasos atrás e involuciones; que se corregirán, sin falta cuando se produzca el análisis crítico necesario

Las aplicaciones o adecuaciones más importantes de este Enfoque han sido:

- La fuente del desarrollo psicológico humano, está en lo social y cultural del contexto que influye sobre la persona en formación y desarrollo, pero el desarrollo y la formación se produce como consecuencia de la acumulación de la experiencia individual, producto de las vivencias y de acuerdo con las leyes internas del desarrollo. Por eso creemos que lo psicológico es de naturaleza social y cultural, pero no determinada por lo social, si existe alguna determinación es la de la mediación o interdeterminación de todas las condiciones que producen definitivamente lo psicológico.
- Por lo antes mencionado, el sujeto que aprende tiene que tener un papel activo en el proceso de adquisición de la enseñanza, de manera tal que la labor del profesor, maestro, educador, madre, padre, coetáneo, tiene que estar orientada a organizar la labor de la educación, de la escuela, de manera tal que el sujeto que aprende, tenga un papel activo en el proceso de descubrimiento y redescubrimiento de los conocimientos.

- Todo desarrollo posterior depende del desarrollo anterior, pero todo desarrollo real produce una zona potencial que permite que con la ayuda y la colaboración de los " otros" se pueda promover, formar y desarrollar con mayor efectividad y seguridad, el siguiente momento en el desarrollo psicológico humano, que se constituirá cuando el sujeto puede hacer por si solo e incluso crear cosas nuevas, lo que antes hacía con ayuda.

Durante estos cuarenta años, los planteamientos del Enfoque Histórico Cultural se han aplicado en toda la Educación Preescolar, en gran parte de la Educación Primaria y en toda la Educación Especial. También, los trabajos de la Pedagogía en las universidades han sido desarrollados desde los postulados de este Enfoque (Novoselova, 1981, Mújina, 1981, Davidov, 1991, Venguer y López Hurtado, 1990, López Hurtado y Siverio, 1986, 1996, López Hurtado, 1991, 1992, 1990, Siverio, 1980, 1988, 1991, 1995, Álvarez Cruz, 1998, Arias Beatón 1979, 1982, 1986a, 1986b, s/f, 1988, 1989, Bell, 1996, 1997, Roloff y cols. 1987, Rico Montero, 1996, Fariñas, 1999, 2004, 2005, Labarrere, 1996a, 1996b, León, 1980, 1981, 1982, 1987, 1988, 1990, 1995a, 1995b, Martínez, 1988a 1988b, 1989, 1990, Betancourt, 1999, 2002, González, 2000, González Hernández, 2002, Silva Rodríguez, 2001, Cuenca y Rivero, 2000, Cuenca, 2001, Rivero e Infantes, 1995a, 1995b, Rivero, 1999, 2001a, 2001b, Figueredo, 1999, García, 2005, Anguira, 2005, Rodríguez, 2005, Hernández, 2005).

La Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana ha desempeñado un importante papel en la enseñanza, investigación y divulgación del Enfoque Histórico Cultural, desde los inicios, en 1964-65, los Profesores Arana, González Puig, Rodríguez y Guevara, promovieron la divulgación del conocimiento sobre los trabajos de Vygotski, Leontiev, Luria, Galperin y otros (Guevara, 1984 Obra Inédita, González Rey, 2000).

En la década de los 70s también, en esta institución y en la Universidad de La Habana, en general se intensificaron los vínculos de trabajo y múltiples especialistas hicieron sus estudios en la Facultad de Psicología, de Moscú, la Academia de Ciencias Pedagógicas, la Academia de Ciencias y otros centros de Investigación en la antigua ex Unión Soviética (Guevara, 1984 Obra Inédita, González Rey, 2000).

En este período y los años posteriores hasta finales de los 80s numerosos especialistas de Rusia, Ucrania y Bielorrusia, entre otros, trabajaron en el Ministerio de Educación, el Instituto de la Infancia, en las Universidades e Institutos Pedagógicos y participaron junto con especialistas cubanos en investigaciones científicas y programas de

enseñanza. Entre ellos podemos mencionar a: Venguer, Novoselova, Mujina, Bochkareva, Podolski, Talizina, Gabay, Obujova, Liaudis, Ponomariov y Bratus.

Centros de Investigación y de construcción de programas de aplicación, como el CELEP, el CELAE, el CEPES y el COAP realizan su labor orientados por los contenidos del Enfoque Histórico Cultural. Las Facultades de Psicología, los Institutos Pedagógicos y los Institutos de Educación Superior como el Instituto Técnico Militar aplican en su labor los contenidos de este Enfoque y participan hoy en día activamente en los debates y análisis de la Cátedra L. S. Vygotski de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, en la cual decenas de profesionales de diferentes Instituciones trabajan por divulgar y sistematizar el legado de L. S. Vygotski y todos su continuadores (Educa a tu hijo, 1992, En torno al programa de Educación Preescolar, 1994, Mined-CELEP, 1999, Arias Beatón 1999b, 1999c, Roche, 2000, Roche y Echemendía, 1999, Fariñas, 1995, Febles, 1999, Colectivo de Autores, 2002).

Las realizaciones más importantes de todo este período en este sentido han sido:

Se contribuyó a la construcción de las proyecciones de trabajo de la Psicología Educacional en el Ministerio de Educación, desde 1971. Se definieron las conceptualizaciones básicas de las cuales se deberían partir para realizar tanto los programas de investigación, como sus aplicaciones en el campo educacional (III y IV Encuentros de psicólogos que trabajan en la Educación, 1973, 1975).

En diferentes debates, acerca de estos problemas, se elaboraron las líneas de trabajos más importantes para las investigaciones pedagógicas, tales como**:** la formación de la personalidad del escolar, el papel de la familia conjuntamente con la escuela y la sociedad en la educación de las nuevas generaciones, la necesidad de la preparación para la escuela de los niños y niñas en la edad temprana o inicial y preescolar,[2] el papel de la formación vocacional y orientación profesional y todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje para que promoviera la formación y el desarrollo infantil.

[2] La preparación para la escuela desde esta perspectiva se apoya en la idea de la ZDP de que para poder promover una zona potencial más próxima, debe de haberse producido un desarrollo real o actual que la justifique. En este sentido, se parte de la idea de que un escolar para poder cumplir con las exigencias del aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, debe de llegar a la escuela con un buen desarrollo real relacionado con el uso y la comprensión del lenguaje oral, la capacidad para poder realizar tareas y mantener su atención y concentración por al menos un tiempo determinado, un desarrollo de su pensamiento en imágenes y el los procesos de clasificación y seriación. Todo esto el niño lo puede alcanzar en la educación infantil, que para los cubanos desde 1962, se constituye en una educación esencial que promueve y estimula del desarrollo infantil. La educación infantil no tiene como objetivo enseñar a leer y escribir, sino promover el desarrollo de los procesos psicológicos necesarios y básicos para el aprendizaje de estos instrumentos culturales.

En este sentido, desempeñaron un papel muy importante las ideas del propio Vygotski, Bozhovich, Leontiev, Luria, Zaparochets, Elkonin, Galperin, Menchiskaya, Morozova, Davidov, Venguer, Mujina, Bochkareva. Markova, entre otros, que se insertaron dialécticamente en nuestro ideario y pensamiento pedagógico de base, en las ideas de Martí, Varela, Luz y Caballero, Varona, Aguayo, Bernal del Riego, González Puig, Figueroa, Prieto Morales, Rodríguez y Guevara entre otras raíces de nuestra formación filosófica, psicológica y pedagógica en Cuba.

En relación con la preparación para la escuela, su antecedente más inmediato, lo constituyó todo el trabajo que desde mediado de los 60s se venía realizando en la Dirección de Círculos Infantiles y Jardines de la Infancia, bajo la certera dirección de pedagogas[3] que con una orientación encaminada a no solo proteger y cuidar al niño, y facilitar la incorporación de la mujer a la vida social y productiva, sino la de promover el desarrollo social y psicológico del niño. Esto se constituyó en un ejemplo de cómo el pensamiento filosófico, pedagógico y psicológico cubano permitió una adecuada orientación de la labor social y educacional que luego se inserta en el pensamiento y la obra de lo Histórico Cultural. Este trabajo comprende las ideas y trabajos en Cuba y sus instituciones, de continuadores del Enfoque Histórico Cultural, como Venguer, Novoselova, Markova, Mujina y Zaparochets, entre otros, en el campo de la Educación temprana y preescolar.

Todo este trabajo se realizó con la estrecha relación y colaboración de investigadores de institución como: la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, el Departamento de Psicología Educacional del Ministerio de Educación, y el Ministerio de Salud Publica. Esto indica la amplitud que dichas concepciones fueron teniendo lugar.

Semejante impacto tienen las concepciones de este Enfoque en los debates acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura donde los trabajos de Elkonin tuvieron un lugar destacado, lo cual se combinan con los estudios realizados en relación con los diferentes métodos empleados en Cuba durante años y que en unión de pedagogos[4], lingüistas y otros especialistas, definen la aplicación del método fónico analítico sintético, que hasta

[3] Estas personas fueron entre otras, las Cas Vilma Espín, Clementina Serra, Consuelo Miranda y Marta Santander.

[4] En este trabajo desempeñaron un papel muy importante la Ca. Asela de los Santos Tamayo, Josefina López Hurtado, Arsénio Carmona y Lecsy Tejeda, Vitelio Ruiz, María Teresa Bourke, Herminio Almendro, entre otros.

hoy se aplica con resultados efectivos. En este sentido los trabajos de Lourenço Filho ejercieron, también un fuerte impacto en estos estudios.

Esta efectividad se pone en evidencia, dados los altísimos por ciento de escolares que aprenden a leer y a escribir, en lo que desempeña un importante papel, el grado de preparación con que llegan al primer grado, la inmensa mayoría de los escolares cubanos, dado que el sistema de preparación del niño para la escuela alcanza una cobertura de más del 97% y el grado preescolar del 100%.

Todo esto lo vemos como el producto de aplicar consecuentemente los postulados del Enfoque Histórico Cultural, desde hace hoy más de 30 años, en el Sistema Educacional Cubano y que se ha insertado en las tradiciones del pensamiento psicológico y pedagógico cubano.

Semejante situación se presenta con los contenidos de la investigación acerca del desarrollo infantil, del adolescente y el joven, en las cuales se han aplicado los postulados esenciales del enfoque Histórico Cultural, cientos de investigaciones se han hecho en relación con estos aspectos. La investigación Longitudinal acerca del " Niño Cubano", hasta ahora única en América Latina, es un ejemplo y se basa en los presupuesto de este Enfoque y a su vez constata muchos de ellos con su gran variedad de resultados y datos empíricos (Gutiérrez, López, Arias, 1990).

Otras investigaciones sobre la formación de valores, el retraso y el fracaso escolar, los procesos de aprendizaje y su estimulación, la formación de intereses profesionales, la formación de los motivos para el estudio, la preparación de los maestros y los sistemas de ayuda a ellos, la atención a niños con necesidades educativas especiales y sus familiares, la orientación y educación a la familia, la atención al adulto mayor, la atención y orientación a las familia para que promuevan el desarrollo a los niños con alto riesgo, entre muchas otras, son las investigaciones que se han realizado y se realizan por investigadores y profesionales cubanos[5] apoyadas en los fundamentos del Enfoque Histórico Cultural.

---

[5] Entre estos investigadores y profesionales podemos mencionar a Josefina López Hurtado, Ana María Siverio Gómez, Mercedes López, María Teresa Bourkes, Alberto Labarrere, Grerardo Roloff, António Cuellar, Amelia Amador, Mercedes Sarduy, Pedro Luis Castro, Wally Paraño, Silvia Castillo, Pilar Rico, Esther Baxter, Caridad González, Alicia Santaballa, Tatiana Schkut, Leovigildo Ortega, Silvia López, Santiago López, Victor Llorens, Olga Álvarez, Carmen Álvarez, Franklin Mártinez, Sergio León, Alicia Minujin, Lecsy Tejeda, Arsenio Carmona, Liliana Morenza, Beatriz Díaz, Otmara González, Oksana Krafchenko, Gloria Fariñas, María del Carmen Sabala, Verónica Canfoux, Leyda Cruz, Maria Emilia Rodríguez, María Febles, Graciela Martínez, Teresa Sanz, Fernando González Rey, Laura Domínguez, María Teresa García, Teresa Oroza, Ovidio D´Angelo, Ana María Duque de Estrada, Viviana González,

Sin embargo, queda por hacer la necesaria sistematización de los aportes que dichas investigaciones hacen al conocimiento general ya acumulado y sistematizado desde loa años 20s y 30s del siglo pasado e integrarlas críticamente a los contenidos de este Enfoque, de modo que esto permita su enriquecimiento y perfeccionamiento. Así como, el planteamiento de nuevos problemas e hipótesis de trabajo. Esta es la labor que se intenta hacer en la Cátedra L.S. Vygotski, con la colaboración de otros investigadores y profesionales de otros países, principalmente de Latino América.

En el campo de la Educación Especial[6], se puede afirmar que prácticamente, toda sus implementaciones y sus contenidos esenciales, están mediatizados por las enseñanzas del Enfoque Histórico Cultural, los conceptos de defecto primario y secundario, biológico y social, la noción de corrección y compensación del defecto, el carácter optimista de la enseñanza con este tipo de escolar, la visión de una Pedagogía desarrolladora versus una Pedagogía terapéutica, la importancia de una preparación politécnica y laboral, la necesidad de promover un desarrollo del pensamiento abstracto y generalizador en escolares con retraso mental, el papel de lo vivencial en los escolares con dificultades en el aprendizaje y con trastornos del comportamiento, ente otros contenidos, han hecho posible y una realidad, lo que otros autores han calificado como planteamientos excesivamente optimistas de Vygotski en relación con, la educación y desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales (Van de Ver y Valsiner, 1996).

En el trabajo de la Pedagogía de la Educación Superior, los planteamientos del Enfoque Histórico Cultural y en particular los trabajos de sus continuadores, Galperin y Talizina, en relación con la formación de las acciones mentales y el papel de la orientación en esa formación, entre otros contenidos, han tenido un significativo impacto, tanto en relación con las investigaciones que se realizan, como en su aplicación a las metodologías de las actividades docentes, prácticas y de investigación, en el proceso de formación de los futuros profesionales universitarios.

Juana Betancourt, Olga González, Melva Rivero, Maritza Cuenca, Erminda Figueredo, Rafael Bell, Guillermo Arias entre otros muchos más que haría interminable esta lista.

[6] De una u otra forma los mismos compañeros mencionados anteriormente han trabajo en los contenidos de este campo de aplicación

En el Centro de Orientación y Atención Psicológica[7] " Alfonso Bernal del Riesgo" desde hace ya diez años, se trabaja en la aplicación de los contenidos del Enfoque Histórico Cultural en conjunción con el legado de la Psicología clínica, de la salud, de la orientación, la consejería y la psicoterapia en Cuba y del resto del mundo en todos los tiempos.

Tanto en el trabajo concreto de atención a las personas que solicitan ayuda psicológica, como en el diagnóstico, las investigaciones y la preparación de estudiantes y profesionales, en este necesario campo, se utilizan e intentan aplicar las leyes, categorías y conceptos tan importante como la ley de la génesis fundamental del desarrollo, la ley de la mediación, la de la dinámica del desarrollo, el papel de los " otros" como mediadores excelentes del proceso de internalización y apropiación o de reconversión de este proceso en los casos de trastornos en su formación y desarrollo, la unidad indisoluble de la actividad y la comunicación y de lo afectivo, lo cognitivo y lo volitivo en la formación del ser humano, la explicación y operacionalización de lo que implica la zona de desarrollo próximo o más próximo, los niveles de ayuda, el dominio de la conducta propia, el diagnóstico formativo y explicativo versus el descriptivo y clasificatorio, entre otros contenidos orientan, el trabajo de aplicación y científico de este Centro (Colectivo de autores del COAP, 1999 y Arias, 2001, COAP-MEDICUBA SUIZA, Colectivo de Autores, 2002).

En este trabajo es y será extremadamente importante el empleo de la categoría vivencia y su importancia en el proceso de atención psicoterapéutica. Dado el papel que, como unidad funcional o de análisis básica de lo psicológico, ella desempeña y siempre ha desempeñado en la atención y el intercambio terapéutico entre el psicólogo, el analista o psicoterapeuta y el necesitado de la ayuda psicológica. Los trabajos realizados por Arias Beatón, Roches, Echemendía y Torres, entre otros; se encargan de demostrar el papel de esta categoría en el proceso de alteración de la personalidad y su tratamiento; así como el mecanismo y la dinámica de esta alteración y su atención e intervención psicológica

Partimos de la base de que todo proceso de resignificación, reelaboración cognitiva, toma de conciencia, elaboración gestáltica, análisis en sistema, formación de nuevos hábitos o formas de conducta, entre otras denominaciones al producto de la relación terapéutica, tiene en su base una nueva revivenciación de los hechos y situaciones

[7] Aquí se agregan a la lista anterior un grupo de nuevos y valerosos jóvenes como Odalys Roche, Belkis Echemendía, Marta Valeria, Marianela Torres, Leyzig Valladares, Giselle Pacheco, Fidel Hernández, Claudia García y Armando Cruz, entre muchos otros.

traumáticas y conflictivas, promovidas por los procedimientos del tipo concreto de labor psicoterapéutica de que se trate. Sea reconocida o no por las tendencias psicológicas que sustentan la gran variedad de concepciones terapéuticas, este mecanismo parece ser el que está en la base del proceso terapéutico. En esto se trabaja y es una de nuestras hipótesis esenciales.

Extremadamente ricos han sido y son los intercambios y diálogo con psicoanalistas de orientación marxista, etnopsicoanálisis y psicodramatista que tienen ya una tradición en Cuba y que permitieron celebrar más de 10 encuentros y que ahora se trabajan en una estrecha colaboración con el COAP. Ese trabajo e intercambio ha producido importantes resultados en lo relacionado con la labor de la ayuda psicológica y el papel del psicólogo en ella, el uso de medios como el psicodrama, el trabajo grupal, el análisis personal e institucional y la discusión de casos, se han visto enriquecidos con esta colaboración inter y transpsicológica.

También el diálogo y el debate constante con otras corrientes psicológicas que se aplican en el campo de la clínica, la salud, la orientación, la consejería y la psicoterapia, han permitido, productos y resultados importantes en el trabajo de este significativo y perspectivo campo de la aplicación de la Psicología en pos de una mayor calidad de vida del ser humano.

Se inician ya importantes aplicaciones en el campo de la Psicología social y comunitaria, del arte[8], y de las organizaciones, lo que continuará enriqueciendo la aplicación del Enfoque Histórico Cultural y con ello los contenidos y proyecciones del propio Enfoque.

Por último, en los años de existencia de la Cátedra L. S. Vygotski se han abordado, mediante el estudio, análisis y debate de los contenidos esenciales del Enfoque Histórico Cultural en sus sesiones de Discusión Científica, los problema metodológicos e instrumentales, lo referente a la concepción de las funciones psíquicas superiores, la interdeterminación de las leyes y categorías, el contenido dialéctico y complejo del Enfoque que es una de las razones que lo aproximan a mejores explicaciones sobre la naturaleza y desarrollo del ser humano.

El estudio de las unidades de análisis en la Psicología, la aplicación de los contenidos de la Zona de Desarrollo Próximo entre otros importantes contenidos. También se han estudiado y debatido las diferentes interpretaciones que se han hecho de lo Histórico

[8] En este campo se puede mencionar entre otras a María de los Ángeles Tovar, Gloria Fariñas y a Alina Wong.

Cultural, el problema de la determinación de lo psíquico y por último, se debate la forma de poder emplear críticamente los contenidos de otros referentes teórico y conceptuales, como se puede evitar el eclecticismo y a la vez emplear otros conocimientos válidos y valiosos, desarrollado por otros sistemas teóricos de la psicología.

Se han realizado cuatro grandes conferencias internacionales, dos de ellas en el marco de la Convención Internacional HOMINIS que se celebra en Cuba cada dos años. Se han publicados en dos revistas y en la Sección de la Revista Cubana de Psicología dedicada a lo Histórico Cultural, artículos que son productos de los trabajos realizados a lo largo de más de 30 años por decenas de especialistas y de estas reflexiones y análisis. Se encuentra en prensa un libro con otros productos de este proceso que ha tenido y tiene lugar en la Cátedra y se han hecho otras publicaciones independientes por diferentes integrantes de la Cátedra y de las Instituciones mencionadas que trabajan en la aplicación de este Enfoque. Se comenzó a publicar, en diciembre del 2006, el Cuaderno ECOS[9] que se editará primero semestralmente y luego hasta trimestralmente, en el que se publicarán los productos del trabajo de Cátedra y la producción de sus integrantes.

El trabajo futuro será continuar con estas tareas que ya se aplican en nuestras prácticas educacionales, sociales y clínicas. Además, nos hemos propuesto publicar, próximamente nuestras interpretaciones, enriquecidas por la experiencia que nos ha producido la aplicación del Enfoque Histórico Cultural y su estudio crítico sistemático, lo cual es una deuda de los cubanos para otros estudiosos de este Enfoque. Incluiremos los aportes de los estudiosos e interpretadores, actuales. Para nuestras futuras publicaciones y trabajos hemos insistido en el apoyo y la colaboración con el Instituto de Psicología L.S. Vygotski de Moscú, de la Facultad de Psicología de Universidad Estatal de Rusia, la Academia de Ciencias de la Educación de Rusia, el grupo histórico cultural y sociocultural de los Estados Unidos, los estudiosos e investigadores latinoamericanos y la organización ISCRAR.

Nuestro propósito es continuar promoviendo el diálogo y el debate, pero sin ningún, interés de institucionalizar, oficializar, homogenizar o dogmatizar esta forma de pensar

[9] Esta publicación se realiza con la participación de la Editorial Terceira Margen, la Sociedad de Rorschach de Sao Paulo y el Centro de Desarrollo Personal y Profesional (CEDEPP) de Sao Paulo, Brasil

que sería una postura no vygotskiana y concebir la explicación del proceso de formación y desarrollo psicológico y sus proyecciones en otras ciencias como la Pedagogía. Estamos convencido que, en la diversidad existe una unidad y que esa unidad pudiera estar mediada, por el deseo de trabajar de conjunto, por lograr una vida mejor para el ser humano y porque no, un mundo mejor.

REFERENCIAS

Angueira Betancourt, Y. (2005) Tesis de Maestría Sobre Los software educativos y los niños con Trastornos de la Conducta. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Álvarez Cruz, C. (1998) "Dignóstico y zona de desarrollo próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido". Tesis de doctorado. I.C.C.P. La Habana.

Arias Beatón, G 1979. La Educación Especial en la República de Cuba. Jornada Internacional de Estimulación Precoz. España. (Material inédito).

Arias Beatón, G. y V. Llorens. 1982 La Educación Especial, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.

_____ (1986a). La Educación Especial en Cuba. Su desarrollo y perspectivas. Conferencias Especiales. Congreso de PEDAGOGIA'86. Materiales del Congreso.

_____ (1986b). Algunas tendencias actuales sobre la educación especial. —p .75-81. En. Revista Educación abril-junio, La Habana.

_____ (s/f): Desarrollo Histórico de los escolares con necesidades educativas especiales. Apuntes y consideraciones, Ed. Ligeras, Universidad de la Habana, Cuba.

_____ (1988). La educación especial en Cuba. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

_____ Motivación para el estudio REVISTA CIENCIAS PEDAGOGICAS AÑO IX No 16 ENERO-JUNIO. 15-30p. 1988

_____ Desarrollo de la Educación Especial en América Latina (en Ruso) REVISTA MAESTRO-DEFECTOLOGO: PROBLEMAS DE LA FORMACION, MOSCU, 1989

_____ (1999): Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vygotski. Revista Cubana de Psicología. Revista Cubana de Psicología, Vol 16 No. 3

_____ (1999b): "La dinámica de lo externo y lo interno en la relación de ayuda", en Psicología y Ciencia Social, Vol. 3, No. 2, p.3-10.

_____ (1999c): "La Orientación Psicológica. Un intento de elaboración teórica", en: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación*

y Atención Psicológica. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.

_____ (2001) Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo. Editor Independiente, Sao Paolo, Brasil.

_____ (2002a) Por una mejor vida y aplicación del enfoque histórico cultural. CD-ROM Convención HOMINIS´02 Palacio de las Convenciones Ciudad de la Habana, Cuba.

_____ (2002b) El proceso de construcción del Enfoque Histórico Cultural en sus Inicios. CD-ROM Convención HOMINIS´02 Palacio de las Convenciones Ciudad de la Habana, Cuba.

_____ (2002c) Las unidades funcionales en la psicología. Una tarea inconclusa y no continuada. Soporte magnético (CD) Convención HOMINIS´02, Ciudad de la Habana, Cuba.

_____(2004) Ponencia a la Conferencia Internacional L.S. Vygotski. Instituto Vygotski, Moscú, Rusia. Los aportes de L.S. Vygotski a la Psicología de todos los tiempos.

_____ (2004b Conferencia Resumen. Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, CELEP Ciudad de la Habana, 2004

Bell, R. (1996): Educación Especial. Sublime Profesión de Amor, Ed. Pueblo y Educación, C. Habana, Cuba

Bell, R. (1997): Educación Especial: razones, visión actual y desafíos, Ed. Pueblo y Educación, C. de la Habana, Cuba.

Betancourt, J. (2002) Tesis de Doctorado sobre el papel de las Vivencias en los escolares con trastornos del comportamiento y emocionales. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, MINED, Ciudad de la Habana.

Betancourt, J. (1999) El papel de las vivencias en el proceso de formación de los trastornos del comportamiento. Maestría Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba.

Bruner, J. S. (1962) Prólogo, 1 ed., lengua inglesa. In: Vygotski, L. S. Thought and language. Cambridge: MIT Press.

Cole, M, R. Bell, J.E. Azcoaga y L.S. Tsvetkova, (1998). Vygotski. A cien años de su nacimiento M. Cole, Bell, R. Azcoaga J.E. y Tsvetkova L.S. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Facultad de Psicología.

Colectivo de autores (1999) La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.

Colectivo de Autores (2002) Nuestro Psicodrama. COAP/MEDICUBA SUIZA, ED. Independiente. Sao Paulo, Brasil.

Congreso de Educación y Cultura, (1972) Documentos del Congreso. Ministerio de Educación Ciudad de la Habana, Cuba.

Cuenca Díaz, M.; M. Rivero Rivero. (2000). La modelación espacial: una posibilidad para potenciar el desarrollo metacognitivo en el preescolar. Página Web del CELEP. Camagüey.

Cuenca Díaz, M. (2001). La modelación espacial: forma de mediatización idónea en la edad preescolar. Artículo inédito. Camagüey.

Davidov, VV (1991): La enseñanza que desarrolla. En el libro La educación y la enseñanza. Una mirada al futuro. Editorial Progreso, Moscú.

Echemendía Tocabens, B. (2001) Los niveles de ayuda en la relación terapéutica. Un análisis para su comprensión desde el enfoque histórico-cultural. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Educa a tu Hijo. Programa para la familia, dirigido al desarrollo integral del niño, et. al. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. 1992. Folletos 1 al 9.

Encuentros de psicólogos que trabajan en la Educación, III y IV, 1973, 1975). Documentos del Congreso. Ministerio de Educación Ciudad de la Habana, Cuba.

En torno al Programa de Educación Preescolar. (1994) et. al. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Fariñas León, G. (1995) “Maestro, una estrategia para la enseñanza. PROMED. La Habana. Editorial Academia.

_____ (1999): Acerca del concepto de vivencia en el Enfoque histórico-cultural. Revista Cubana de Psicología, Vol 16 No. 3 pag. 222.

_____(2004) Maestro, para un didáctica del aprender a aprender. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba

_____ (2005) Psicología, Educación y Sociedad. Editorial Félix Varela, La Habana

Febles Elejaldes, M. (1999) La Orientación Psicológica desde el Enfoque Histórico Cultural. Consideraciones generales, en: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de Orientación y Atención Psicológica*. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población “Alfonso Bernal del Riesgo”, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.

Figueredo, H. (1999) La atención a los escolares con insuficiencias leves en el lenguaje, Doctorado. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED, Cuba

García Reyes, O. (2005) Tesis de Maestría Sobre Alternativa metodológica para el desarrollo de la independencia en escolares con retraso mental leve del segundo y tercer

ciclo que asisten a la escuela especial. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Galperin, P. Y. (1988) “El problema sobre los instintos en el hombre”, en: Selección de psicología de las edades. Facultad de psicología, Universidad de la Habana, tomo III, La Habana, 5 – 24.

Gómez-Granell, C. y Coll Salvador, C. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. Revista, CUADERNOS PEDAGOGICOS, ENERO 1994, No. 221.

González Hernández, J. M. (2002) Aproximación al estudio de la relación entre el nivel de desarrollo real y la amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo en dependencia de la estimulación recibida. CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba.

González, O. (2000) Las características de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico. Maestría Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Cuba

González Rey F (2000) La psicología en Cuba: Un relato para su historia. Revista Interamericana de Psicología. Volumen, 34, número 2, Año 2000.

González Serra, D. (2003) Martí, Vygotski y el carácter sociohistórico del ser humano. Revista Cubana de Psicología, Vol. 20, No. 3, 2003 pags. 256-259

Guevara Valdés, J. (1984) Apuntes para una Historia de la Psicología en Cuba. Obra inédita.

Gutiérrez, J.A. López J., Arias G. (1990), Un Estudio del Niño Cubano. Impresora Gráfica. Ministerio de Educación. Habana, Cuba.

Hernández Pardo, I. (2005) Tesis de Maestría Sobre Orientación psicopedagógica a las familias con niños con dificultades en el aprendizaje en las edades de 6-7 . Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Kuhm T.S. (1971) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de la Cultura Económica, S.A. México D.F.

Labarrere Sarduy, A. (1996a). Interacción en zona de desarrollo próximo. Qué puede para bien y qué para mal. ICCP-ARGOS. La Habana.

_____ (1996b) Pensamiento, análisis y autoregulación de la actividad cognitiva de los alumnos. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

León Lorenzo, S. (1980). El papel de la asimilación de la planificación gráfica de la construcción en el desarrollo intelectual de los niños de edad prescolar. — 1980.-- Tesis de Doctorado, Moscú.

_____ (1990). Formación de las capacidades para la modelación evidente durante las clases de construcción organizadas con grupos de diferente edad en el jardín de la infancia-- p.64-71.-- En Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar. Ed. Vneshtorgizat. Moscú.

_____ (1995). Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas en los juegos de construcción de los niños de edad prescolar./ Sergio León Lorenzo, Lucía Acosta Cao, Elvira Alvarez Martínez.-- La Habana : En Estudio sobre las

particularidades del desarrollo del niño prescolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (1982). La actividad de construcción y el desarrollo intelectual en la edad prescolar.--p.33-38.--En Simientes.--no.2. enero – febrero. La Habana.

_____ (1981). Las acciones internas de modelación y las capacidades intelectuales de los niños de edad prescolar. -- p. 34-50 -- En Varona -- Año 3 y 4 – no. 6 y 7, enero- diciembre. La Habana.

_____ (1987). La formación de habilidades intelectuales en el proceso de enseñanza de la construcción.-- p. 37-42. -- En Simientes.-- no.1, enero – marzo. La Habana.

_____ (1995). Papel de la asimilación de acciones de modelación en la actividad de dibujo: Su influencia en el desarrollo de las capacidades intelectuales y creativas de prescolares mayores. En Estudio de las particularidades del desarrollo del niño prescolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (1988). Utilización de acciones modeladoras gráficas como medio para desarrollar el pensamiento de los prescolares en el proceso de enseñanza de la actividad de construcción.p.110-117.-- En Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación, La Habana.

_____ (1981) Actividad Conciencia y personalidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba.

López Hurtado, J. A. M. Siverio (1986). Dominio del arte de construir y usar modelos materiales evidentes en la infancia prescolar..-- p.15-25.-- En Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad prescolar : URSS-CUBA: Vneshtorgizdat..Moscú.

López, Hurtado, J. y A. M. Siverio, Gómez:(1996) El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

López, Hurtado, J. (1991). Formación y desarrollo de las capacidades intelectuales. /J. López Hurtado, Sergio León , A. M. Siverio. -- p.28-33.-- En Simientes – no.3 -- La. Habana.

_____ (1992) La modelación como mediatización en la solución de tareas. En Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (1990). La solución mediatizada de tareas cognoscitivas en niños de edad prescolar. En I Jornada Científica del ICCP. junio 29-30, 1988. La Habana.

López, J. y otros (1990-2003) Conversaciones personales y debates científicos y cursos en la Cátedra L.S. Vygotski, Universidad de La Habana, Cuba.

Martínez Mendoza, F. (1989). Acciones instrumentales en la edad temprana y su valor para el desarrollo intelectual.—p.43 Revista Simientes. La Habana.

_____ (1990). Dependencia entre la formación de la actitud emocional positiva hacia las acciones con objetos y la asimilación del método de cumplirlas.-- p.100-108.-- En Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad prescolar : URSS-CUBA. Vneshtorgizdat. Moscú.

_____ (1988a). La asimilación de las acciones mecánicas mediante la construcción y transformación de modelos de mecanismos simples.-- p.91-100.-- En Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (1988b). La utilización de esquemas por los niños del quinto año de vida.--p74-89.-- En Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

MINED-CELEP. (1999): Estudio longitudinal del proceso educativo y de su influencia en el desarrollo de los niños desde el 4to. año de vida hasta la culminación el primer grado. (Informe de Investigación) La Habana.

Mújina, V. S. (1981): Características psicológicas del prepreescolar y del preescolar. En: Petrovsky, A. Psicología Evolutiva y Pedagógica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Newman, D.; Griffin. P. y Cole, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento, Madrid: Morata.

Novoselova, S. (1981). El desarrollo de pensamiento en la edad temprana. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Pardo P.I. (1995): Caracterización de la influencia educativa en familias de condiciones Socioculturales y estructurales extremas, Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.

Piaget, J. Algunas reflexiones sobre la pedagogía, Cuadernos Pedagógicos Marzo 1977, No 27, Madrid, España.

Rico Montero, Pilar (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.

Rivero Rivero, M.; L. Infante Quílez. (1995a). Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares retrasados mentales. 1995. —80 h.-- trabajo investigativo. —Camagüey.

_____ (1995b). Influencia de las acciones de modelación en el desarrollo del pensamiento de escolares retrasados mentales. Investigación. Camagüey.

Rivero Rivero, M. (1999) Papel de los modelos gráficos en el desarrollo intelectual de retrasados mentales leves. Tesis de Maestría. ICCP. La Habana.

_____ (2001a). La modelación espacial: una vía para la corrección y compensación de los retrasados mentales. /Melva Rivero Rivero [et al]. Artículo inédito. Camagüey.

_____ (2001b) “Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de retrasados mentales leves”. Tesis de Doctorado. ICCP. La Habana.

Roche, O. (2000): Una aproximación a la Psicoterapia Científica desde una perspectiva histórica y dialéctica. Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Roche, O.; Echemendía, B. (1999): “El Proceso de Diagnóstico en la Orientación Psicológica”, en: Colectivo de autores: *La creación y evaluación de servicios de*

Orientación y Atención Psicológica. Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población "Alfonso Bernal del Riesgo", Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana.

Rodríguez Díaz. Z. (2005) Tesis de Maestría Sobre la orientación psicopedagógica en las familias de niños preescolares con dificultades en las habilidades previas al aprendizaje. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Roloff, G. y cols. (1987) Investigaciones psicopedagógicas acerca del escolar cubano. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana, Cuba.

Siverio, Gómez, A.M (1980). La asimilación de la construcción y utilización de modelos en niños de edad prescolar. Ciencias Pedagógicas. La Habana.

_____ (1991) Formación y desarrollo de capacidades intelectuales. Revista Simientes. (La Habana) 3, p. 28.

_____ (1995) Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1988) Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Silva Rodríguez, M. del P. (2001 Los educadores potenciadores del desarrollo infantil. Sus cualidades profesionales y personales. Maestría de Educación Prescolar. CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba.

Van der Veer, R. & J. Valsiner (1996) Vygotski uma sintese. Editora Unimarco, Edições Loyola. Sao Paulo, Brasil.

Venguer, L. A.; J. López Hurtado (1990). Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del prescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. —p. 5-14.-- En Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar.-- URSS-CUBA. Vneshtorgizdat. Moscú.

Vygotski, L.S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica, Ciudad de La Habana, Cuba.

_____ (1991, 1997) Obras Escogidas Tomo I Editorial Visor Madrid España.

_____ (1993) Obras Escogidas Tomo II. Editorial Visor. Madrid, España.

_____ (1995) Obras Escogidas Tomo III. Editorial Visor. Madrid España.

ISSN 1981-2566

ESTUDOS DE INTERVENÇÃO EM TEORIA DA MENTE

Simone Ferreira da Silva Domingues - Universidade Guarulhos/Universidade Cruzeiro do Sul
dominguessimone@terra.com.br

Maria Regina Maluf - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
regina@mrmaluf.com.br)
Apoio Capes

A "teoria da mente" refere-se a um sistema cognitivo que desempenha um importante papel na adaptação social e escolar das crianças, nos primeiros anos de vida.

O conceito de "teoria da mente" foi utilizado, pela primeira vez, num artigo escrito pelos psicólogos Premack e Woodrulf, em 1978, intitulado "Does the chimpanzes have a theory of mind ? " .

Para os pesquisadores envolvidos, o que despertou a atenção foi o fato de o chimpanzé dar-se conta de que o ator tinha um problema e desejava resolvê-lo. Os pesquisadores interpretaram esses resultados, concluindo que o animal atribuiu estado mental ao homem. Dessa forma, deduziram que o animal dispõe de uma "teoria da mente". Esse termo foi utilizado por eles, não por acreditarem que os chimpanzés fossem capazes de criar uma teoria, mas pelo fato de que toda atribuição mental é, de certa forma, uma atividade teórica. A atribuição mental refere-se a estados que não são diretamente observados, ou seja, a um sistema de dedução que, provavelmente, seja utilizado para predizer o comportamento do outro. (Astington, 1999; Rivière & Núñez, 2001).

Premack e Woodrulf, em 1979, criaram uma tarefa experimental, demonstrando o uso, pelos chimpanzés, da capacidade de *ocultar informação* ou de *enganar*, implicando o emprego de alguma atividade mental. Tratava-se [, pois,] da seguinte tarefa: quatro chimpanzés estavam numa sala e contavam com uma informação sobre a localização de comida, porém, não tinham acesso a ela. A partir desse problema,

foram criadas duas situações: na primeira, entrava na sala um homem, *cooperador*, e, na segunda situação, entrava um homem, *competidor*. O primeiro aproximava a comida do chimpanzé e o segundo ficava com ela. A conduta funcional que se esperava dos chimpanzés era de discriminar, entre as duas situações, aquela que era mais adaptativa para eles, ou seja, discriminar entre informar corretamente ao *cooperador* ou ocultar a informação, isto é, enganar o *competidor*. Os resultados obtidos demonstraram que os chimpanzés tinham capacidade de ocultar informação do homem *competidor*, quando ele aparecia, proporcionando a ele sinais falsos de onde estava a comida. Esses pesquisadores demonstraram que a capacidade de *falsa crença* pode ser verificada, experimentalmente, o que parece implicar que esses animais fazem uso de estratégias mentais. Muitas críticas foram feitas a esse trabalho quanto à capacidade de o chimpanzé possuir um conceito tácito de crença. Para alguns pesquisadores, esses animais somente enganaram depois de um longo treinamento e isso poderia ter dado lugar a uma aprendizagem por conduta de associações empíricas, não ao uso verdadeiro de uma "teoria da mente" (Rivière & Núñez, 2001).

Apesar de a psicologia animal, ainda, apresentar muitas dúvidas a respeito da pergunta feita no artigo de Premack e Woodrulf (1978), intitulado *Os chimpanzés têm uma teoria da mente?* algumas áreas da psicologia estão, cada vez mais, interessadas por esse construto, buscando, através dele, respostas para aspectos obscuros dentro de cada campo de investigação da psicologia cognitiva, evolucionista, médica e do desenvolvimento.

Dentre as áreas citadas, a psicologia do desenvolvimento ocupou-se muito cedo dos estudos que envolvem habilidades de atribuir estados mentais através de situações de engano, assumindo, praticamente, a dianteira das pesquisas, na área da "teoria da mente". Tanto empírica como teoricamente, a psicologia do desenvolvimento, nos últimos 30 anos, tem produzido muitos trabalhos que investigam hipóteses a esse respeito. A preocupação dos psicólogos do desenvolvimento é com a questão de como e quando a criança adquire a capacidade de atribuir estados mentais e quais conseqüências psicológicas e comportamentais essa habilidade gera para a criança.

A área da *teoria da mente* é vista por nós como diretamente vinculada às questões relacionadas à Educação, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são campos interligados. É por intermédio da psicologia do desenvolvimento que poderemos nos aprofundar nas questões concernentes ao modo de ser e de se

desenvolver da criança. Assim será possível subsidiar o educador na organização das condições favorecedoras do desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere a promover as capacidades de comunicação e de compreensão da mente do outro.

O desenvolvimento da criança ocorre em determinados ambientes físicos, sendo a escola um local onde podem ser oferecidas diferentes atividades que envolvam práticas sociais que levem a criança à aquisição de um conhecimento construído em seu ambiente social. As crianças têm dificuldade de perceber sua ação separada do parceiro. É por meio de interações partilhadas, que as crianças aprendem a diferenciar papéis, e também a se colocar no lugar do outro.

A educação infantil, como primeira etapa da educação escolar, pode ser entendida como básica na formação e na elaboração do conhecimento de estados mentais. Cada vez mais cedo, as crianças começam a freqüentar as escolas de educação infantil e creches. É importante lembrar que um dos obstáculos mais sérios com o qual se deparam, é a realização de atividades acadêmicas, a cada dia, mais independentes de propósitos e intenções humanas (Rivière & Núñez, 2001).

Atividades intelectuais, não-voltadas para o favorecimento do desenvolvimento social e da aprendizagem escolar, podem criar obstáculos para as crianças se não se consolidar a premissa de que é na interação que a criança pode compartilhar e rever crenças comuns, construídas socialmente. Os jogos simbólicos poderiam ser usados na organização das condições favorecedoras desse aprendizado.

A capacidade humana de poder trocar idéias através de atividades comunicativas permite, ao contrário do que acontece com as "outras" espécies animais, ensinar uns aos outros em ambientes fora daqueles em que o conhecimento que está sendo ensinado será utilizado. Essa transmissão de conhecimento se dá por meio da interação que envolve o *educador* e o *educando* (Bruner, 2001).

As atividades de conhecimento que ocorrem no âmbito escolar consistem numa interação de mentes diferentes ou desiguais. Assim,

> um bom professor tem que ser um bom comunicador, pois tem que representar em sua própria mente as representações mentais que tem seus alunos, e adaptar a essa representação – que não é estática, mas sim dinâmica e fluída – os processos de seleção de idéias que transmite, no ritmo e na natureza dessa transmissão. A construção do conhecimento na escola depende de processos de "reconstrução recíproca" dos estados mentais dos indivíduos que se relacionam

entre si (Rivière & Núñez, 2001, p.12).

Compreender essa reciprocidade faz presumir que todas as mentes humanas sejam capazes de ter crenças e idéias que, por meio de discussão e de interação, sejam direcionadas a um conhecimento compartilhado.

A importância de se estudar sobre como e quando as crianças pré-escolares desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas tem como propósito compreender como elas - crianças - regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal dos outros, designando seus desejos, intenções e crenças.

Portanto, conhecer a forma como as crianças compreendem e adquirem noções sobre estados mentais ganha importância para sua educação, pois esse conhecimento poderá contribuir com o educador na elaboração de estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

A literatura da área aponta para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais de crença e desenvolvimento da linguagem vista sob diferentes aspectos. As conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais parecem influenciar na habilidade de atribuir crença ao outro.

Há evidências de que a conversação e a explanação sobre estados mentais têm influência sobre o sucesso das crianças nas tarefas de falsa crença. A ênfase na narrativa e a freqüência de conversas sobre estados mentais com as crianças, influenciam seu desempenho nas tarefas (Slomkowski & Dunn, 1996).

Até recentemente, o foco da teoria da mente vinha sendo unicamente a aplicação de tarefas, procurando identificar com que idade a criança desenvolve essa habilidade. Atualmente, a preocupação tem sido com a ampliação de diferentes procedimentos, sendo a intervenção um dos procedimentos que vêm aparecendo nas pesquisas recentes.

No entanto, ainda são escassas na literatura estrangeira e não encontradas na literatura brasileira pesquisas que testem hipóteses de precedência de habilidades lingüísticas em relação à habilidade de atribuição de estados mentais, utilizando, para tanto, procedimentos de intervenção.

Nesta oportunidade, pretende-se apresentar dois estudos encontrados por nós, na literatura estrangeira, que utilizaram esse tipo de procedimento. Em seguida será apresentado um estudo desenvolvido por nós.

O primeiro estudo desenvolvido por Appleton e Reddy (1996) teve como objetivo o desenvolvimento de um procedimento de intervenção com crianças de 3 anos para acertarem as tarefas tradicionais de falsa crença.

A pesquisa foi realizada com 47 crianças, sendo 24 meninos e 23 meninas, com idade média de 3 anos e 6 meses (3;1:15 a 3;11:19), que falharam na tarefa tradicional de falsa crença. Além da tarefa de falsa crença utilizada no pré-teste, foi também aplicada a escala "British Picture Vocabulary Scale" (BPVS). As crianças foram alocadas aleatoriamente para o grupo controle ou para o grupo experimental. Tanto um grupo, quanto o outro, foi formado por 23 crianças com idade média de 3,6 anos e com quase o mesmo escore de BPVS (7,74).

O grupo experimental participou de 8 discussões sobre os 4 videoclipes, por um período de duas semanas, em sessões de 10 a 15 minutos. O programa de intervenção envolvia um adulto que explicava a reação de surpresa de um ator que aparecia em uma série de quatro videoclipes, de curta duração, após a inesperada transferência de um objeto. Tratava-se de quatro cenas diferentes, onde um protagonista desempenhava ações em conseqüência de uma falsa crença sobre a localização esperada de um objeto. Cada intervenção envolvia: lembrança do evento inicial e a sua seqüência; questionamento factual sobre o evento e explanação dos pensamentos; e ações do protagonista do vídeo.

Enquanto o grupo experimental participava do procedimento de intervenção, o grupo controle participava também de 4 sessões de 10 a 15 minutos, com o pesquisador, mas as sessões consistiam na leitura de histórias de alguns livros.

Ambos os grupos foram submetidos a um pós-teste, com tarefas de falsa crença - tarefa de aparência enganosa -, imediatamente após a quarta sessão de intervenção e a quarta sessão de leitura, os resultados apontaram que a performance do grupo experimental foi, significativamente, melhor em relação às crianças do grupo controle. Duas semanas após o primeiro pós-teste, as crianças foram reavaliadas, desta feita, com duas tarefas - aparência enganosa e localização inesperada - e os resultados foram similares. Esses resultados evidenciam que os procedimentos de intervenção,

produzidos com conversas e explicações formadas para descrever falsa crença, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crença ao outro e que melhores falantes têm melhor desempenho após o procedimento.

O segundo estudo desenvolvido por Hale e Tager-Flusberg (2003) teve por objetivo investigar o papel da linguagem no desenvolvimento da *teoria da mente*. Partiram da hipótese de que a aquisição das propriedades sintáticas e semânticas de complementação de sentenças facilitaria o desenvolvimento representacional da *teoria da mente*. Participaram da pesquisa 60 crianças, sendo 25 meninas e 35 meninos, com idades entre 36 e 58 meses, as quais foram pré-testadas e falharam nas tarefas de falsa crença, complementação de sentença e orações relativas. As crianças foram divididas, aleatoriamente, em um dos três grupos de treinamento de falsa crença, complementação de sentenças e orações relativas (como um grupo de controle). Após a divisão das crianças em grupos, duas sessões de treino foram programadas dentro de uma semana. Cada sessão de treinamento consistiu em quatro experimentações. Cada um dos grupos foi treinado com tarefas específicas, ou seja, um grupo experimental, com tarefas que envolviam complementação de sentença, o outro grupo experimental, com tarefa de falsa crença e o grupo controle, com orações relativas. As crianças foram pós-testadas entre três a cinco dias após a segunda sessão de treino.

A principal constatação foi de que o grupo treinado em complementação de sentença não somente adquiriu conhecimento lingüístico promovido pelo treinamento, como também aumentou significativamente seus pontos em uma escala de tarefas de falsa crença. Em contraste, o treino de falsa crença somente conduziu a uma melhora na pontuação da *teoria da mente*, mas não teve influência na linguagem. O treino do grupo controle de orações relativas não mostrou nenhuma melhora no pós-teste da *teoria da mente*. Os autores concluem que os resultados evidenciam que a aquisição de complementação de sentenças contribui para o desenvolvimento da *teoria da mente* em pré-escolares.

No Brasil não encontramos na literatura pesquisada nenhum estudo de intervenção em teoria da mente. Com base em pesquisas anteriores, desenvolvemos uma pesquisa cujo objetivo foi verificar os efeitos de uma intervenção sobre a habilidade de atribuição de estados mentais de crenças, em crianças pequenas (Domingues, 2006)**.**

O estudo foi desenvolvido em três fases: pré-teste, intervenção, pós-testes.

Como pré-teste foi feita a aplicação individual de duas tarefas de falsa crença,

com objetivo de selecionar as crianças que preenchessem os critérios para participar da pesquisa: idade de 3,0 a 4,11 anos e não ter acertado nenhuma das duas tarefas de falsa crença aplicadas.

Foram selecionadas 44 crianças de ambos os sexos, com idade variando de 3,5 a 4,7 anos, que freqüentavam uma creche situada na zona leste da cidade de São Paulo, que atende crianças provenientes de famílias de baixa renda.

As crianças foram designadas, aleatoriamente, para compor o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC), que ficaram assim constituídos:

Grupo experimental (GE) - 22 crianças, sendo 11 meninas e 11 meninos, com média de idade de 3,9 anos;

Grupo controle (GC) - 22 crianças sendo, 12 meninas e 10 meninos, com média de idade de 3,5 anos.

O procedimento de intervenção em falsa crença foi elaborado com base no estudo de Appleton e Reddy (1996), e consistiu em 4 histórias que envolviam atribuição de falsa crença.

As sessões de intervenção com as crianças do grupo experimental (GE), visando o desenvolvimento da habilidade de atribuição de falsa crença ao outro, foram aplicadas individualmente

As estórias eram contatas utilizando um cenário [que era] montado em uma casinha de madeira medindo 67 cm. de largura, 49 cm. de profundidade e 44 cm. de altura. Os materiais que compunham o cenário eram modificados em função de cada história. Além dos materiais sempre havia dois personagens que estavam envolvidos na trama da história.

Após cada história foi feita uma discussão com a criança. O contexto da conversação se deu em torno do cenário de cada história. As conversas utilizaram linguagens com atribuição de estados mentais, desejos, intenções e crenças dos personagens. Na explanação o experimentador interagia com a criança verbalmente e manipulando os diferentes materiais e personagens presentes no cenário de cada história.

Abaixo estão descritas as quatro histórias e os materiais que foram utilizados na intervenção:

Primeira história: (refrigerante) Pedro põe o refrigerante em cima da mesa e sai para o quintal para jogar bola. Enquanto ele está jogando bola João entra na cozinha, pega o refrigerante e coloca-o no armário da cozinha. Pedro para de jogar bola e volta para a cozinha para tomar seu refrigerante, olha na mesa e fica surpreso porque não encontra o refrigerante lá.
Material: O cenário foi composto por uma maquete de uma casa, feita em madeira, dois bonecos, uma garrafa de refrigerante, um armário, uma bola, uma mesa.

Segunda história (trenzinho): Carlos está sentado na sala brincando com seu trenzinho. Ele sai da sala com seu trenzinho na mão e vai para a cozinha pegar um refrigerante. Enquanto pega o refrigerante põe o trenzinho em cima da mesa. Depois que pega o refrigerante volta para o quarto. Um amigo chega na cozinha e vê o trenzinho em cima da mesa, pega o trenzinho e coloca-o no assento da cadeira. Carlos volta para a cozinha à procura do seu trenzinho, que ficou sobre a mesa. Quando chega na cozinha ele fica surpreso, pois o trenzinho não está mais lá.
Material: O cenário foi composto por uma maquete de uma casa, feita em madeira, dois bonecos, um trenzinho, uma garrafa de refrigerante, uma mesa, uma cadeira.

Terceira história (esconde-esconde): Bruno e Mateus estão brincando de esconde - esconde. Bruno fica de costas, fecha os olhos e começa bater cara, contando até dez. Mateus se esconde atrás do sofá. Bruno começa a procurar onde Mateus está escondido e vê que ele está atrás do sofá. Nesse instante toca a campainha e Bruno corre até a porta. Mateus vê que seu amigo foi até a porta e sai correndo e se esconde atrás do armário. Bruno volta e vai em direção ao sofá para procurar Mateus, e fica surpreso porque ele não se encontra lá.
Material: O cenário foi composto por uma maquete de uma casa, feita em madeira, dois bonecos, um sofá e um armário.

Quarta história (desenho): Felipe está assentado à mesa desenhando. O telefone toca e ele vai atender, deixando o desenho e os lápis na mesa. Mauricio entra na sala e vê os lápis e o papel do desenho sobre a mesa, pega-os e coloca-os dentro da gaveta. Felipe volta, após sua conversa ao telefone, e fica surpreso por não encontrar os lápis e o papel do desenho em cima da mesa.

Material: O cenário foi composto por uma maquete de uma casa, feita em madeira, dois bonecos, um telefone, uma folha de papel, lápis de cor e um armário com gaveta.

Em todas as sessões, o experimentador contava a história e depois conversava com a criança em torno da trama. O experimentador interagia com a criança, verbalmente, manipulando os diferentes materiais e personagens, conversava com ela utilizando linguagens com atribuição de estados mentais - desejos, intenções e crenças - aos personagens.

Ao grupo controle foi proposto um conjunto de 4 atividades que não utilizavam linguagem, de modo a não concorrer para o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. As atividades propostas e realizadas pelas crianças foram: desenho, massinha, colagem e quebra-cabeça.

O primeiro pós-teste foi aplicado no dia seguinte à quarta e última sessão de intervenção no grupo experimental (GE) e à quarta e última sessão de atividades do grupo controle (GC). Foram utilizadas duas tarefas de falsa crença semelhantes às aplicadas no pré-teste (Hogrefe, Wimmer & Perner, 1986; Avis & Harris 1991).

O segundo pós-teste ocorreu após três semanas do primeiro pós-teste do grupo experimental e do grupo controle. As crianças foram avaliadas com as seguintes tarefas: caixa de lápis de cor (Perner, Leekam & Wimmer, 1987) e história de Maxi (Wimmer & Perner, 1983).

Os resultados obtidos através das conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos que implicam ações mentais, juntamente com demonstrações e manipulação do material, indicaram que as crianças do grupo experimental (GE) se beneficiaram, parcialmente, com o procedimento de intervenção e, à exceção de uma única tarefa, foi observada uma diferença significativa no desempenho do grupo experimental (GE) em relação ao desempenho do grupo controle (GC). As atividades favoreceram o surgimento da habilidade de atribuição de estados mentais de crença e os efeitos se mantiveram no grupo experimental (GE), após três semanas.

A intervenção mostrou-se parcialmente eficaz, uma vez que produziu os efeitos esperados sobre a habilidade de compreensão da mente do outro. Deve ser aceita a hipótese da pesquisa no sentido de que as conversações com as crianças, realizadas em situações lúdicas, durante as quais são explicados estados mentais de crença dos personagens, utilizando-se verbos mentais, produz efeito positivo no desempenho de

tarefas de falsa crença.

Esses resultados confirmaram os achados de Appleton e Reddy (1996), o que indica que a intervenção, utilizando discussões formadas para falar sobre os eventos, foi proveitosa para descrever falsa crença. Esses dados parecem confirmar a idéia presente de que a habilidade em atribuir estados mentais pode se desenvolver através de procedimentos de intervenção

As análises qualitativas do comportamento das crianças do grupo experimental, durante as situações lúdicas utilizadas como procedimento de intervenção, mostraram uma clara relação entre *participação implicada* e posteriores avanços nas tarefas de falsa crença. Assim, quando na intervenção as crianças demonstravam mais atenção e usavam mais respostas de explicação de conduta, elas apresentavam melhores resultados nas tarefas de falsa crença. Em contrapartida, crianças para as quais a intervenção não teve efeito tinham em comum a falta de atenção e não deram respostas de explicação de conduta.

Os resultados também confirmam os achados de Appleton e Reddy (1996), de que as crianças mais atentas e participantes durante os procedimentos de intervenção obtêm melhor desempenho nas tarefas de falsa crença.

Esses resultados dão sustentação às hipóteses que apontam para a existência de uma relação entre a habilidade de atribuição de estados mentais e desenvolvimento da linguagem. Isso sugere que as conversações realizadas com as crianças para falar sobre eventos possibilitaram o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais. Presume-se, então, que a ênfase na narrativa e a freqüência de conversas sobre estados mentais com as crianças influenciaram seu desempenho nas tarefas de falsa crença.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nesses estudos evidenciam que os procedimentos de intervenção contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir crenças ao outro. No entanto, estudos de intervenção na área da teoria da mente são escassos na literatura estrangeira e brasileira.

Esses resultados evidenciam que procedimentos que utilizam discussões para descrever estados mentais contribuem para o desenvolvimento da habilidade de atribuir falsa crença, o que reforça a idéia de que as conversações realizadas com as crianças,

sobre eventos, possibilitam o desenvolvimento da habilidade de compreender e atribuir estados mentais.

Como conclusão geral, é conveniente ressaltar a importância do favorecimento da habilidade de atribuição de falsa crença nas crianças. O estudo sobre como e quando elas desenvolvem uma compreensão da mente das outras pessoas tem o propósito de compreender como as crianças regulam suas interações com seus semelhantes, especialmente pelo uso do discurso, para coordenar o seu comportamento, dando sentido ao comportamento social e à comunicação verbal com os outros, designando seus desejos e intenções.

Portanto, conhecer a forma como as crianças compreendem e adquirem noções sobre estados mentais ganha importância para a educação, pois esse conhecimento poderá contribuir com o educador na elaboração de estratégias facilitadoras do processo de socialização e aprendizagem escolar.

Referências

Appleton, M. & Reddy, V. (1996). Teaching Three Year-Olds to Pass False Belief Tests: A Conversational Approach. *Social Development*, 5,3,275-291.

Astington, J. W. (1999) *Comment les enfants découvrent la pensée: la "théorie de l`esprit" chez l`enfant*. Paris: Éditions Retz/HER.

Avis, J. & Harris, P.L. (1991). Belief-Desire Reasoning among Baka Children: Evidence for a Universal Conception of Mind. *Child Development*, 2, 40-47.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Domingues, S.F.S. (2006). *Teoria da Mente: um procedimento de intervenção aplicado em crianças de 3 a 4*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Hale, C.M. & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: a training study. *Developmental Science*, 6,3,346-359.

Hogrefe,G. Wimmer, H. e Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in atribution of epistemic states. *Child development*, 57,567-586.

Perner, J., Leekman, S. & Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, v.5, 125-137.

Premack, D. & Woodrulf, G. (1978). Does the chimpanzes have a theory of mind?

Behavioural and Brain Science,1, 515-526.

Rivière, A. & Nuñez, M. (2001). *La mirada mental: desarollo de las capacidades cognitivas interpesonales*. 3ed. Buenos Aires: Ainque Grupo Editor.

Slomkowski, C. & Dunn, J. (1996). Young Children´s Understanding of Other People´s Beliefs and Feelings and Their Connected Communication With Friends. *Developmental Psychology*, 32, 3, 442-447.

Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children`s understanding of deception. Cognition, 13, 103-128.

ISSN 1981-2566

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA PÚBLICA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Luciana Albanese Valore – UFPR
luvalore@uol.com.br, CAPES

INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa voltada ao estudo do processo de inserção profissional de recém-graduados de uma universidade pública, na perspectiva da análise institucional de discurso (Guirado, 1995,2000,2004).

O interesse na problemática em questão relaciona-se à produção de alguns discursos. A queixa recorrente, na fala de alunos e ex-alunos, quanto a um suposto "abismo" entre as práticas da formação e as exigências do mercado, as críticas quanto às "insuficiências" no ensino superior –público sobretudo- apontadas em estudos (Lassance, 1997; Macedo, 1998; UNESCO, 1998; Schwartz, 2000), as exigências crescentes, nas diretrizes curriculares governamentais, de profissionalização da formação universitária e -na contramão desses discursos- a resistência à "mercantilização da educação" empreendida por alguns professores (Dourado & Catani, 1999; Trindade, 1999; Chauí, 2000; Sguissardi, 2000; dentre outros) têm produzido inquietações que acompanham nossa prática docente numa universidade pública.

Dentre os inúmeros aspectos passíveis de análise, numa temática de tal amplitude, focou-se o interesse na relação, estabelecida no discurso desses recém-graduados, entre a formação universitária e o mundo do trabalho, bem como no que denominou-se como *dimensão subjetiva* da inserção profissional; ou seja, os efeitos de subjetividade –as imagens de si- que os discursos produzidos nessa migração de um conjunto de práticas institucionais a outro desenham.

Tal pretensão, evidentemente, sustenta-se em determinadas concepções de *sujeito*, *discurso* e *instituição* configuradas pelo método de estudo (Valore, 2005). Assim, para Guirado (1995), o sujeito encontra-se matriciado nas relações institucionais (relações discursivas) que o constituem enquanto tal. Sua tese fundamenta-se na proposição foucaultiana de que o discurso não se limita a reproduzir uma realidade

exterior, mas configura-se como ato (Foucault, 2000); ou seja, o discurso também produz, legitima e naturaliza: práticas sociais e lugares subjetivos.

Concebendo o discurso como lugar de produção de subjetividades, como jogo de tensões, disputas, rupturas e legitimações das relações institucionais, partimos, então, da suposição de que o discurso dos recém-graduados evidenciaria o rearranjo de lugares subjetivos reconhecidos ou desconhecidos no dizer. Além disto, hipotetizamos que suas falas dar-se-íam em meio às diferentes práticas discursivas da inserção profissional, as quais, ao mesmo tempo em que dizem da formação e das novas competências profissionais, das relações sociais no mundo contemporâneo, etc, engendram as condições de possibilidade de seu discurso (o *o que* poderia ser dito).

A partir dos estudos de Aquino (1990), entediamos que, ao creditar uma prática institucional, o discurso do recém-graduado iria configurar a disputa de lugares presente nos universos acadêmico e profissional, e na relação entre ambos. O modo como isto seria encenado diria também das imagens de si, daquilo que se poderia chamar de uma experiência de subjetividade no discurso.

Partindo do pressuposto de Guirado de que esta experiência se dá na constante tensão entre o assujeitamento às condições institucionais de produção do discurso e a possibilidade de singularidade no dizer, formulou-se uma outra questão: de que modo(s) o recém-graduado se assujeitaria na ordem dos discursos da inserção profissional? E, se como propõe Foucault (1995), as práticas de assujeitamento não anulam a possibilidade de resistência, poder-se-ía pensar que, assim como legitima, ele também subverteria essa mesma ordem?

A presente exposição trata das categorias temáticas discursivas relacionadas ao ingresso na vida universitária e no mercado de trabalho e ao confronto entre ensino superior público e privado. A seguir serão apresentados o instrumento de coleta de dados, os operadores e os procedimentos de análise e os sujeitos da pesquisa.

MÉTODO

Utilizou-se uma entrevista estruturada em torno de 10 questões que versavam sobre a escolha do curso, o ingresso na universidade, a saída da mesma, as relações entre a formação e a prática profissional, a comparação entre o ensino superior público e o privado, as estratégias de inserção no mercado, as imagens de sucesso profissional, de futuro e de si nesse futuro.

As entrevistas, agendadas por telefone, foram realizadas na residência ou no local de trabalho das pessoas contactadas. Antes de iniciar-se a gravação, realizou-se o preenchimento do termo de consentimento para a participação e alguns dados pessoais eram solicitados. Finda esta etapa, procedeu-se à transcrição dos depoimentos.

Na análise, seguindo as proposições de Guirado, atentamos ao *modo* de dizer, mais do que ao que era dito, buscando dar conta, quer do movimento das singularidades discursivas, quer de suas condições institucionais de produção. Para tanto, consideraram-se os índices de heterogeneidade discursiva (Maingueneau, 1997) e os efeitos de reconhecimento e de desconhecimento do/no dizer (Guirado, 2000, 2004).

A consideração da heterogeneidade possibilitou-nos evidenciar tanto as interlocuções produzidas entre o discurso dos entrevistados e outros discursos (da formação e da inserção profissional), quanto as relações estabelecidas entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado. Atentou-se, então, às múltiplas vozes a enunciar seu discurso, as quais puderam ser delineadas nos índices de heterogeneidade, como o uso da negação, da ironia, de pressupostos, do discurso relatado (direto ou indireto) e do discurso indireto livre, do metadiscurso e de provérbios.

A análise dos efeitos de reconhecimento e de desconhecimento, por sua vez, pautou-se na investigação das práticas e dos lugares subjetivos positivados no dizer, seja de modo explícito (naquilo que o entrevistado reconhecia e naturalizava como algo que "é assim e que não poderia ser diferente") , seja de modo implícito (naquilo que ele não dizia, mas mostrava, quanto às condições institucionais de produção de seu dizer e quanto aos múltiplos sentidos operados por este dizer).

Nessa perspectiva, na análise de cada entrevista (e, posteriormente, ao relacioná-la às demais), algumas perguntas tornavam-se fundamentais; a saber: que interlocuções se produzem no discurso?; que práticas discursivas são "incorporadas"?; que relações se estabelecem em tal apropriação e como são encenadas?; que verdades se afirmam?; que ações são positivadas, a quem são atribuídas, em que direções se dão e que efeitos produzem?; que atores se destacam?; que lugares –e como- se legitimam?; quais lugares –e como- se subvertem?; que imagens, enfim, o discurso desses recém-graduados produz?

No intuito de respondê-las, "desmontamos" discursos e análises. Estas ficaram então configuradas em diferentes etapas, sendo que, em cada uma delas, buscou-se circunscrever as cenas e os lugares que posicionavam o sujeito da enunciação, evidenciando regularidades e singularidades nos modos de dizer (e de dizer-se) e

observando as continuidades e descontinuidades produzidas, as marcas de heterogeneidade, as ambigüidades e os sentidos naturalizados ou inaugurados em tais cenas. Recorreu-se, também, à investigação do uso de outros operadores lingüísticos, como: adjetivos (relacionados às ações ou aos sujeitos), tempos verbais, referentes de pessoa (pronomes pessoais, *você* genérico, *a gente*), modalizadores argumentativos (um pouco, mesmo, só, mas, etc.) e figuras de linguagem (em especial, metáforas).

A análise dos discursos seguiu as seguintes etapas: a) análise vertical, na qual cada entrevista era "desmontada", de acordo com os operadores de análise selecionados, para ser depois "remontada" na forma de um texto para cada entrevistado; b) análise horizontal, momento em que confrontávamos as diferentes entrevistas e suas análises, com o objetivo de recortar as principais categorias temáticas e nelas, algumas subcategorias. Desta etapa resultaram outros textos, um para cada categoria temática evidenciada; c) análise tranversal, composta, inicialmente, pela análise dos depoimentos recortados para cada categoria temática central e, num segundo momento, pela interlocução entre os diferentes discursos produzidos na pesquisa: o dos entrevistados, o nosso de análise, o dos estudiosos que embasaram o método e o dos autores que contribuiram para a configuração dos cenários da inserção profissional.

Para os propósitos deste artigo, selecionamos duas das cinco categorias temáticas evidenciadas: 1) O "caos que ensina": as práticas da formação universitária pública e 2) O "1º ano do resto de nossas vidas": a passagem para o mundo profissional. Estas categorias foram compostas a partir da análise das seguintes questões: *Quando você entrou na universidade, como foi? Suas expectativas bateram?; Como tem sido a sua vida desde que saiu da universidade?; O que lhe marcou mais na passagem da universidade para o mundo profissional?; Você estudou numa universidade pública. Conhece alguém que tenha feito o mesmo curso numa universidade particular? Vê diferenças entre uma e outra?*

Evidentemente, em algumas situações, as respostas dadas a outras perguntas também foram consideradas, sendo que, em alguns casos, o mesmo depoimento pôde ser inserido em mais do que uma categoria ou subcategoria.

Foram entrevistados 24 profissionais graduados entre janeiro de 2001 e fevereiro de 2003. A seleção dos cursos baseou-se no número de inscritos no vestibular, entre 1998 e 2003, optando-se por entrevistar, aleatoriamente, 3 ex-alunos dos 2 cursos de maior demanda, em cada uma das 3 áreas ofertadas pela universidade; a saber:

Medicina, Educação Física, Bacharelado em Ciências da Computação, Engenharia Civil, Direito[1], Administração, Comunicação Social e Psicologia.

O critério adotado na seleção dos entrevistados foi o tempo de formado**,** focando-se, preferencialmente, profissionais formados há 1 ano (mínimo) e 2 anos (máximo). Em função da época de realização das entrevistas, no entanto, esse tempo estendeu-se em alguns meses.

A maior parte dos entrevistados – sendo 11 rapazes e 13 moças- nasceu em Curitiba (13 deles). Sua faixa etária variou de 22 a 29 anos, com predominância de 23 a 25 anos de idade. Somente dois não passaram no primeiro vestibular, prestado na instituição, para o curso em questão e apenas 4 iniciaram uma outra graduação na mesma universidade (uma tendo sido concluída). A continuidade dos estudos, através de cursos de especialização, foi ou estava sendo realizada por 08 entrevistados.

A grande maioria (16 deles) vinculou-se aos estágios denominados extra-curriculares na área de formação, com ou sem remuneração (a maior parte com), principalmente nos dois últimos anos da graduação. Três entrevistados trabalharam durante a graduação, embora o fizessem fora da área de formação.

Em relação ao tempo de formado e à situação profissional, a maior parte (17 deles) havia concluído o curso num período que variou entre 01 e 02 anos e 16 deles estavam trabalhando na área de formação.Quanto aos demais, 3 atuavam em áreas distintas e 5 (2 deles já tendo trabalhado na área) encontravam-se sem ocupação.

RESULTADOS

- A Inserção na Universidade Pública

Atributos como *decepção*[2]*, choque, vazio* conferem o tom com que nossos entrevistados tingem a cena do ingresso na vida universitária legitimando-a como descontinuidade de tudo o que se fez e imaginou até então.

A tensão entre a expectativa de aprender algo relacionado à prática profissional e a imposição de conteúdos *mais básicos* marca vários discursos. Neles, o conhecimento acadêmico é positivado em sua condição de utilidade imediata. Como para um dos engenheiros, formado há 2 anos e 2 meses e que nunca atuou na área:

[1] Por ser a área Humanística a de maior concentração de cursos, optou-se por selecionar 4 deles.
[2] Os termos em itálico foram extraídos das falas analisadas.

> *Eu me decepcionei no primeiro ano, porque eu achei que ia chegar lá e ia ser um curso assim, é.. que eu ia chegar e botar a mão na massa, no concreto,* (riso) *e chapiscar parede né, e eu achei que ia aprender essas coisas, porque eu entrei e não sabia nada, não sabia o que era uma areia brita, eu não sabia o que era, entendeu. Eu sabia que era construção né, e depois eu achava que engenharia civil era construir prédio. E eu achava isso né, e no primeiro ano né, pô! Tive cálculo, álgebra, geometria analítica e aquilo ficava… Pra quê? Mas pra que isso meu Deus?!, "Não! Isso é base, isso é base", os professores diziam "Isso é base pra você" e tal, "É base, é base"* (engrossa a voz) *No segundo ano a mesma coisa "Não, isso é base, isso é base". Chegou o terceiro ano, mas que base, que porra de base é essa?! né...chegou no terceiro ano, cê num via nada de cálculo, ía estudar mecânica de solos ía estudar transportes, ia estudar mecânica dos fluidos, mesmo, estudar na prática resistência, mas daí, mas que base que é aquela, onde que tá o cálculo, onde que tá a física, onde que tá a algebra? Não tem nada disso, né. Eu não sei, depois falaram "Não, é pra forçar!", depois, uns próprios alunos amigos meus me disseram que é pra forçar o raciocínio, não sei...*

Já, para um egresso do curso de ciências da computação, formado há 2 meses e empregado na área, apesar de *não ser o que imaginava*, a realidade encontrada não se afirma como decepção, *mas* como algo que não *fugiu ao gosto*. A vida universitária é encenada na tensão entre interesses: no jogo de *puxar* e *ser puxado* pelo curso em que, apesar de ativo (*fui puxando*), no final, acaba cedendo à proposta do curso- *mas acabei gostando da mesma forma*:

> *... eu mexia no computador mas eu me importava mais com a parte gráfica, assim, daí passado o tempo fui puxando mais pra programação e mexer no computador mesmo. E no curso puxava mais pro lado do design, assim, do que pro lado de informática, mas acabei gostando da mesma forma, assim, é uma coisa que não era o que eu imaginava, mas não fugiu do meu gosto.*

Nas falas, também freqüentes, que encenam a universidade/curso como *decepção* pela falta de estrutura, chama atenção a afirmação de sua inevitabilidade. A condição de universidade *pública* é naturalmente equiparada (justificando-a) à condição de *pobreza*: de recursos, de práticas, de professores e, em alguns casos, da qualidade de ensino. Tal condição, todavia, não inviabiliza a assunção, ainda que ambivalente, do lugar de satisfeitos que se atribuem. Mesmo reconhecendo-se *desmotivados* pelas greves e falta de professores, é do lugar de quem *gostou do curso* que os recém-graduados discursam. Tal lugar supõe a ação, também inevitável, de *ter que se adaptar*. Há quem afirme, inclusive, que o confronto com uma nova realidade *foi importante para o conhecimento.*

Exigências não enfrentadas no ensino anterior, conteúdos e frustrações desconhecidos até então, redimensionam a imagem do curso, da profissão e de si no *choque* do ingresso. A descontinuidade da vida escolar, em relação ao nível de exigências, fica clara sobretudo no depoimento dos engenheiros, onde as notas baixas, mesmo para quem sempre foi bom aluno, são freqüentes. Por outro lado, como no dizer de um deles, *aos poucos você vai pegando o esquema... vai pegando as manhas, vai pegando tudo*.

- A Inserção no Mundo do Trabalho

Para a maior parte dos recém-graduados, a saída da universidade é encenada como continuidade no fazer, uma vez que 11 deles já trabalhavam na área e outros 5 foram contratados em seguida à colação de grau.

A passagem para o universo do trabalho, porém, provoca novos posicionamentos. O *sentir-se profissional* é recorrente nos discursos. O momento em que isto se dá, todavia, marca algumas diferenças. Deste modo, a grande maioria dos entrevistados impõe-se a necessidade de *começar a buscar mais*, já na prática do estágio. Outros assim o fazem na obtenção do "canudo", e outros esperam, ainda, a oportunidade efetiva de reconhecimento do mercado para poderem se afirmar *profissionais da área*. Vejamos alguns exemplos.

Nos discursos que afirmam o *sentir-se profissional* durante a graduação a prática do estágio (obrigatório ou extra-curricular), configurada como algo exterior ao fazer acadêmico, ganha destaque, como no depoimento de uma das administradoras, formada há 6 meses, onde a *saída* da universidade é mostrada enquanto ela ainda estava *dentro*:

> *...o canudo foi só mesmo é… como é que eu posso dizer, foi a concretização do teu estudo, daqueles quatro anos não...na realidade são 22 anos, 20 anos, que eu estudo, né! É aquela concretização não! Terminei aquela fase, né. Na realidade, pro aluno de administração, por você não precisar do diploma pra começar a trabalhar né, então quando eu entrei na faculdade, na administração, isso no primeiro ano né, que eu comecei a... comecei ver a área, o que eu queria o que eu não queria, aí veio greve e ninguém conseguia estágio. Falei "Não! Vou me preparar!" Comecei a fazer cursos, isso no primeiro ano, curso de informática, meu inglês dei uma apressada e chegou no segundo ano eu falei "Não! Agora eu vou batalhar", a greve já tinha acabado né. Porque a greve atrapalhou muito os alunos que queriam estágios, porque em greve, ninguém pega estagiário, ainda mais no primeiro ano. Aí, chegou no segundo ano eu falei "Agora eu vou procurar".Tive dificuldades, porque sem experiência, no segundo ano da faculdade não é qualquer empresa que pega. (...) Então... vendo todos os meus amigos trabalhando, trazendo as suas experiências para a sala de aula, os professores trazendo experiências e você*

> *querendo aplicar ali, porque já desde o 2º,1º ano, você já começa a ver algumas coisas que são aplicadas no trabalho então é aquela vontade de você querer fazer e querer aplicar, né.. Aí falei: "Não, eu vou!" Até que um dia eu fui chamada "Ó, tem uma oportunidade na xxx". Mas não fui com aquela, Não! Eu preciso trabalhar porque eu tenho que pagar a faculdade! Não, eu fui trabalhar porque eu queria me iniciar, queria começar a trabalhar cedo, pra justamente chegar no quinto ano, tar formada com o diploma na mão, e aí?*

Ao falar sobre os *rituais de passagem* na qualificação profissional, a questão do *agir em nome* próprio aparece no discurso dos profissionais liberais. Para um dos advogados, formado há 1 ano e 3 meses, conquanto estivesse já atuando na área, a obtenção do diploma inaugura um novo modo de ver o trabalho e a si próprio (ver que *a coisa é séria* produz o levar-se a sério) bem como, uma nova etapa – a do *1º ano do resto de nossas vidas*:

> *E o segundo ritual é quando você recebe o canudo, você recebe o canudo e você passa a ser um profissional, a trabalhar como profissional, a agir em nome próprio, aí você vê que muda a forma como você é olhado, assim como você é visto, porque é até uma questão de ética* (...) *Então eu não posso atuar, eu tenho que fazer exame da Ordem pra eu poder advogar em nome próprio, mas então tem mais essa particularidade que, você pega o canudo, você é um profissional, as pessoas te tratam como profissional, você pode agir em nome próprio, ainda não assina e a outra é quando você pega a carteirinha, por exemplo, se o teu caso é advogar... mas <u>realmente,</u> tudo começa, você começa a se ver de jeito diferente a partir do momento que você tá formado, que você cola grau, que você tá com o canudo na mão… eu nunca fui de dar valor pra esse tipo de frescura, mas que a coisa fica diferente, fica diferente, você se sente diferente, tipo assim, você vê que a coisa é séria sabe, agora acabou né, tipo, eu nunca tive muito problema com meu pai, com minha mãe desse negócio de me sustentarem assim, porque desde 16 anos tô com 29, faz 13 anos que eu vivo mais ou menos sozinho, assim e tal é isso, só que agora a coisa ficou séria tipo assim, como dizia o Paulo Coelho "Agora é a tua lenda pessoal", você se coça mesmo! Então é isso que o canudo marca sabe, como tinha um filminho uma vez que dizia "Este é o primeiro ano do resto das nossas vidas!"*

Para 5 entrevistados, porém, 3 engenheiros, uma psicóloga e uma publicitária (a única, dentre eles, a já ter atuado na área) o sentir-se profissional tem sido um projeto ainda adiado, por conta da dificuldade de inserção. O depoimento de uma das engenheiras é emblemático. Nele, a vida profissional, embora configure ruptura do ponto de vista do <u>fazer</u> que aí *não* se constitui, é mostrada numa certa continuidade com a vida universitária – ambas consistem em ter de *ralar*:

> *Ah! Então o que eu falo é assim: aproveita a hora da tua formatura lá no Guaira, que chamam teu nome, aproveita o baile, aproveita os dias antes da formatura que você acabou a aula e que você ainda não recebeu o diploma,*

> *porque você está esperando a formatura, tem que aproveitar esse momento, porque antes, você se rala pra conseguir e depois, você se rala pra conseguir emprego, também, porque em engenharia civil tá sendo o seguinte: ou você estuda e faz um concurso público, que concurso público é fogo! Que tem muita desonestidade nesses concursos, a gente não sabe o que acontece, se tem cartão marcado, sei lá... E depois se você é um engenheiro civil que trabalha como autônomo, que trabalha em casa, quem disse que você vai ter um salário fixo todo mês, pra você programar tua vida, tá? Casar, ter filhos né, como é que você vai programar? E outra é, se você tem um pai que trabalha na área e essa área tá dando certo tudo bem, agora que nem eu, eu tenho dois tios que são engenheiros civis, um tio meu não tá trabalhando mais na área porque já não tá dando mais é.. não tem mais campo é, as grandes construtoras já tomaram parte e as pequenas que não tem lugar... Como o mercado tá saturado hoje tá totalmente saturado, por quê? É muita gente saindo da universidade, só aqui em Curitiba, são 4 cursos de civil, é muita gente vindo pro mercado e normalmende esse pessoal que vem pro mercado não está qualificado, muitas vezes, tecnicamente pra exercer um bom serviço na parte de projetos e…e o que acontece? Como as grandes empresas sabem disso eles empurram o preço lá pra baixo, daí quem já tem mais tempo de vivência na área, quer cobrar um preço certo não pode, por quê? Porque o preço tá indo lá pra baIxo, por causa do pessoal que sai da faculdade, começa a fazer serviço por qualquer coisa, esse que é o grande problema hoje.*

As cenas da saída da universidade permitiram delinear aspectos marcantes na passagem do meio acadêmico para o mundo do trabalho, os quais, todavia, não foram enunciados como tais. A positivação de algo como *marco* se dá em resposta a uma questão específica que lhes propusémos e consiste, basicamente, nas condições do mercado de trabalho e no desencontro entre a formação e as demandas das práticas profissionais.

Se o ingresso na universidade representa um *baque*, as condições de exercício profissional não deixam por menos: o susto e a decepção com a falta de oportunidades, com a competição desmedida e com o desequilíbrio entre as exigências da formação e o reconhecimento no mercado são recorrentes no dizer aquilo que marcou/marca a inserção profissional.

No dizer de uma psicóloga, formada há 1 ano e buscando uma forma de inserção, o *vazio de oportunidades* do mercado, produz um outro tipo de esvaziamento: o das ilusões alimentadas ao longo da vida. O “o que você vai ser quando crescer” tranforma-se no quem não se pode ser depois que se cresceu:

> *Na verdade um dos sentimentos maiores que a gente tem quando sai da faculdade é desilusão, uma desilusão, porque, acho que a minha geração foi preparada com mentalidade da geração anterior, a idéia de que você tornando-se um profissional liberal, logo após sair da faculdade sua vida muda em termos*

> *de representação social, de renda, de quem você vai ser, suas possibilidades, especialmente através do dinheiro que você vai poder, é receber de retribuição pelos seus serviços prestados você vai poder ser mais independente na vida, ser mais autônomo, adquirir enfim as coisas que você sempre teve desejo né, encaminhar, ou seja, mais dono da rédea da sua vida, parar de depender tanto, através de uma profissão de outro nível, que não um subemprego né. E eis que nós, da nossa geração se formando, temos um choque muito grande, porque não é isso, essa promessa de que você se formando vira um profissional autônomo que vai ter uma renda, não é por aí. Isso às vezes demora um pouco mais, e cada vez mais, essa saturação de mercado vai levando mais pra longe o horizonte da pessoa! Antes, com vinte anos já tava ganhando a vida, hoje vinte e oito, trinta e poucos anos, os profissionais ainda ali suando pra começar a se inserir no mercado...*

O desencontro entre as práticas da formação e as demandas concretas da profissão constitui tema recorrente ao longo das entrevistas. Ao falarem especificamente sobre o que mais lhes marcou, porém, tal desencontro, ao contrário do que se poderia esperar - haja vista os tantos discursos da insuficiência da formação – remete mais às exigências pessoais e menos aos conhecimentos técnicos demandados. Vide o depoimento de um dos médicos, formado há 1 ano e 10 meses, em que um certo "fazer da conta" da formação (afirmado também em outras falas) produz um profissional impotente e que, do mesmo modo, não pode ser levado muito a sério:

> *É...Nós saímos do curso de Medicina, um pouco ingênuos, com o passar do tempo e não leva muito tempo, nós ficamos mais…nós perdemos um pouco do respeito pelo paciente, quer dizer.... não é bem perder o respeito, a gente aprende com muita crítica a entender o paciente, então o paciente ansioso não é muito bem quisto, é um paciente chato, trabalhoso, que não... que vai à consulta não pra ouvir o que nós temos a falar, mas só pra falar. É um paciente que num que num responde ao tratamento, é muito ruim, e… pacientes assim com distúrbios psiquiátricos, é uma boa parcela, pelo menos 50% deles têm distúrbios psiquiátricos, são vistos com… com um pouco mais de cautela, o médico fica....nós ficamos mais interessados em ganhar o dinheiro, em ter um bom emprego. A preocupação com o paciente é deixada um pouco de lado, a gente não se preocupa tanto em promover saúde, é muito difícil promover saúde, isso depende um pouco da, de política de saúde pública, depende do interesse das empresas. Aliás isso é uma coisa que é deixada de lado, saúde ocupacional é negligenciada, né...e os próprios pacientes não têm muito interesse em se....se sentirem bem, eles gostam é de estarem doentes, estar doentes! É engraçado, as pessoas querem ficar doentes, quando a gente diz que está tudo bem, eles ficam, eles voltam frustrados pra casa, pô! Eu não tô doente e daí? O senhor que é um incompetente, que não me diagnosticou... Que é que eu posso fazer?*

Ao ser indagado sobre o preparo que a formação lhe deu para enfrentar esse tipo de situação, o entrevistado responde: *ela é discutida em aula, mas....*

> *é... discutida no momento em que nós somos acadêmicos, a gente não é médico ainda. Quando é médico, é diferente. E na academia, nós temos que fazer tudo, nós temos que ser muito educados, é um pouco de fingimento, de uma certa forma. Fingimento não é bem a palavra adequada, mas nós temos que manter uma postura muito artificial, e eu nos meus empregos não é incomum ter que discutir com o paciente, se o paciente é ríspido comigo eu tenho...ou eu fico quieto, ou às vezes eles passam do limite, ou eu estou já estressado e brigo de volta, é muito comum. Na academia isso não acontece, na academia nós aguentamos quietinhos, nós somos extremamente educados, nós não somos muito bem preparados pra lidar com o psiquismo do paciente...*

- Ensino Superior Público e Privado

Ao realizarem o confronto solicitado, os entrevistados dizem das práticas que, para eles, caracterizam a formação numa universidade pública e numa particular. Dizem também dos lugares atribuídos aos agentes da formação e de si - dos lugares assumidos ou recusados em tais práticas.

O assinalamento de diferenças supera -de longe- o de semelhanças, e refere-se a aspectos reconhecidos já no ingresso na instituição, como a precariedade de recursos humanos e materiais nas universidades públicas e o nível de exigências feitas aos alunos (em especial, nos cursos de exatas). Além disto, afirmam-se diferenças no nível dos alunos que ingressam na universidade pública e no tipo de profissional nela produzido.

À exceção da falta de recursos, nos demais itens confrontados, as diferenças são legitimadas como vantagens de uma formação pública. Assim, mesmo quando tais diferenças mostram o reconhecimento do mérito dos alunos que aí estudam, em grande parte dos discursos (em 19 deles), uma certa superioridade quanto ao perfil profissional produzido nas instituições públicas, como efeito do tipo de ensino praticado (fruto, portanto, da ação docente), faz-se valer. Com efeito, o reconhecimento, em alguns casos, de um "método de ensinar" dos professores e, em outras situações, da própria desestrutura de uma universidade pública são os principais eixos discursivos em torno dos quais se organizou a fala de nossos entrevistados e o lugar de *melhor preparados* que se atribuem.

O depoimento de uma engenheira ilustra a produção de um aluno/profissional diagnosticador de problemas:

> *Parece que o pessoal que vem da pública tem um certo tipo de pensamento que vai assimilando, sabe, a gente começa a ver que as opiniões convergem, sempre são aquilo, a gente vai criando uma certa linha de pensamento que vai te fazendo mais ou menos ter um método de você pensar, de você ver as coisas, de pensar o problema e ver a solução. Porque você precisa ler, precisa conversar com os outros pra ver o que tá acontecendo, precisa ir lá na sala do professor e*

> *discutir com ele o que que tá acontecendo. Daí ele te explica "Você tem que imaginar isso, isso e isso!" Daí, a gente começa a ficar com o raciocínio mais amplo, sabe cadê o problema? pra daí solucionar, você começa a ter uma visão maior da coisas.*

Além disto, para vários entrevistados, as práticas da formação, ao não *entregarem tudo mastigado*, produzem um profissional crítico (quanto ao tecnicismo do mercado) e pesquisador. No dizer de um dos psicólogos, formado há 2 anos e atuante na área, será de um aparente paradoxo, encenado como *o caos que ensina a fazer ordem*, que um profissional *autônomo*, que *se arrisca para o novo*, poderá emergir:

> *O profissional que vai numa universidade particular, em geral, ele é um consumidor de educação, ele paga pra ter aquilo, é como se fosse um consórcio de diploma, ele vai lá mensalmente paga a taxa dele, faz as coisas que ele tem que fazer, é um McDonalds, tem um sistemão né, e ele vai ficar muito mais passivo ao se formar, se não houver um outro sistemão esperando ele, por exemplo uma grande empresa onde ele vai entrar, e vai continuar, vai continuar sendo uma engrenagem. Já universidade pública, tem uma grande vantagem, por estar se deteriorando e ser tão desestruturada, porque no caos a gente aprende a fazer ordem, a gente aprende a ser criativo e desenvolve outras habilidades, né, no meio da guerra, então eu sinto que os profissionais da área que vêm da universidade pública, eles ainda guardam um pouco mais de inovação, criatividade, é...empreendedorismo, coisa que na área privada as pessoas se receiam mais, tendem a mais tocar o negócio da família, ou se envolver em coisas já prontas, do que arriscar o novo, o novo surge da universidade pública, por enquanto, não sei até quando... É... e entendo essa desestrutura como um maior grau de liberdade também, não é só a bagunça da universidade né, mas é também um nível maior de autonomia que é dado aos alunos, e realmente isso permite é um profissional mais polivalente, mais corajoso no mercado de trabalho.*

Mesmo a falta de infra-estrutura, que institui uma formação que *deixa a desejar*, por *ter menos a oferecer* (sobretudo em cursos que exigem equipamentos e instalações específicas), acaba formando profissionais que se vêem como mais qualificados, pois, mais uma vez, é do lugar de quem *teve que correr atrás do prejuízo*- utilizando recursos próprios (como o computador de casa para, no dizer de uma publicitária, *poder evoluir alguma coisa*) - que estes egressos dizem de si e de sua formação.

Por fim, para 4 entrevistados, a diferença na formação está dada de saída, pelo nível dos alunos que ingressam na universidade pública (a *formação muito boa* relaciona-se aos estudos anteriores daqueles que *conseguiram entrar*: o que "salva" a universidade são seus alunos!). A eficácia das práticas de seleção para o ensino superior público são assim creditadas.

DISCUSSÃO

É do lugar de um certo engodo que nossos recém-graduados constróem a cena de seu ingresso na universidade. Mesmo assim, a posição que aí se afirma é a de não desistente. Sua positividade materializa-se na tensão com os lugares que a ação dos professores lhes atribui: do não saber e da inutilidade, da espera pela concretização de promessas não cumpridas e da adaptação a interesses e esquemas não imaginados.

Os discursos do ingresso na vida universitária dizem das relações de poder entre os seus atores, de uma certa elasticidade a ser exercitada pelo aluno no direcionamento pré-figurado por seus professores. Seu assujeitamento não se produz, porém, sem sua contrapartida: a de resistência nessas mesmas práticas (evidenciada nos dizeres que enunciam o *choque* e o *estranhamento*, o *encontrar-se no curso*, apenas quando este se mostra vinculado às práticas da profissão, e a dúvida sobre a validade do *forçar o raciocínio* apregoado pelos professores das disciplinas básicas).

Assim, ainda que positivado em seus efeitos de abandono e de autoritarismo, o poder da ação dos professores não anula o poder da ação do aluno; ao contrário, possibilita-o, legitimando-lhe a condição de não desistente, de alguém que *obrigou-se*, ou foi obrigado, a *ir à luta* e que, com isto, *sabe se virar no universo profissional*. Além disto, ao mesmo tempo que seu discurso afirma o professor no lugar de quem "tudo vê e avalia" (no aluno, na aprendizagem e na profissão) não deixa de mostrar o lugar de vigilante ocupado pelo aluno (que também vê e avalia o professor, em suas faltas e excessos).

A tensão entre esses dois movimentos presentifica-se, igualmente, nos discursos do confronto. Nestes, o assujeitamento nas práticas da formação pública produz como efeito a resistência nas práticas do mercado.A ruptura configurada pelo ensino público, em oposição ao particular, institui-se, creditando os discursos críticos daquele contra a formação tecnicista demandada pelo mercado. A produção de profissionais diferenciados legitima-se, propiciando a transmutação dos modos de ver-se: não mais resignados ou *em choque* e sim, pensadores-diagnosticadores de problemas, críticos sociais, pesquisadores e profissionais autônomos: a decepção do ingresso transformada em aprendizado vantajoso e, sobretudo, necessário.

Na contramão dos discursos da insuficiência do ensino público superior (afirmada também na fala dos egressos), um outro discurso ganha força: o que credita

ao *caos* da universidade pública a produção de um profissional autônomo, *mais polivalente e mais corajoso no mercado de trabalho*.

Nas falas do *primeiro ano do resto das vidas* da maior parte dos profissionais que entrevistamos, a "saída" da universidade acontece enquanto ainda estavam dentro, pela prática do estágio. Esta, ao mesmo tempo em que ganha estatuto de inserção profissional, parece perder sua dimensão formadora. Efetivamente, o dizer dos recém-graduados perpetua a oposição teoria-prática: a formação, reconhecida naquilo que se produz em sala de aula X o exercício da profissão, reconhecido no que se faz fora da universidade.

E será a partir de fora que o *sentir-se profissional* irá instituir-se. Com ou sem diploma, a mudança no modo de ver-se configura um efeito de como se percebem vistos: o *sentir-se profissional* não se produz senão em relação às práticas do mercado, as quais atribuem-lhe maior responsabilidade e novas posições ou, ao contrário, colocam-no na posição de espera, num *sentir-se profissional* ainda adiado. Curiosamente, as práticas da formação não provocam o *levar* (e o levar-se) *a sério* que o estágio ou a atuação profissional incentivam. Ainda assim, é interessante observar que, tanto o *método de pensar* como a *desestrutura* da universidade, ao serem reconhecidos como ganhos para o exercício profissional, não deixam de mostrar uma relação de continuidade entre as duas práticas, encurtando o "abismo" entre o que se supõe "dentro" e o que se imagina "fora".

A cena dos marcos da passagem destaca a vida depois da universidade, positivando rupturas nas imagens produzidas (do mercado, das demandas concretas do exercício profissional e de si mesmos), assujeitando mestres e discípulos ao lugar de quem está em falta. O *baque* do ingresso na universidade repete-se, instituindo a vida acadêmica como uma espécie de suspensão entre dois sustos... Ao que parece, o mundo profissional imaginado na graduação era suficientemente acolhedor, o que não deixa de surpreender, dada a proliferação de discursos sobre desemprego e concorrência nos dias atuais.

Na relação com a formação – ainda que acenando para o que está fora dela – é do lugar de quem resiste e, no dizer de alguns, *enfrenta a briga com os professores* para poder estagiar, que a maior parte organiza seu discurso. No mercado de trabalho, porém, assujeitam-se às suas práticas, assumindo a inevitabilidade de que *todo começo é assim*, (quanto à *puxação de tapete* e à baixa remuneração), ou naturalizando a saturação como conseqüência do excesso de profissionais mal qualificados. Assujeitam-se, igualmente,

aos seus efeitos, como o ter que postergar *cada vez mais para longe seus horizontes* (reduzidos, ao que parece, a um projeto profissional que toma conta do projeto de vida).

Se o assujeitar-se é recorrência, os modos de fazê-lo são singulares, pois dependem, também, da relação estabelecida entre as práticas de cada profissão e o mercado. Independente da área ou do tempo de atuação, porém, pode-se afirmar que, na mesma medida em que é objeto da ação desse mercado, também o regula, perpetuando-o ou, em certos casos, subvertendo-o (ao burlar as estratégias de inserção demandadas, por exemplo[3]). Tal tensão entre lugares –de objeto e de agente- diz de outra duplicidade: a de ter que *ser visível* e, ao mesmo tempo, *ficar de olho*: nas brechas e demandas do mercado (por suposto não vistas pela universidade), na situação profissional dos colegas e dos concorrentes, e em si próprios (nos seus avanços e retrocessos). A autogestão da carreira, instituída nos discursos contemporâneos da qualificação, ganha assim novos atributos: de visibilidade e vigilância contínuas.

A análise do discurso desses recém-graduados confirma, pois, a tese de Aquino (1996) de que os efeitos da formação universitária superam a instrumentalização teórico-técnica relacionando-se, também, à produção de subjetividade. Confirma, igualmente, o postulado foucaultiano de que os sujeitos se fabricam no interior de certos aparatos de subjetivação e a proposição de Guirado de que os sujeitos se fundam no interior das relações institucionais. Tais teses, como já dito, embasaram este estudo.

Ao evidenciarmos os lugares subjetivos atribuídos, assumidos -e por vezes subvertidos- no dizer de nossos entrevistados, pudemos constatar a multiplicidade da experiência de subjetividade no discurso. Esta, como hipotetizamos, produz-se no jogo de tensões, construções e desconstruções estabelecido no trânsito entre as diferentes práticas discursivas. Assim, será na tensão entre o assujeitamento na ordem discursiva que lhes institui o lugar de objeto- quer da ação docente, quer das práticas do mercado- e a resistência nessa mesma ordem, que esses recém-graduados inauguram uma outra possibilidade: a de positivarem-se, em seus discursos, também no lugar de agentes de sua formação e inserção profissional, ainda que, ao fazerem-no, com vimos, auxiliem a reeditar e creditar discursos instituídos.

Dentre estes discursos, merecem destaque os que legitimam as expectativas quanto à formação universitária e à inserção no mundo profissional, pois, parece-nos, insinuam algumas brechas de intervenção na universidade pública. Redimensionar essas

[3] Como pôde-se evidenciar na análise da questão referente ao tema, a qual não foi aqui abordada (vide Valore, 2005).

expectativas, discuti-las, reconhecendo o campo interdiscursivo em que são engendradas, bem como os efeitos subjetivos que produzem, poderia ser uma das tarefas do psicólogo nesse contexto. Outro aspecto a ser trabalhado remete à relação professor-aluno, dada sua importância para a constituição de modos de subjetivação nas relações que ambos estabelecem entre si e com o seu fazer. E, se este, como enunciam alguns dizeres, sugere uma certa *artificialidade* e *brincadeira* da formação em oposição ao *mundo sério* do trabalho, perguntamo-nos: seria esta uma outra forma de dizer de uma teoria que, na prática, acaba sendo outra? Ou de experiências de subjetividade que, na relação com diferentes práticas, ora são reconhecidas como "faz de conta", ora imaginadas como "mais verdadeiras"?

Explicitar os diferentes modos de subjetivação, produzidos nas relações institucionais, evidenciando os vários discursos a sustentar o contínuo arranjo de lugares e de imagens, parece-nos, poderia ser um bom começo para uma intervenção psicológica no ensino superior.

Referências

Aquino, J.G. (1990) *Os Discursos da Formação do Psicólogo: um estudo de representações institucionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Aquino, J.G. (1996) *Confrontos na Sala de Aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.

Chauí, M. (2001) *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

Dourado, L.F. & Catani, A.M.(Org.) (1999) *Universidade Pública: políticas e identidade institucional*. Campinas:Autores Associados;Goiânia: Editora da UFG.

Foucault, M. (1995) O sujeito e o Poder. Em Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica:para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (1999) *História da Sexualidade- Vol. 3 O Cuidado de Si* (6ª ed.) Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2000) *A Ordem do Discurso* (6ª ed.). São Paulo: Loyola.

Guirado, M. (1995) *Psicanálise e Análise do Discurso: matrizes institucionais do sujeito psíquico.* São Paulo: Summus.

Guirado, M. (2000) *A Clínica Psicanalítica na Sombra do Discurso: diálogos com aulas de Dominique Maingueneau*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guirado, M. (2004) *Instituição e Relações Afetivas: o vínculo com o abandono* (ed.revista e ampliada). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lassance, M.C.P.(1997) A Orientação Profissional e a Globalização da Economia *Revista da ABOP* 1(1), 71-80.

Macedo, R. (1998) *Seu Diploma, Sua Prancha: como escolher a profissão e surfar no mercado de trabalho*. São Paulo: Saraiva.

Maingueneau, D. (1997) *Novas Tendências em Análise do Discurso* (3ª ed.). Campinas:Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Schwartz, G. (2000) *As Profissões do Futuro*. São Paulo: Publifolha.

Sennet, R. (2004) *A Corrosão do Caráter* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Record.

Sguissardi, V. (Org.) (2000) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã.

Trindade, H. (Org) (1999). *Universidade em Ruínas: na república dos professores*. Petrópolis:Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDES.

UNESCO (1998) *A UNESCO e o Futuro do Ensino Superior: documentos da Conferência mundial sobre a Educação Superior*. Curitiba: Imprensa Universitária da UFPR.

Valore, L.A. (2005) *Subjetividade no Discurso de Recém-graduados da UFPR: uma análise institucional*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Whitaker, D.(1997) *Escolha da Carreira e Globalização*. São Paulo: Moderna.

ISSN 1981-2566

O SENTIDO DA MATEMÁTICA: A VOZ DO JOVEM

Ana Lucia C. A. Pugliese – Universidade São Marcos
anpugliese@uol.com.br
Marisa Irene S. Castanho – Universidade São Marcos
miscast@uol.com.br

Introdução

A presente pesquisa nasceu da necessidade de compreender o que a Matemática significa para as pessoas e mais particularmente encontrar respostas para o questionamento: "o que é a Matemática para os jovens?". O estudo, fundamentado na teoria de Vygotsky, investigou o sentido da Matemática para os jovens em um contexto de exclusão social.

A pesquisa abarcou as vivências, as emoções, os sentimentos, as representações, os valores e a importância que os sujeitos atribuem à Matemática bem como os elementos da história individual e do contexto histórico social em que estão inseridos.

A revisão bibliográfica constituiu-se de estudos de Camargo (1997), Pinheiro (1995), Almeida (2001) que versam sobre as relações entre a afetividade e cognição e sobre a presença das emoções no processo de aprendizagem; de Chacón (2003), que enfoca os aspectos emocionais presentes no processo de aprendizagem da Matemática; e a de Rodrigues (2001) que, em um estudo realizado em uma escola pública sobre o sentido da Matemática, investiga as relações de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio com o saber.

Nos estudos desses autores, foi possível encontrar explicações para as dificuldades dos alunos e para o afastamento que normalmente se observa em relação à Matemática, com ênfase nos aspectos emocionais que, por si só, não são suficientes para explicar os graves problemas existentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Na relação do aluno com a Matemática estão presentes elementos históricos contextualizadores do sentido atribuído a essa disciplina. O resgate de tais elementos históricos, intricados na constituição da atual Matemática Escolar e

nos diferentes grupos sociais, contribuiu para a ampliação do entendimento dos fenômenos observados na relação dos indivíduos com esse conhecimento.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa atribuiu importância aos aspectos históricos para a compreensão dos fenômenos observados nas relações entre os indivíduos e o saber matemático e teve como pressupostos teóricos básicos os da Psicologia Sócio-Histórica da escola soviética, representada por Vygotsky e seus seguidores, que concebe o homem como um ser histórico, social, ativo, sendo, ao mesmo tempo, construto e construtor da realidade. Ou seja, o homem é um ser concreto, cujas formas de pensar, sentir e agir vão se constituindo pelas interações sociais no contexto social, cultural e histórico.

O estudo teve como objetivo apreender o sentido que os jovens atribuem à Matemática. Para Vygotsky (2001), buscar o sentido é extrair dos elementos trazidos no discurso, nas expressões e nas manifestações emocionais a expressão da subjetividade. O sentido é atribuído pelo homem à realidade e é a resultante da contraposição entre as significações sociais em vigor e a vivência pessoal, produto da relação dialética que se estabelece entre a objetividade e a subjetividade (AGUIAR, 2002). O sentido se constitui e se transforma continuamente, nas vivências sociais, percebidas, e sentidas pelo sujeito, na interação com o outro que expressa e imprime nessas experiências suas idéias, crenças, emoções e sentimentos.

Para a apreensão do sentido que o conhecimento matemático tem para os jovens foi necessário um olhar perscrutador, que alcançou além da aparência, e uma escuta que ultrapassou a palavra. Buscou-se apreender as contraposições entre a Matemática entendida socialmente e as experiências pessoais que articulam cognição e emoção. Foi necessária a busca do que estava por trás do significado da Matemática, que segundo Vygotsky (2001) é atribuído socialmente como conhecimento e constituído historicamente.

Breve contextualização histórica e social da Matemática como área de conhecimento

A opção pela Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico da pesquisa orientou a busca de elementos históricos nas raízes da Matemática, como conhecimento, e na forma como se desenvolveu o seu ensino no Brasil. A revisão histórica do ensino dessa disciplina no Brasil revelou a existência de uma luta em prol da Matemática travada por uma minoria, que pretendia colocá-la em destaque no cenário da educação e

desejava que o seu valor fosse reconhecido. Desde o início de seu ensino no país, a cargo dos jesuítas, a Matemática era considerada, para a maioria deles, pura perda de tempo e as Letras e as Humanidades ocupavam maior espaço nas salas de aulas.

No ensino da Matemática, estão presentes crenças, valores, atitudes estruturas e sistemas que têm raízes na filosofia clássica, na história. A polêmica presente na Antigüidade entre as idéias de Platão e dos sofistas coloca Matemática ora como conhecimento abstrato, ora como conhecimento que se aplica aos problemas da realidade concreta. Acredita-se ainda, que ela seja um conhecimento que não está ao alcance de todos os indivíduos. Isso se revela nas salas de aulas, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Orientados pelo pensamento platônico, alguns professores pensam que apenas uns poucos alunos privilegiados podem compreender o verdadeiro significado da Matemática. Parece haver também do ponto de vista do aluno, uma dicotomia no que se refere ao aprendizado da Matemática. Ou ele consegue compreender o conteúdo apresentado pelo professor ou a possibilidade de a disciplina ser acessível para ele está descartada, pois apenas os “melhores” poderão compreendê-la. A motivação para o seu aprendizado se restringe na maioria dos alunos à necessidade de passar pelo seu crivo, nos exames anuais e, no final da vida escolar, nos vestibulares. O estudo da Matemática está ainda voltado para os exames de seleção, como na época do Brasil Império.

Outro aspecto histórico importante trata da estreita relação entre o ensino da Matemática no Brasil e a formação militar. Os professores de Matemática durante um longo período da história do seu ensino eram militares. Somente em 1874 o ensino civil separou-se definitivamente do ensino militar sob pressão das elites brasileiras. No entanto, os professores de Matemática desses cursos civis continuaram sendo formados pela escola militar. A disciplina férrea, a obediência cega, a rigidez, a intolerância a erros características da formação militar parecem estar de alguma forma relacionadas com a exigência de precisão e rigor comumente encontrada na atuação do professor de Matemática.

Procedimentos metodológicos

O contexto escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi a comunidade de Heliópolis situada entre o bairro do Ipiranga e São Caetano do Sul. Heliópolis é hoje considerada a maior favela de São Paulo e a segunda maior do Brasil e da América Latina.

Participaram da pesquisa 23 jovens de idades entre 13 e 18 anos, moradores da comunidade de Heliópolis, freqüentadores do projeto social Se liga Galera, e alunos do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio ou egressos do sistema escolar. O processo de escolha dos sujeitos respeitou a disponibilidade e desejo dos jovens em participar da pesquisa.

Os procedimentos adotados para a realização do trabalho de campo, de coleta e de análise de dados foram cuidadosamente escolhidos de modo a garantir a coerência com os princípios norteadores da pesquisa qualitativa em Psicologia, propostos por Rey (2002). O autor considera que o caráter construtivo-interpretativo, o caráter interativo e a legitimação da singularidade regem a construção do conhecimento em Psicologia.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: questionário semi-estruturado, dinâmicas grupais, frases incompletas, construções de personagens, relatos escritos, narrativas, dramatizações, conversas informais, entrevistas grupais e gravações em áudio e vídeo.

O procedimento de análise se baseou na Análise de Conteúdo preconizado por Bardin (1977). A metodologia apresentada pela autora propõe um roteiro de ações práticas, muito útil na organização das informações obtidas no trabalho de campo e na análise dos dados.

Gonzáles Rey considera que a Análise de Conteúdo pode ser orientada para produzir indicadores relativos ao material analisado que transcendem a codificação das informações recolhidas, transformando deste modo esse procedimento em um processo construtivo-interpretativo. Rey afirma que "[...] *essa forma de análise de conteúdo é aberta, processual e construtiva e não pretende reduzir o conteúdo a categorias concretas restritivas"* (2002, p. 146). Os procedimentos para a obtenção dos núcleos de significação como instrumentos para a apreensão dos sentidos propostos por Aguiar e Ozella (2005) complementam e se integram aos procedimentos recomendados por Bardin e Rey, além disso, possibilitam alcançar o objetivo deste trabalho que é a busca do sentido da Matemática para os jovens.

.

De acordo com o plano de trabalho de campo, uma primeira visita visou: apresentar para o coordenador do projeto o tema da pesquisa e seus objetivos; esclarecer sobre os procedimentos adotados na coleta de dados; obter o consentimento do coordenador para a participação dos jovens do projeto como sujeitos da pesquisa; obter informações sobre a estrutura física, o funcionamento e objetivos da entidade. A

autorização e consentimento para participar da pesquisa foram obtidos mediante a assinatura pelo responsável pela instituição, do termo de autorização redigido de acordo com o Decreto nº 93.933 de 14.01.87, Resolução CNS nº 196/96. As informações sobre o projeto foram obtidas no diálogo com os profissionais locais e nas observações feitas pela pesquisadora. Foram usadas como fontes o relatório de atividades da UNAS (UNIÃO, 2005) e conversas informais com os educadores locais, com o coordenador e com os jovens.

O primeiro encontro com os jovens foi planejado com os objetivos de apresentar-lhes a pesquisa, obter de cada um a concordância em participar como sujeitos, encaminhar o termo de consentimento para obter a autorização dos pais, no caso de menores de idade, e iniciar a coleta de dados. Um questionário semi-estruturado foi aplicado com a finalidade de obter dados dos jovens e de seus pais. As informações referiram-se a: local de nascimento, idade, escolaridade, profissão dos pais e nome, local e data de nascimento, escolas freqüentadas, curso, série, período, histórico de repetência dos sujeitos. Algumas questões abertas investigaram junto aos sujeitos as atividades preferidas; as matérias que mais gostavam; as matérias que menos gostavam; as matérias nas quais sentiam mais facilidade; as matérias nas quais sentiam mais dificuldade; a matéria escolar considerada mais importante e a opinião sobre a Matemática escolar e os sentimentos frente à Matemática.

O segundo encontro objetivou coletar relatos de experiências individuais, agradáveis e desagradáveis com a Matemática. As experiências foram socializadas em pequenos grupos e em seguida partilhada com todos. Os depoimentos foram gravados em fitas de áudio.

O objetivo do terceiro encontro foi conhecer o que os sujeitos pensavam sobre a Matemática e para alcançá-lo foram. planejadas as atividades: o aquecimento do grupo com a retomada das vivências dos encontros anteriores; a tarefa de completar frases, por escrito e individualmente, com idéias sobre a Matemática; a leitura em grupo e a socialização dos conteúdos que completaram as frases propostas. Em seguida, foi pedido aos sujeitos que imaginassem a personagem Matemática e escrevessem por escrito as suas características. As produções individuais foram socializadas em pequenos grupos e as tarefas foram: construir uma única personagem “Matemática” para o grupo e apresentar também por escrito as características dessa personagem**.**

O quarto encontro teve como proposta a montagem da personagem Matemática com o objetivo de possibilitar a expressão dos sujeitos frente a ela por meio de dramatização de uma cena. O registro das conversas nos grupos, durante a montagem da personagem, e os depoimentos finais foram feitos em gravação de áudio e vídeo.

Ao final dos encontros foi realizada entrevista com dois sujeitos, com o objetivo de aprofundar a investigação sobre as idéias, sentimentos, vivências e emoções reveladas em relação à Matemática. A entrevista foi organizada a partir da análise dos elementos trazidos nos encontros anteriores e questões brotaram da necessidade de compreender melhor o pensamento dos sujeitos e identificar os elementos significativos para a compreensão do sentido da Matemática para eles.

A organização de todo o material coletado constituiu a pré-análise, na acepção de Bardin (1997, p. 95). Os dados coletados sobre o ambiente do projeto foram registrados em relatórios descritivos. As informações obtidas nos questionários preenchidos pelos jovens receberam tratamento diferenciado de acordo com a sua natureza. As informações objetivas foram tratadas quantitativamente e organizadas em tabelas e os dados obtidos nas questões que investigaram as preferências e habilidades dos sujeitos foram transcritas e posteriormente organizados em tabelas. O conteúdo dos relatos escritos de experiências com a Matemática, complementação de frases, criação de personagem, além dos diálogos gravados e entrevistas que aconteceram durante os encontros, foram transcritos preservando-se a força do pensamento expresso e as condições lingüísticas dos sujeitos.

Os registros de áudio e de imagens foram ouvidos e assistidos repetidamente e deles foram extraídos elementos expressivos e gestuais manifestados pelos sujeitos, que enriqueceram os dados da pesquisa. As falas e os comportamentos de cada sujeito na encenação grupal foram descritos por grupos. Nas transcrições, buscou-se captar e traduzir em palavras a entonação, a postura, a movimentação, os gestos e as expressões corporais e faciais que acompanhavam as falas. A descrição da cena com a personagem Matemática foi feita com o entrelaçamento das falas individuais, enriquecidas com os detalhes de expressão observados no vídeo, revelando as interações ocorridas entre os participantes.

O segundo passo foi submeter todo o material organizado a repetidas leituras, procedimento denominado por Bardin como “*leitura flutuante*” (1997, p. 96). Desta

leitura foi possível fazer a seleção dos documentos que foram submetidos aos procedimentos analíticos e constituíram o *corpus.* A leitura também possibilitou a identificação, de modo intuitivo, de algumas hipóteses que orientaram a continuidade do processo de análise. A partir da palavra como unidade de significação, foram destacados pré-indicadores (AGUIAR, 2005) que se constituíram nos elementos iniciais para a construção dos pré-indicadores. Algumas das palavras escolhidas foram professor/professora, Matemática, escola, prova/nota/avaliação, cotidiano/ dia-a-dia.

O terceiro passo da análise dos dados foi, levando em conta o foco da pesquisa, a realização de uma nova leitura do material que possibilitou a reorganização dos pré-indicadores por meio de um processo de aglutinação que levou em conta a similitude, a contraposição ou a complementaridade. Segundo Aguiar e Ozella "[...] *um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação"* (2005, p. 13). Como resultados da nova organização foram obtidos os indicadores e seus respectivos conteúdos.

A quarta etapa consistiu no retorno ao conjunto de dados com o objetivo de destacar trechos de falas dos sujeitos, que possibilitaram exemplificar e esclarecer cada indicador. Os indicadores foram reorganizados com base nos conteúdos aos quais estavam associados e desta reorganização houve a produção dos núcleos e sub-núcleos temáticos.

Na quinta e última etapa, a análise possibilitou a identificação de idéias-eixo que perpassaram os núcleos e sub-núcleos e os integraram internamente e/ou transversalmente. Essas idéias nucleares construídas num processo interpretativo constituíram os núcleos de significação que possibilitaram a apreensão das zonas de sentidos que os jovens atribuem à Matemática.

Resultados e discussões

A aplicação de questionário semi-estruturado permitiu recolher informações sobre os sujeitos e seus pais. Os pais, na sua maioria, têm baixo grau de escolaridade e pouca qualificação profissional. Na comparação entre o grau de escolaridade dos pais e das mães constatou-se que o grau de instrução das mães é, geralmente, inferior ao dos pais. Em quase todos os casos, o núcleo familiar dos sujeitos é formado por adultos que tiveram pouco ou nenhuma oportunidade de estudo. Os sujeitos, na sua maioria alunos do Ensino Médio, já ultrapassaram os pais em escolarização, exceto no caso de um pai

que tem formação universitária. Em relação às atividades preferidas pelos sujeitos, as mais citadas foram as práticas esportivas seguidas pelas atividades musicais. A preferência pelas atividades físicas se relacionou com a indicação da matéria escolar que eles mais gostam - a Educação Física - disciplina escolhida como a mais apreciada pela maioria dos jovens.

No contexto das disciplinas escolares, a indicação de preferências por parte dos participantes não se distribuiu homogeneamente. A escolha da Educação Física foi seguida da escolha pela Educação Artística e as disciplinas relacionadas com as Letras e as Humanidades (Português, Inglês, História e Geografia,) formaram o segundo bloco de preferência dos sujeitos. As disciplinas do terceiro bloco, de natureza exata e biológica (Matemática, Ciências, Biologia, Física e Química) receberam indicações reduzidas denotando sua impopularidade entre os sujeitos. No bloco das Ciências Exatas e Biológicas, a Matemática se destaca como a líder em rejeição, seguida pela Química e pela Física. O desapreço pela Matemática expresso pela maioria dos sujeitos reforça as constatações empíricas apresentadas na introdução deste estudo.

O quadro de rejeição à Matemática pode se tornar mais evidente com a análise dos dados sobre as facilidades e as dificuldades que os sujeitos sentem nas disciplinas.

A Matemática foi considerada como disciplina fácil apenas por um participante, e foi considerada difícil pela maioria. Coube, desta forma, à Matemática o destaque por ser a menos apreciada e também a mais indicada como “difícil”. A expressividade destes dados chamou a atenção, mas não surpreendeu, uma vez que eles confirmam a existência de problemas na relação dos estudantes com a Matemática constatados empiricamente.

Para os participantes, Português foi considerada a disciplina mais importante por estar “presente em tudo”. O estudo da Matemática foi considerado interessante apenas por dois participantes que têm facilidade no seu aprendizado e reconhecem a sua importância para o futuro profissional. A importância da Matemática para a maioria dos sujeitos reside na sua aplicabilidade nas ações cotidianas.

A Matemática foi apontada como difícil e complicada por grande parte dos sujeitos deste estudo. Ela se destaca no contexto das disciplinas escolares pelas dificuldades que ela oferece e pela pouca receptividade que os jovens demonstram em relação a ela.

Os sentimentos expressos frente à Matemática foram variados. Os poucos jovens que declararam sentirem-se bem, fizeram-no com algumas restrições. O contato com o novo conteúdo, a possibilidade de não compreendê-lo e as situações de avaliação geram nos sujeitos sentimentos momentâneos de nervosismo e preocupação. Mesmo sentindo-se bem frente à Matemática os jovens declararam que nem sempre conseguem compreendê-la. O motivo do mal-estar é a dificuldade de compreensão e o medo de ter notas baixas.

As vivências com a Matemática, as representações, os pensamentos, os sentimentos, as opiniões, as definições e as atitudes diante dela, trazidas pelos sujeitos nos diferentes momentos, individuais e grupais, produziram um corpo de dados que foi submetido a uma exaustiva leitura para a produção desta análise. A partir da leitura foram identificados elementos significativos em função da freqüência, da importância atribuída pelos sujeitos, da ênfase dada, e da relevância que adquire para os participantes, e classificados progressivamente em indicadores e núcleos temáticos.

O **primeiro núcleo** temático reuniu os conteúdos referentes à **Matemática na escola,** com dois sub-núcleos. O primeiro contempla os conteúdos que, na ótica dos jovens, referem-se ao professor e o segundo aos conteúdos relacionados com o saber matemático.

No primeiro sub-núcleo estão presentes os conteúdos referentes à visão do sujeito no papel de aluno e como ele descreve as relações que se estabelecem com os professores. Foram identificadas situações consideradas como problemas, obstáculos que se colocam entre eles e a Matemática dificultando o seu aprendizado. Foram eles: falta de integração: problema na comunicação; falta de clareza nas explicações; ineficiência na forma de ensinar do professor; falta de respeito ao ritmo de aprendizado; problemas nas situações de prova; falta de um ambiente propício ao aprendizado; faltas do professor; falta de vontade em ensinar; conteúdo; pouca importância ao aprendizado do aluno.

A seguinte fala exemplifica a falta de integração entre os alunos e o professor: "*tem que ter mais integração entre o professor e o aluno, mais dinâmica, porque se não houver isso, cara, você vai ficar boiando na matéria inteira"* (Nilton).

Do ponto de vista de Ernesto, a seqüência da aula se compõe de passos que são insuficientes para que o aluno compreenda. Ele contou que *"ele* [o professor] *dá uma ou*

duas explicações e ele já vai para a atividade”. Os alunos não se sentem respeitados pelo professor no seu ritmo de trabalho. O comentário feito por um participante revelou esta situação: *“ela* [a professora] *não espera acabar e já está passando lição”*. Os sujeitos também se ressentem da falta de clareza do professor ao orientar tarefas e trabalhos, consideraram que a maneira como o professor ensina não atende às suas necessidades e expressam insatisfação em relação a ele.

Os jovens apontaram também problemas com a disciplina na sala de aula. O comentário de Carol sobre a indisciplina revelou o que ocorre na sala de aula: *“a sala é uma loucura!“*, *“a nossa sala é uma bagunça”*. O descompromisso do professor, revelado nas suas ausências prolongadas, foi considerado também um problema. O aluno atribui às freqüentes ausências do professor a responsabilidade pelo não aprendizado.

Outro aspecto relevante é a pouca paciência e vontade para ensinar da parte dos professores. Carol ponderou que *“deveria ter professores mais pacientes*”.

A falta de domínio do conteúdo do professor foi comentada por Ailton e apontada como uma falha. Ele colocou em dúvida o preparo do professor para ensinar. Outros participantes queixaram-se de que *“o professor só passa raiz quadrada”* e que *“ensina o básico”*. Os relatos revelaram que as expectativas dos sujeitos em relação ao professor são quase sempre frustradas.

As situações positivas envolvendo o professor foram menos freqüentes do que as consideradas como problemas. Algumas se referiram à relação professor–aluno: facilidade de comunicação; vontade de ensinar e exigência do aprendizado. A relação de Ernesto com a professora S., na quinta série, foi descrita como muito boa e veio impregnada de sentimentos positivos. Ernesto afirmou que ela *“marcou”*. Ele contou que ela explicava muito bem, ela falava *“direto”* para os alunos. A sua fala veio revestida de afetividade e revelou o respeito e consideração que Ernesto dedicava a essa professora e o quanto se sentia considerado por ela.

Outras se referiam à facilidade em explicar ou ensinar Matemática para os alunos. No comentário *“ele explica uma vez, você entende”*, proferido sobre o professor, o sujeito reconhece a facilidade que este tem em transmitir o conhecimento e estabelecer uma comunicação eficiente com o aluno.

O professor foi figura central nos relatos e experiências dos sujeitos com a Matemática e os alunos atribuíram a ele a responsabilidade pela qualidade da Matemática ensinada na escola, como se pode apreender da fala *"depende do professor, se for bom então o ensino é forte, se for um professor ruim o estudo é uma porcaria"*.

As referências feitas sobre a Matemática como disciplina compõem o segundo sub-núcleo temático da Matemática no contexto escolar. Pertencem a ela os conteúdos sobre os sentimentos, comportamentos que os sujeitos apresentam frente a ela, opiniões, e as formas como se apropriam dos conteúdos.

Os sentimentos desagradáveis em relação à Matemática foram manifestados de forma intensa e expressiva pelos participantes que declararam sentirem-se muito mal, nervosos, tensos, acuados, perdidos, péssimos e horrorizados. Foi possível identificar algumas situações em que afloraram sentimentos e estados emocionais desagradáveis.

Uma dessas situações se relacionou às provas. Os relatos de Rodrigo e Evaldo se referiram a essa situação. Rodrigo afirmou: *"Não, eu não fico calmo, eu fico super nervoso, tenso de tirar nota vermelha"*. Evaldo contou: *"Quando eu recebia as minhas provas eu ficava muito mal"* e *"Toda prova de matemática eu fico muito preocupado"*. Ernesto disse que se sente acuado por não saber o que vai cair na prova. Para alguns sujeitos, a Matemática é *"uma caixa de surpresas"*. A presença de exigências inesperadas faz com que os sujeitos de sintam inseguros e desprevenidos diante dela.

Outros episódios nos quais os sujeitos afirmaram sentir-se mal referem-se à compreensão do conteúdo. Algumas falas retrataram bem como os jovens se sentem por não compreender o que lhes é ensinado: *"Não me sinto bem já que não consigo entender a matéria"; "... não me sinto muito bem porque eu não sei quase nada, então eu me sinto um 'besta'"*.

Sentimentos de dificuldades diante da Matemática foram expressos pelos sujeitos. Evaldo, por exemplo, afirmou: *"Me sinto meio complicado... com muitas dúvidas"*. Os sujeitos consideram que são poucas as pessoas que gostam, pois a maioria *"sente dificuldade ao se deparar com ela"*. Em outras palavras, as dificuldades inerentes à Matemática são os fatores que determinam a sua rejeição pela maioria das pessoas. Conseguem gostar da Matemática aqueles que superam as dificuldades por ela impostas.

Quatro jovens afirmaram sentirem-se bem, *“tranqüilos”*, em relação a esta disciplina e acham interessante estudá-la. Os sentimentos de apreço e bem-estar foram expressos por uma minoria que afirmou aprender, ter interesse e gostar.

Os sentimentos negativos em relação à Matemática já haviam sido detectados empiricamente. Os sentimentos de rejeição parecem ter as suas raízes nas dificuldades que esse conhecimento traz para os sujeitos. Os sujeitos não se sentem capazes de compreendê-la e se sentem desvalorizados.

Os comportamentos diante das dificuldades da Matemática que predominaram entre os sujeitos foram de distanciamento. A Matemática foi apontada por esses sujeitos como um conhecimento inacessível para eles e as dificuldades trazidas por ela foram vistas como intransponíveis. Transparecem aqui as idéias platônicas acerca da Matemática como conhecimento acessível a uma minoria dotada de grande força de vontade e determinação, espiritualmente superior.

Constituindo-se em uma exceção, o relato de Ailton revelou uma aproximação do aprendizado da Matemática. Ele optou por tomar uma atitude de persistência diante das dificuldades e percebeu que tinha que *“pegar firme”* para aprender. Ailton foi estimulado pela professora e o resultado foi gratificante, pois ele se saiu bem e aprendeu o conteúdo. A vontade em superar os desafios foi o que o mobilizou para o aprendizado.

Os sujeitos consideram excessivo o conteúdo escolar da Matemática, com muitos nomes para memorizar. Na opinião de Ailton e de Ernesto, deveriam ensinar só o básico. Os sujeitos não vêem necessidade em aprender além das operações fundamentais *“mais, menos, vezes e dividir”* que são usadas na vida diária.

O questionamento sobre a quantidade de conteúdos aprendidos ou ensinados na escola foi feito a Ernesto e Ailton durante a entrevista. Ernesto afirmou que não vai usar nada que não sejam os cálculos envolvendo as quatro operações fundamentais e alguns conhecimentos de Geometria e medidas; no entanto, é bom saber para poder esclarecer as dúvidas que seus futuros filhos poderão trazer. Ailton conseguiu apontar alguns motivos para o estudo da Matemática: para se concentrar, para pensar mais rápido, para resolver problemas da vida cotidiana, para adquirir conhecimento, para ficar na memória. Ailton reconheceu que a Matemática pode ajudá-lo a pensar com mais agilidade e a resolver problemas.

As situações associadas à **Matemática fora da escola**, agrupados no **segundo núcleo temático**, constituíram-se de conteúdos relacionados a: transações com dinheiro; às relações trabalhistas; às atividades profissionais; ao exercício da cidadania; às situações esportivas; ao aprendizado e às situações do convívio social.

As referências à Matemática associadas ao dinheiro predominaram nos relatos que trataram da Matemática fora do ambiente escolar. Para Robson, por exemplo, não saber contar dinheiro foi um problema, pois era enganado pelo irmão. E aprender a contar dinheiro foi considerado por Rodrigo como o momento *"mais legal com a Matemática"*.

A Matemática teve a sua presença percebida pelos participantes em situações que envolvem relações de trabalho e, nesse sentido, considerada um recurso útil quando, na vida de seus pais, foi necessária nos cálculos de horas extras e pedido de aumento.

Os sujeitos percebem a presença da Matemática em situações profissionais e de trabalho com as quais provavelmente eles entrarão em contato quando terminarem os estudos.

A Matemática para Nilton é um conhecimento útil para poder calcular quanto é desviado dos cofres públicos. A importância da Matemática para Nilton reside na possibilidade de saber o que acontece na política do país, ou seja, exercer a sua cidadania.

Experiências ligadas a práticas esportivas também foram associadas à Matemática. Nas situações relatadas, foi possível identificar o uso de estimativas de distância, de velocidade e de ângulo feitas pelos sujeitos.

Foram trazidas pelos sujeitos situações significativas relacionadas com o aprendizado da Matemática envolvendo familiares. A tia de Maira começou a ensiná-la a contar e somar quando ela tinha seis anos. Ela aprendeu a receber e dar troco e tinha boas notas na escola. Ela era a mais inteligente da classe. Carol aprendeu a contar com três anos de idade ensinada pela irmã e quando entrou "no pré" sabia mais do que as outras crianças. Carol também contou que a mãe forçou-a a decorar a tabuada e ela considerou isso muito ruim. Afirmou que não sabe a tabuada até hoje.

Entre todas as situações do contexto não escolar associadas à Matemática, uma delas chamou especialmente a atenção. Nas situações cotidianas, os sujeitos relacionaram a simples presença de números à Matemática.

Em um longo relato, Ernesto conta sobre ter quebrado as telhas do vizinho. Ao ser interpelado sobre qual a relação daquela situação com a Matemática, ele afirmou: *"Eu quebrei cinco telhas"*. A presença do número 5 naquela situação foi suficiente para que ele a relacionasse com Matemática. Não se pode negar que o número é o alicerce da Matemática, porém é a relação mais elementar que pode ser feita. Era esperado de um jovem de 18 anos, aluno do segundo ano do Ensino Médio que, teoricamente, foi exposto a uma gama de conteúdos matemáticos escolares, um pensamento mais elaborado e que pudesse estar desvinculado do concreto.

As **referências à Matemática desvinculadas de situações escolares ou do cotidiano social** constituíram o **terceiro núcleo temático** e trataram das representações e concepções que eles têm da Matemática que parecem próximas das idéias de Pitágoras, dos sofistas e de Platão. Para Nilton, a Matemática é *"a forma de usar os números para obter resultados"*, e Carol ao pensar nela, associa-a, entre outras coisas, aos "*números velhos e chatos"*. As idéias expressas associam a Matemática a números, cálculos e resultados. Essa concepção de Matemática tem raízes na Antigüidade e é resultante das idéias pitagóricas de que na Matemática basta saber fazer cálculos para entender como funciona a realidade concreta. A visão pitagórica que atribui aos números a possibilidade de ordenar o universo, priva a Matemática dos aspectos geométricos, humanos, sociais e históricos como elementos que fazem parte da formação do cidadão (BARALDI, 1999).

As idéias que os sujeitos revelaram sobre a importância da Matemática associam-se à sua aplicação na vida cotidiana. Para a maioria dos sujeitos, os conhecimentos relevantes são os cálculos elementares, necessários nas transações cotidianas. O reconhecimento do valor da Matemática na organização da vida prática foi feito pelos sofistas. Eles ensinavam a Aritmética e a Geometria, priorizando as suas aplicações práticas, em contraposição aos Pitagóricos, que acreditavam que medindo e calculando seria possível conhecer a realidade concreta. Nas afirmações dos jovens estão presentes as idéias dos sofistas que relegam para um plano secundário o pensamento abstrato, sem vínculo com a realidade, característico da escola de Pitágoras e de Platão (POMBO, 1999).

Fugindo à regra, o participante Ailton revelou uma atitude diferenciada em relação a Matemática em comparação com os outros alunos. Ele fez questão, em várias oportunidades, de expor os seus conhecimentos nessa disciplina. E afirmou que quem

sabe Matemática *"só tem a ganhar"*. Transparece em suas atitudes que ele se inclui na categoria dos que sabem e sentem orgulho por isso: sente-se valorizado e capaz.

Nas diferentes representações sobre a Matemática, identificaram-se elementos mais fantasiosos e outros que a aproximaram da natureza humana. As características atribuídas à Matemática como pessoa acompanharam de certa forma os sentimentos, idéias e opiniões sobre a Matemática já apresentados anteriormente.

As características de cunho negativo atribuídas à Matemática foram: antipática, arrogante, repulsiva, muito complicada, autoritária, rígida, de baixo nível, insensível, chata, feia, além de ser gorda e muito velha. Outra fala que chamou a atenção foi a consideração feita por Nilton de que a Matemática seria uma pessoa *"sem sentimentos, sem dó de ninguém"*. A ausência de sentimentos e de compaixão torna-a uma pessoa de difícil relacionamento, de quem as pessoas preferem manter distância. A Matemática é tida como uma pessoa fria, infeliz, insensível, distante e impiedosa.

Ao construir a sua personagem, Carol sinalizou para características ambivalentes: *"tem vez que ela é uma pessoa simpática, alegre e fácil, mas tem horas que ela é antipática e ignorante"*. A sua aparência é a de uma pessoa normal, nem gorda, nem magra, tamanho médio. Por trás dessa figura existe uma pessoa muito rígida. Carol diz que ela é uma pessoa misteriosa, uma charada, e para entendê-la, *"a pessoa tem que pensar muito"*. É necessário pensar muito, esforçar-se para desvendá-la e compreendê-la. Por outro lado, em alguns momentos Carol se sente capaz de entendê-la.

As idéias sobre o que é a Matemática, revelada pelos participantes estão muito distantes do significado dicionarizado dessa palavra: "ciência que investiga relações entre entidades definidas abstrata e logicamente" (FERREIRA, 1999, p. 1289). Para eles, a Matemática se resume aos números e aos cálculos. As suas concepções de Matemática estão atreladas parcialmente às concepções dos antigos filósofos.

Os núcleos temáticos acima apresentados reuniram as vivências, idéias, opiniões e sentimentos que os jovens têm sobre a Matemática e foram organizados com base nos indicadores levantados. Um olhar mais aguçado sobre os conteúdos dos núcleos permitiu identificar idéias comuns que os permeiam. Essas idéias, quando articuladas entre si nas aproximações e contraposições, produziram eixos de conexão entre eles, resultantes das aglutinações que se deram em torno de cada idéia central. Deste modo,

os núcleos temáticos após terem sido radiografados, esmiuçados na busca de sua expressão mais íntima, revelaram os sentimentos, os motivos e as necessidades presentes na relação que os jovens estabelecem com a Matemática e que estão expressas nos **Núcleos de Significação**.

O **primeiro núcleo de significação** congrega os sentidos da Matemática na **concretude do cotidiano.** O aprendizado da Matemática é revestido de sentido quando traz conhecimentos e recursos que auxiliam os sujeitos a lidar com as situações cotidianas que envolvem a contagem simples e o trato com o dinheiro. A importância, a necessidade, as motivações para o aprendizado da Matemática parecem residir nas habilidades de cálculo elementares, presentes na vida diária, e para desenvolvê-las seria suficiente freqüentar as primeiras séries do Ensino Fundamental.

O **segundo núcleo de significação** constituiu-se na **inutilidade e dispensabilidade da Matemática**. Quase toda Matemática aprendida na escola é considerada dispensável. A grande importância depositada nas operações elementares pelo seu uso cotidiano extrai de todo o conteúdo escolar restante qualquer utilidade. Mesmo entre aqueles que têm facilidade e gostam da Matemática observou-se o comportamento de ignorar grande parte do que aprendem na escola. Alguns conhecimentos geométricos foram apontados como úteis no exercício de certas profissões e na prática de alguns esportes. Entretanto, parece que eles não são aprendidos na escola, mas transmitidos como elementos da cultura e das práticas sociais. Desse modo, uma parte do conhecimento considerado importante aprende-se na prática e fora da escola.

A imprevisibilidade constituiu o **terceiro núcleo de significação**. A Matemática revelou-se a responsável por estados de preocupação e nervosismo nos jovens. As situações com a Matemática no contexto escolar, notadamente as de avaliação, apresentam-se como momentos nos quais os jovens se sentem despreparados e desprovidos dos recursos para vivenciá-las. As lembranças associadas a essas situações despertam sentimentos de mal-estar e distanciamento da realidade como se estivessem vivendo um *"pesadelo"*. A espera constante por algo imprevisto justifica o estado de alerta e tensão em que os sujeitos se encontram ao se depararem com a Matemática nas situações escolares.

A inacessibilidade e a incompreensibilidade constituíram o **quarto núcleo de significação**. As tentativas empreendidas na busca da compreensão dos conteúdos matemáticos e que resultam em fracasso, levam os sujeitos a se distanciarem e até desistirem de aprender. Mesmo aqueles que têm alguma facilidade confessam a incompreensão diante de alguns procedimentos e das exigências no estabelecimento de relações. As vivências com a Matemática levam a maioria dos sujeitos a se afastar de grande parte dos conteúdos. Parece que a maior parte dos assuntos de Matemática tratados na escola é inacessível e incompreensível sendo, portanto despida de motivos para o seu aprendizado.

A dificuldade em compreender a linguagem matemática e as suas relações, quando vistas às avessas, revela outra face da Matemática que é vista por uma minoria que se sente apta a compreendê-la, aprendê-la e dominá-la. A **acessibilidade aos mais capazes** constituiu o **quinto núcleo de significação**. As experiências escolares de sucesso, que levam à conquista de prestígio junto a professores e colegas, podem levar o sujeito a se sentir valorizado e seguro de sua capacidade de compreensão.

Esta idealização coloca os que sabem Matemática em uma posição privilegiada e ficou evidente na expressão do participante que se sente nesta posição O sentimento de superioridade revelou-se na postura em relação ao outro, nos gestos e nas falas demonstrativas de conhecimento de regras, fórmulas e procedimentos O prestígio e a valorização acompanham aqueles que dominam a Matemática, desse modo *"quem sabe Matemática só tem a ganhar!"*.

Enfim, o sentido que os jovens sujeitos atribuem à Matemática se constituiu pelas suas vivências dentro e fora da escola, suas motivações, necessidades e interesses, permeado pelos afetos e pelas emoções, mergulhados no caldo cultural que banha o contexto no qual estão inseridos.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, não se pode ter a pretensão de generalizar os resultados. Entretanto, é possível reconhecer a relevância dos núcleos de significação como nível legítimo de produção de conhecimento das várias zonas de sentido apreendidas pelas diferentes formas de expressão dos sujeitos ao se reportarem à Matemática.

Considerações finais

O estudo revelou a existência de contradições entre a importância atribuída à Matemática pelos sujeitos e a desvalorização da maior parte dos conteúdos ensinados na escola. A Matemática valorizada é a que está presente no dia-a-dia, enquanto a Matemática Escolar foi considerada incompreensível, inútil e dispensável.

Os jovens consideraram o professor responsável pela compreensibilidade da Matemática e apontaram para um dos pontos fundamentais tratados na teoria sobre desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky - a mediação. Para os sujeitos da pesquisa, o professor não cumpre o seu papel de mediador entre eles e o saber matemático, possibilitando o seu acesso ao conhecimento. Dessa forma, o compreender e o aprender ficaram vinculados à competência do professor. Por outro lado, os jovens ao cobrarem do professor a responsabilidade pela compreensão da Matemática, colocam-se em uma posição passiva à espera do conhecimento. Em geral, o sujeito não se sente responsável pela sua aprendizagem. A interação professor-aluno parece comprometida. É um grande desafio tornar o aluno agente ativo do seu processo de aprendizado.

Nas expressões dos sujeitos também foram detectadas contradições entre a idealização que fazem da Matemática e a forma como ela se apresenta na realidade. A Matemática foi considerada uma ciência exata, mas na prática nem sempre se consegue alcançar resultados precisos. O conflito entre o mundo idealizado da Matemática e o mundo real despertou sentimentos contraditórios pelas condições racionais exigidas para dominar este conhecimento e pelas condições reais, sujeitas à emoção presente no processo de aprendizagem. Os resultados revelaram o distanciamento entre a Matemática e a realidade, as contradições que ela traz para os jovens e a passividade frente ao seu aprendizado. No entanto, o resultado mais inesperado e impactante foi a pobreza e primariedade de relações que os jovens estabeleceram entre a realidade que os cerca e a Matemática. Ao associar a simples presença de números à Matemática, os jovens parecem denunciar os efeitos quase nulos dos anos de escolaridade, quando a Matemática, como disciplina fundamental, tem uma das maiores cargas horária. Cabe perguntar: qual o resultado concreto no desenvolvimento do jovem e no preparo para a compreensão da realidade, que a Matemática escolar tem trazido para os sujeitos da pesquisa?

Referências

Aguiar, W. M. J. (2002). Consciência e Atividade, categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: Bock, A., M. B.; Gonçalves, M. G. M.; Furtado (Org.) . *Psicologia Sócio-histórica***.** 2a. Ed. São Paulo: Cortez. Cap. 5. p. 95 -110.

Aguiar, W. M. J.& Ozella S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão***.** São Paulo. Ano 26, no. 2, p. 222-245.

Almeida, A. R. S.(2001) *Emoção na sala de aula***.** 2a. Ed. Campinas: Papirus.

Baraldi, I. M. (1999). *Matemática na escola: que ciência é esta?* Bauru: EDUSC.

Bardin, L. (1997***).*** *Análise de conteúdo***.** Lisboa: 70.

Camargo, D. de.(1997). *As emoções no processo de aprendizagem***.** Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: [s.n.], 213 f.

Chacón, I. M**.** (2003). *Matemática Emocional - Os afetos na Aprendizagem da Matemática*. Porto Alegre: Artmed.

Ferreira, A B. de H. (1999). *Novo Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa.* (3a. ed.rev. e ampl.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Pinheiro, M. M. (1995) *Emoções e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino***,** 146 f. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: [s.n.].

Pombo, O. (Coord.) (Acesso em: 22/4/2006*).Os Sofistas***.** Disponível em: http://www.educ.fc.ul,pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escolla/sofistas/frames.htm>

Rey, F. G. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios***.** São Paulo: Pioneira Thomson.

Rodrigues, R. N. (2001). *Relações com o saber: um estudo sobre o sentido da matemática em uma escola pública***,** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

União de Núcleos Associações e Sociedades dos Moradores de Heliópolis e São João Clímaco. (2005). *Relatório de atividades* [S.l.: s.n.]. 18 p.

Vygotsky, L S (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem***.** Tradução: Paulo Bezerra. Título original: *Michliênie i Rietch*. São Paulo: Martins Fontes,

ISSN 1981-2566

O TRADICIONAL E O VIRTUAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PEC E A PROPOSIÇÃO DE UM NOVO MODELO

Denise Trento Rebello de Souza
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Marilene Proença Rebello de Souza
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho apresenta e discute o modelo de formação docente que vem se constituindo em cursos de formação de professores em nível superior desenvolvidos posteriormente a promulgação da LDBEN (9394/96), particularmente o Programa Especial de Formação de Professores – PEC – e similares. Em sua segunda edição, conhecida como *PEC- Municípios*, o programa formou em 24 meses aproximadamente 4.500 professores de 41 municípios do Estado de São Paulo. Dos 2400 professores inscritos e sob a responsabilidade da USP, 1954 concluíram o curso. Caracterizado pelos idealizadores como presencial com forte apoio de mídias interativas, o curso é fruto de um convênio firmado entre duas universidades– USP e PUC-SP, a UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Ensino) e duas fundações (Fundação Vanzolini e Fundação de Apoio à Faculdade de Educação). Sendo este um programa oferecido pelas instâncias centrais das Secretarias de Educação, em parceria com universidades de destaque, consideramos que o *PEC- Municípios* não se limita a ser simplesmente uma forma de resolver a questão da adequação dos professores à atual legislação, mas sim parte importante de medidas técnico-políticas adotadas para lidar com os desafios da melhoria da qualidade de ensino, enfrentados em maior ou menor grau por todas as redes públicas de ensino no país. Neste sentido, o Programa permite ser considerado como uma oportunidade de formação em serviço oferecida aos professores participantes.

Introdução

A centralidade assumida pela temática da formação de professores, consubstanciada na crescente publicação de livros, artigos em periódicos e trabalhos em eventos científicos na última década contrasta com os pífios resultados obtidos pelos alunos, particularmente aqueles que não tem alternativa senão a escola pública, como revelam os dados educacionais mais recentes obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Prova Brasil[1].

[1] No endereço http://www.inep.gov.br/basica/saeb/anresc.htm é possível encontrar os dados nacionais sobre a Prova Brasil

Ainda que consideremos esses resultados com as devidas ressalvas e apurado olhar crítico, há aí o convite à reflexão sobre os rumos que a educação pública, e suas políticas, toma em nosso país, área historicamente negligenciada e herdeira de problemas crônicos, amplamente conhecidos de todos. Nunca se produziu tanto e, ainda assim, as estatísticas mostram que as gerações mais jovens escrevem e lêem pior do que o faziam há dez anos, além de terem piorado seu desempenho geral em matemática. O estado de São Paulo, por razões que precisam ser seriamente investigadas, foi aquele em que as médias mais caíram nas provas de 8ª série de 95 a 2005. No que se refere às provas do ensino médio, foi o segundo Estado que mais piorou em português e o terceiro, em matemática.

Dez anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- (nº 9.394/96) da aprovação do Plano Nacional de Educação, coroados pela proposição da "Década da Educação" (1996-2006) – desencadeando supostamente um esforço nacional para com a educação básica, incluindo especialmente sua dívida histórica no tocante definição de políticas sistemáticas de formação docente ─ não foram suficientes para reverter ou refrear o quadro de quase-falência da educação pública brasileira. Alguns diriam que essas medidas legais são, na verdade, parte do problema, não da solução.

Para escaparmos de posturas essencialmente fatalista, derrotista ou meramente denunciatória, valemo-nos de um trecho de *Pedagogia da Autonomia* em que Paulo Freire reflete sobre nossa presença e responsabilidade ética de estar e ser no mundo:

> "É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade , da ruptura, da opção , que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (...) Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe , sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética" (1998, p. 20-1)

Apesar de condições no geral desfavoráveis em que professores e professoras exercem a docência nas escolas, há profissionais e instituições que se constituem em honrosas exceções e desenvolvem bem seu trabalho. Este *improvável* ao mesmo tempo em que nos intriga contribui para que continuemos acreditando na possibilidade desenvolver compromissos com o gênero humano, superando práticas e modos de ser no mundo guiados apenas pela particularidade; práticas e modos de ser tão freqüentes na vida das sociedades contemporâneas animadas pelo individualismo. Em parte, esse é

o espírito que nos leva a investigar como professores têm recebido e se apropriado das propostas de formação docente surgidas no bojo de reformas educacionais nacionais (mas intimamente vinculadas às políticas internacionais para a América Latina) e que assumem proporções nunca antes vistas na história de nosso país.

Este trabalho apresenta resultados parciais de projeto de pesquisa (CNPq 2006-2008) que examina a questão da formação docente em seus contornos contemporâneos.[2] Contornos e contextos que se valem da crescente presença de recursos introduzidos pelas chamadas novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC). Nessa comunicação abordamos especialmente um curso de nível superior oferecido a professores das redes públicas paulistas em efetivo exercício de suas funções docentes: o PEC- Municípios. Apresentamos algumas características presentes nesse curso (e em similares) que o singularizam, a saber, um *caráter híbrido* em pelo menos três aspectos ou dimensões, apresentados no corpo do artigo. Este fato tem implicações que requerem reflexões e atenção por parte da comunidade de pesquisa acadêmica.

Gênese e descrição geral do Programa de Educação Continuada – PEC

A sigla PEC (Programa de Educação Continuada) originou-se de uma série de projetos de formação de professores desenvolvidos a partir de 1995, no estado de São Paulo, com a participação de universidades conceituadas, dentre elas a Universidade de São Paulo. Estes se desenvolveram por meio de convênios estabelecidos com as secretarias de Educação. Naquela ocasião não eram programas direcionados para a formação em nível superior (Andrade, 2007). Esta, no entanto, é uma das características principais e motivação para a criação de novos cursos, também denominados como PEC, que começam a se multiplicar no país por volta do ano 2000. A criação destes cursos decorre de um processo desencadeado pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que preconizou um prazo de dez anos para que todos os professores do país tivessem formação em nível superior: a chamada "Década da Educação" (1996-2006). Com isto houve – principalmente por parte de professores que já se encontravam em efetivo exercício da docência – uma intensificação da procura por cursos de formação com vistas à certificação estabelecida na Lei. Neste sentido, os estados e os municípios passaram a redefinir suas políticas

[2] Trata-se do projeto "*Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades"*, sob nossa coordenação.

para se ajustarem à diretriz. A aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE- em 2001 veio assegurar e reforçar essas diretrizes.

No estado de São Paulo, as experiências que anunciaram o quadro de mudança para o cumprimento das determinações da LDBEN foram os programas especiais de formação em serviço – Programa de Educação Continuada (PEC).

Na ocasião de sua primeira edição, realizada entre os anos de 2001-2002, circulou-se a idéia de que o curso teria um caráter especial e não repetível. Entretanto, duas edições já foram concluídas e uma encontra-se em andamento.

Sua primeira edição, denominada PEC- Formação Universitária, conhecida como PEC Estadual, foi dirigida a professores efetivos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da rede estadual paulista.O PEC Estadual foi resultado de trabalho conjunto entre a Secretaria de Educação do Estado e três grandes e prestigiosas Universidades : USP, UNESP, PUC de São Paulo.

Com duração de apenas 18 meses, turmas de 40 professores em média, em três turnos (manhã, tarde e noite), este primeiro esforço de oferecimento de formação em nível superior graduou 6.233 professores efetivos (1610 receberam a titulação pela USP). Apenas como comparação, na Faculdade de Educação da USP ingressam em suas 3 turmas de alunos anualmente 160 alunos. Para graduar o mesmo número de alunos seriam necessários, em situação de fluxo contínuo e sem evasão, mais de 13 anos!

Em uma segunda versão, na qual esta pesquisa se detém, o programa foi oferecido aos professores efetivos de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. O PEC- Municípios, como ficou conhecido, envolveu aproximadamente 7000 professores efetivos das redes municipais de 41 municípios do estado de São Paulo. Dos 2400 professores inscritos e sob a responsabilidade da FEUSP, 1954 concluíram o curso – caracterizado pelos idealizadores como presencial com forte apoio de mídias interativas.

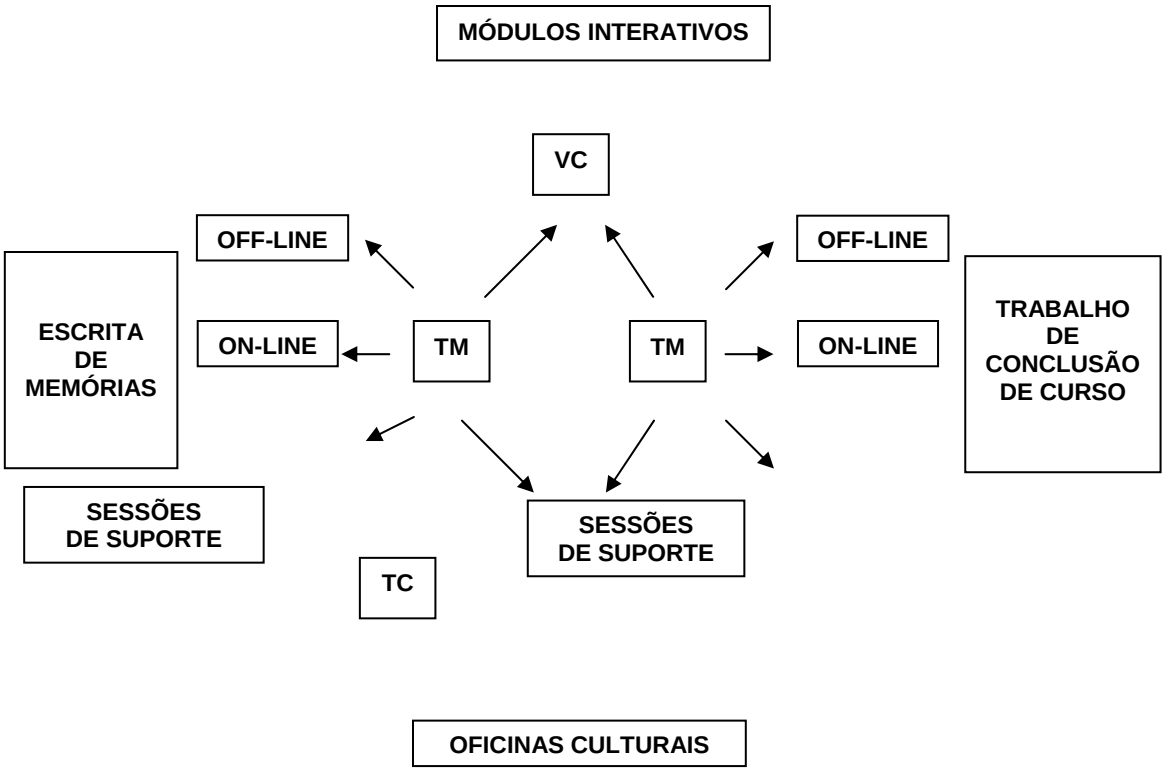
O curso desenvolveu-se em pólos, sediados em escolas públicas, para os quais dirigiam-se diariamente os alunos –professores para realizar diversas atividades. O PEC-Municípios decorreu de uma parceria firmada entre a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) com a USP e a PUC-SP, e, ao longo de dois anos (2003 e 2004), abrangeu um total de 23 pólos[3] e titulou cerca de duas mil docentes[4].

[3] Os pólos eram locais, em geral escolas púbicas ou CEFAM, nos quais as alunas-professoras realizavam as atividades propostas pelo programa de formação em serviço: PEC-Municípios. Os pólos localizavam-

Iniciativas como estas podem ser entendidas como políticas de estado posto que envolvem redes públicas que abarcam mais de cem mil professores de 1ª a 4ª série. (SOUZA & SOUZA, 2006). Daí a importância de se investigar as características e repercussões desta nova modalidade de formação docente, que faz uso, em maior ou menos grau, das chamadas NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) bem como de outros recursos já utilizados na formação de caráter presencial, e que vem se consolidando no país nos últimos cinco anos.

Características estruturais do curso de formação

Na representação da estrutura do curso, reproduzida abaixo, podemos observar que o trabalho monitorado (TM) é o eixo central de todas as atividades e, de acordo com o projeto do curso, as demais atividades (off-line, on-line, módulos interativos etc.) têm como objetivo contribuir para a elaboração da Escrita de *Memórias* e do Trabalho de Conclusão de Curso, consideradas como principais produtos do curso.



se em diversos Municípios do Estado de São Paulo, sendo que, cada pólo possuía duas ou mais salas de aulas, chamadas de turmas.

[4]Alunos-professores foi a denominação dada pelo programa aos alunos do PEC-Municípios. O programa abrangeu um total de 2.400 alunos-professores inscritos (sob a responsabilidade da FEUSP), dos quais 1.954 o concluíram (446 alunos-professores não concluíram o curso).

A seguir, descrevemos brevemente as atividades do programa visando tão-somente oferecer ao leitor uma idéia geral do contexto no qual as professoras participantes desenvolveram a Escrita das *Memórias* e dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) objetos de nossas reflexões.

A proposta pedagógica do *PEC - Municípios* teve como eixo central o trabalho monitorado (TM), realizado por docentes que desempenhavam diversas funções, recebendo assim diferentes denominações: professores- tutores, professores-assistentes e professores-orientadores. Além desses professores permanentes havia também outros convidados cuja participação limitava-se a ministrar vídeo ou teleconferências. Para o desenvolvimento de sua organização curricular o PEC vale-se de três mídias interativas: a vídeo-conferência, a teleconferência e as sessões de trabalho monitorado *on-line*.

A participação dos docentes do curso dava-se, então, de forma presencial e virtual. A *videoconferência* (VC), por exemplo, envolvia a participação virtual do vídeo-conferencista e a participação presencial do professor-tutor, que, aliás, tornou-se a figura docente de referência para os alunos-professores na medida em que os acompanhava nas várias atividades ao longo do curso. As videoconferências tinham periodicidade semanal e, em tese, duração aproximada de 3 horas e meia.

As *teleconferências* (TC) ocorriam quinzenalmente, com duração aproximada de duas horas. Além de serem realizadas por um professor convidado, em geral, um especialista, estas atingiam a todos os pólos do programa, diferentemente das VC que por serem transmitidas de estúdios eram dirigidas a um número menor de pólos.

As sessões de trabalho monitorado (TM) *on line* eram realizadas na *intranet* do programa e a ferramenta utilizada um programa *e-learning* chamado "Learning Space da Lotus/IBM". O docente responsável pela orientação das atividades do *Learning Space* (que era como os alunos- professores se referiam ao TM) era o professor-assistente (PA). Cada PA ficava responsável por um grupo de aproximadamente 100 alunos-professores. Apesar de ser o encarregado e responsável pelo bom funcionamento dessa atividade, o professor assistente não participaram da elaboração das questões do programa nem tampouco tinham autonomia para elaborar as respostas. Eles recebiam semanalmente um texto com *Orientações Para Professores Assistentes* (OPA)[5].

[5] Para análises detalhadas sobre o trabalho dos professores assistente bem como acerca dos usos das mídias interativas utilizadas no PEC- Municípios ver Andrade, 2007.

As atividades presenciais eram as realizadas *off-line.* Por exemplo, as contidas no material didático, tais como leituras e tarefas para serem realizadas em sala de aula, acompanhadas pelo professor-tutor; e as *sessões de suporte* ocasiões em que os alunos-professores recebiam orientação do professor-orientador tanto para a escrita das *Memórias*, como para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Considerações sobre o Programa de Educação Continuada

Esta modalidade de formação, a nosso ver, inaugura um modelo de formação no qual identificamos alterações significativas em relação ao processo de formação até então vigente em, pelo menos, três aspectos, conferindo a ele um **caráter híbrido**, no que se refere:

a) ao nível de formação. Trata-se de uma modalidade que é **ao mesmo tempo** formação inicial e continuada. Ou seja, o programa confere habilitação em nível superior a professores em efetivo exercício por meio de um programa de educação continuada.

b) ao método. Articula *elementos presenciais*, há muito utilizados na formação de professores, com *elementos virtuais*, mediados por tecnologias e por modalidades de comunicação até então pouco utilizadas no território da formação de professores;

c) ao lugar institucional dos participantes. Os participantes assumem, **ao mesmo tempo,** o lugar de aluno e de professores em processo de formação em exercício.

Esta modalidade de formação, pelas características que apresenta, ainda precisa ser acompanhada e compreendida pela pesquisa educacional. Inicialmente, identificamos nesta modalidade de formação, os seguintes aspectos: a) todos os participantes cursaram o Magistério em Nível de Ensino Médio e encontram-se atuando profissionalmente no interior de uma rede de ensino, cujos saberes, estratégias de enfrentamento das necessidades pedagógicas e institucionais bem como dificuldades na prática docente vêm se constituindo na complexidade da trama da vida diária escolar; b) trata-se de uma modalidade de formação de adultos, o que nos desafia a conhecer os elementos que compõem e como se constitui o processo de apropriação de conhecimento no adulto frente à atividade docente e c) a mediação das mídias interativas no processo de formação docente, a saber: videoconferência, teleconferência, trabalhos monitorados, plataforma *learning space*, tutoria, enfim um conjunto de mediações de diversas naturezas presente no processo ensino-aprendizagem, que se

encontra ainda em fase inicial de estudo e de discussão. (MOORE & KEARSLEY, 1996; ARRUDA, 2004; VIDAL, 2004; LITWIN, 2001; BARRETO, 2001; KENSKI, 2001). Portanto, esta modalidade de formação se articula em pelo menos três dimensões que estão intimamente imbricadas: saberes docentes, apropriação de conhecimento e novas formas mediáticas de constituição deste conhecimento.

Quais serão as repercussões desta modalidade de formação na prática docente? Que contribuições esta modalidade trará para a melhoria da qualidade do ensino? São perguntas fundamentais que ainda somos desafiados a tentar responder. Para tanto, iniciaremos a pesquisa aprofundando as escritas dos alunos em formação e que se reportam ao processo de ensino-aprendizagem, suas concepções de educação, de formação humana e de aprendizagem. Escolhemos, em uma primeira etapa da pesquisa, analisar as Memórias e os Trabalhos de Conclusão de curso. Consideramos que cada uma dessas modalidades pode apresentar importantes elementos para compreender os meandros da formação docente.

Referências

Andrade, Andressa. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2007.

Arruda, E. *Ciberprofessor*. Novas tecnologias, ensino e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

Barreto, R. Novas tecnologias na escola: um recorte discursivo. In: _____ (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância***.** Rio de Janeiro: Quartet, p. 10-28, 2001.

Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Kenski, V. Em direção a uma ação docente mediada pels tecnologias digitais. In: Barreto, R. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação à distância***.** Rio de Janeiro: Quartet, p. 74-84, 2001.

Litwin, Edith (org). *Educação à distância***.** Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto alegre: Artmed. 2001.

Moore, M. & Kearsey, G. *Distance Education: A systems view***.** Wadsworth Publ. Company, 1996.

Nicolau, M. M.; Krasilchik, M. Uma experiência de formação de professores na USP: PEC- Programa de formação continuada. São Paulo: *Imprensa Oficial*, 2006.

Souza, M.P.R. & Souza, D.T.R.(2006). Formação Continuada de Professores e a mediação de tecnologias de ensino: novos desafios. In Schilindwein, L.M & Sirgado, A.P.(Orgs.) *Estética e Pesquisa: Formação de Professores*. Coleção Plurais Educacionais, no. 2., p. Itajaí: Univali Ed. e Maria do Cais Ed. ISBN 85-99609-07-6.

Vidal, Célia Alvariño. Formação à distância massiva de docentes através da internet. Aprendizagem de experiências desenvolvidas no Chile. IN: Fundação Victor Civita. *O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades***.** São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

Apresentação das autoras

Denise Trento Rebello de Souza é doutora em Educação pelo Institute of Education – University of London. Docente da Faculdade de Educação da USP desde 1989, vinculada ao Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação desenvolve atividades junto aos programas de graduação e pós-graduação. Suas pesquisas e publicações recentes abordam as relações entre formação de professores, qualidade do ensino e utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. Atualmente exerce a vice- coordenação em dois projetos de pesquisa: Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades (CNPq 2006-2008), e Educação a distância, entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita de professores (CNPq- 2003- 2006). É autora do artigo intitulado "Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência". *Educação e Pesquisa*, vol 32, 2006; co-autora em "School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil". *International Handbook of Urban Education* (Dordrecht: Springer, 2007); organizadora e co-autora de *Psicologia, Educação e Temáticas da Vida Contemporânea*, Editora Moderna, 2002.

Marilene Proença Rebello de Souza é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, IP-USP (1996). Professora do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do IPUSP (1988), coordenadora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IP-USP Dentre as pesquisas realizadas, estuda as relações entre formação de professores, qualidade do ensino e utilização das novas tecnologias da
informação e da comunicação. Atualmente exerce a coordenação do projeto de pesquisa: Formação continuada de professores e a mediação de tecnologias de ensino: limites e possibilidades (CNPq 2006-2008). É co-editora de várias publicações na área de Psicologia Escolar, destacando os trabalhos: *Psicologia escolar: em busca de novos rumos,* juntamente com Adriana Marcondes Machado, atualmente na 4a. edição e de *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* com

Elenita Tanamachi e Marisa Lopes da Rocha, ambas publicadas pela Casa do Psicólogo Editora. Co-autora em "School failure and public school: theoretical and pedagogical challenges in Brazil". *International Handbook of Urban Education* (Dordrecht: Springer, 2007). É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado Psicologia Escolar e Educacional: processos de escolarização e atividade profissional em uma perspectiva crítica.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

OLHARES SOB O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: O QUE A PSICOLOGIA TEM VISTO?

Luís Fernando de Oliveira Saraiva

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
luisfos@uol.com.br

Considerando que a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece mudanças significativas nas políticas públicas e avanços fundamentais no atendimento às crianças e aos adolescentes brasileiros, propomos resgatar, na formação profissional do psicólogo, olhares e práticas transformadores, comprometidos com uma concepção política emancipatória, pautada em uma ética profissional que resida na indignação diante da humilhação e de práticas alienantes e assujeitadoras.

Para isso, utilizar-nos-emos da experiência da parceria entre o Instituto de Psicologia da USP e um Conselho Tutelar (CT) da cidade de São Paulo, realizada em um projeto de extensão universitária[1]. Nesta parceria, procuramos romper com modelos padrões de atendimento e com a psicopatologização de problemas políticos e sociais, construindo um trabalho participativo, com a circulação e troca de saberes, desenvolvendo ações coletivas e desnaturalizadoras, que procuravam se apropriar da multideterminação dos fenômenos em questão, tendo em vista o aprimoramento da defesa de direitos previstos pelo ECA.

Questionarmo-nos constantemente sobre a nossa participação, enquanto psicólogos, na conservação de uma sociedade a serviço da adaptação, exploração, desigualdade e exclusão é nosso desafio. Romper com esta participação e, assim, comprometermo-nos com a transformação da realidade social e com a consolidação dos direitos humanos, aponta a

[1] O projeto de extensão intitulado "Conselho Tutelar do Butantã e IPUSP: lidando com os conflitos das relações pais/filhos e professores/alunos", sob a coordenação da Profª Dra. Marilene Proença Rebelo de Souza, foi financiado pelo Fundo de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo. Contou com duas equipes de trabalho: uma de Psicologia Escolar, com a supervisão de Beatriz de Paula Souza, do Serviço de Psicologia Escolar, e a outra de Plantão Psicológico, com a supervisão de Maria Cristina Rocha, do Serviço de Aconselhamento Psicológico.

necessidade da superação de uma formação teórico-prática individualizante, que coisifica o sujeito e entende o fenômeno psicológico de forma isolada e naturalizante.

O TRABALHO COM O CONSELHO TUTELAR: CO-PRODUZINDO

O fato de uma imensa parcela dos casos atendidos pelo Conselho Tutelar ser de origem escolar apontou para a importância da priorização de ações de caráter regional junto às escolas, nas quais fosse possível a problematização dos funcionamentos escolares produtores de fracasso e evasão dos alunos. Neste sentido, foram organizados, com nossa assessoria, Encontros com escolas estaduais da região, durante os quais se refletiu sobre mecanismos que têm gerado encaminhamentos das escolas ao CT, apontando-se quais eram os encaminhamentos mais freqüentes, como os Conselheiros vinham agindo frente a eles, o que era ou não de sua competência fazer, ao mesmo tempo em que se buscaram soluções em conjunto, promovendo uma maior aproximação entre CT e escolas.

Após os Encontros, os Conselheiros mostraram interesse em conhecer ainda mais a equipe técnica das escolas, melhorando o contato com elas, a fim de se pensar estratégias para lidar com as dificuldades cotidianas que envolviam essas instituições.

Através de uma ação planejada e com um caráter mais global, que não foi específica e emergencial, como costumavam ser as ações do CT (como uma ação a partir do encaminhamento de um aluno, por exemplo), realizamos uma breve pesquisa com duas escolas. Procuramos saber como tais escolas viam o trabalho do CT, qual os históricos da relação com o CT, sugestões para a melhoria desta relação e avaliação dos Encontros realizados. Visamos, a partir da ampliação de olhares, da coleta e análise de informações sobre a relação com estas escolas, pensar as relações que o CT estabelecia com as escolas da região, apontando, ainda, possibilidades de aprimoramento nestas relações.

Ao longo de nosso trabalho, pudemos perceber uma mudança significativa no do desenvolvimento das funções dos Conselheiros no que se referia às questões escolares, com uma maior clareza de suas possibilidades de ação e de seus limites. Foi possível se perceber o quanto certos tipos de relações se repetiam, em vários âmbitos: se em algumas escolas era quase impossível lidar com os chamados “alunos difíceis” (o que dificultava o diálogo do CT com a escola), o mesmo acontecia diversas vezes com o CT. Com isso, uma escola com quem se teve algum atrito ou dificuldade maior de comunicação e construção de parceria,

era tida pelo CT como “escola difícil/distante”; rótulo, este, que vinha a mediar contatos posteriores com esta escola. Romper com esta repetição foi um grande desafio, sendo necessária uma mobilidade, um questionar e pensar contínuo, onde peculiaridades pudessem ser vistas.

Atuando junto ao CT, procuramos intervir naquilo que era considerado como um ‘já dado’ e, assim, impossível de ser transformado. Problematizamos práticas cotidianas dos Conselheiros diante dos funcionamentos escolares, no sentido de buscar a produção de suas reclamações e impotências, apontando efeitos daquilo que faziam e construindo novas possibilidades de atuação.

Estabelecer uma parceria com este CT significou considerar todos os atravessamentos presentes em nossa relação: saberes, classes sócio-econômicas... Significou, a partir de um choque de saberes e poderes (especialistas teóricos/acadêmicos e especialistas práticos, isto é, universitários e conselheiros, respectivamente), produzir um entrecruzamento de experiências, rompendo com verticalizões, permitindo a emergência do múltiplo. Significou, desta forma, romper com mais uma repetição de relações.

SILENCIANDO DIREITOS (E NÃO APENAS DIREITOS)

Pensar neste trabalho realizado requer que pensemos em uma importante questão: o que justifica uma parceria entre a Psicologia e uma instituição como o Conselho Tutelar? E, para responder tal questão, um grande desafio nos surge: responder de maneira não ingênua. Seria ingenuidade respondermos que a parceria entre a Psicologia e, por exemplo, um Conselho Tutelar é justificada pelo compromisso que devemos ter com o Estatuto da Criança e do Adolescente, compromisso este previsto já no Artigo 4º, que diz:

> *É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.*

Para responder esta pergunta devemos ir além da imposição deste compromisso; devemos nos perguntar qual é este compromisso, como ele se dá, como ele aparece em

nossa formação e quais os efeitos em nossas práticas, concepções, saberes sobre a infância, a adolescência e a questão dos Direitos dessas pessoas.

Passamos anos desenvolvendo nosso olhar sobre os mais diferentes fenômenos – humanos, psicológicos, sociais... – e este olhar vai determinar quais caminhos serão possíveis diante das situações de defesa, garantia ou violação de direitos de crianças e adolescentes. Muitos caminhos são possíveis entre uma denúncia e o não-olhar uma situação de desrespeito de direitos. Não olhar as questões referentes aos direitos de crianças e de adolescentes significa que nós, enquanto psicólogos, acreditamos que não temos nada a ver com essas situações. Sem ter algo a ver com isso, nada podemos fazer se Carlos teve a mão queimada por sua mãe, se Júlia já é dona-de-casa aos nove anos ou se João deixou de ir à escola depois de ser agredido por um colega[2]. Pensando esta maneira, somente nos restará uma coisa a fazer: lamentar.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece mudanças significativas nas políticas públicas e avanços fundamentais no atendimento de crianças e de adolescentes brasileiros. Mas o que acontece que continuamos a achar que essas questões não têm nada a ver conosco, mesmo quando o ECA diz que é dever de todos assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes e prevenir a ocorrência de ameaça ou violação desses direitos?

O que acontece que somente conseguimos nos atentar para essas situações quando acontecem catástrofes maiores na vida diária de crianças e de adolescentes? O que é preciso que aconteça para que se torne possível olharmos essas crianças e adolescentes em as situações mais cotidianas, “sem importância”, não apenas em situações de extrema gravidade de desrespeito de direitos? Por que apenas nestes momentos tornam-se especialmente visíveis os sinais do desrespeito e da indignidade? Por que é que em apenas nestes momentos esse tipo de problemática merece consideração e são esquecidos logo em seguida? (MELLO, 1999)

Algo vem acontecendo com nosso olhar. O olhar que vimos aprendendo e defendemos como essenciais a um bom profissional é um olhar que, na maior parte do tempo, silencia corpos, saberes, desejos e direitos. Olhar que tem sido, na maior parte do

[2] Estas são situações reais com as quais me deparei em diversos trabalhos realizados com crianças. Os nomes utilizados são fictícios.

tempo, vem servindo como um importante instrumento de classificação, hierarquização, discriminação, punição e docilização dos corpos; corpos e mentes disciplinados, dóceis, institucionalizados em incapacidades e doenças introjetadas (MOYSÉS, 2001).

E como este olhar silencia[3]? Silencia de diferentes maneiras. A começar pela linguagem exclusiva que desenvolvemos, repleta de conceitos auto-explicativos e acessível apenas àqueles que fazem parte de nosso círculo; psicólogos que falam apenas para psicólogos, com uma linguagem técnica, incompreensível.

Uma outra maneira de silenciar se dá através da busca por uma suposta neutralidade e objetividade na relação que estabelecemos com aqueles que nos procuram. Neutros e objetivos, em uma relação sujeito-objeto, transformarmos nossos pacientes em objetos. Isso significa que não reconhecemos subjetividades diante de nós, produzindo um sujeito-objeto. Como objeto, o indivíduo é transformado em caso, podendo ser, desta maneira, descrito, medido, comparado em suas diferenças individuais; como caso, também é o indivíduo que precisa ser treinado, classificado, normalizado, docilizado. Como objeto e como caso, pouco sabe, pouco deseja, pouco nos importa e poucos direitos tem...

Segundo MOYSÉS (*op. cit.*), uma relação objetiva, neutra, pressupõe a capacidade de abdicarmos, no momento do contato com o outro, de nossas convicções, interesses, disponibilidades, desejos, isto é, transformarmo-nos, nós próprios, em objetos. Construímos, desta maneira, não mais uma relação sujeito-sujeito, nem sujeito-objeto, mas objeto-objeto.

Mas esses objetos não são tão indiferenciados como podemos ser convidados a pensar; há uma hierarquia entre eles.

> *A assimetria da relação doente-médico[4], na qual um dos parceiros, o médico, possui a vantagem estratégica (pois suas funções lhe dão a possibilidade material e o direito legal de manipular física e moralmente o doente em nome de um saber que o doente ignora) cresce quando cresce a distância social entre o médico e o doente e diminui proporcionalmente à força da estratégia que o doente pode opor ao médico, ou seja, essencialmente à força do discurso que o doente é capaz de opor "ao discurso forte" do médico, único detentor da autoridade da ciência e da legitimidade médica* (Boltanski, *apud* MOYSÉS, *op. cit.*, p.75).

[3] As formas como o olhar clínico psicológico produz silenciamentos foram mais bem exploradas no texto de minha autoria "Olhares em foco: tensionando silenciamentos", in: Souza, B.P. *(org)* Orientação à Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo (no prelo).

[4] Médicos, psicólogos e demais especialistas.

A ênfase de nosso olhar costuma ser dada a tudo aquilo que o outro não tem, àquilo que não sabe, àquilo que lhe falta. Aprendemos a ter um olhar voltado para carências e falhas. Nosso olhar parece perseguir defeitos alheios, defeitos que, quando considerados como individuais, nos revelam a idéia de que vivemos em um mundo em que pretensamente todos teriam as mesmas oportunidades.

Essas faltas acabam sendo isoladas e focalizadas de tal maneira, que a pessoa que o expressa torna-se somente este fenômeno, somente a falta, através de um processo individualizador e individualizante que desconsidera (mesmo quando supostamente pretende considerar) o ambiente, a história, valores, relações e processos sociais nos quais cada pessoa sempre está inserida. Absolutizado, o indivíduo passa a ser considerado todo doente. E será sobre esta totalização negativa que se proporá e confirmará a exclusão social, a necessidade de tratamentos e orientações das mais diversas ordens e o desrespeito de direitos básicos, previstos por lei.

Outra maneira de silenciar ocorre em nossas escolhas metodológicas, como quando optamos pelo uso de testes padronizados. MOYSÉS (*op. cit.*) considera que os testes padronizados trazem equívocos conceituais decorrentes de sua própria concepção: a crença na possibilidade de se avaliar o potencial de uma pessoa em particular. Os testes se propõem a avaliar algo impossível de se avaliar. A medida a que sempre temos acesso, através ou não dos testes, é apenas uma expressão do potencial, jamais o potencial em si. E expressões podem ser ensinadas, estimuladas, de acordo com o pertencimento social, isto é, de acordo com os valores de classe, sociais, históricos, culturais, políticos, desse grupo determinado. Determinar qual será expressão que melhor representa um potencial, servindo como parâmetro de normalidade, diz respeito a opções do profissional, a uma preferência por formas de expressão encontradas nas classes sociais privilegiadas.

> *Ao se assumir que as expressões das classes sociais privilegiadas são as superiores, as corretas, o que se está assumindo é uma determinada concepção de sociedade e de homem, fundada na desigualdade e no poder, em que alguns homens são superiores a outros, algumas raças são superiores a outras... (MOYSÉS, op. cit., p. 41).*

O uso de testes revela que apenas a tarefa eleita pelo pesquisador e realizada em sua presença tem valor. Implicitamente, se diz que as informações trazidas pela pessoa não têm

valor; afinal, sujeitos-objetos não sabem o que falam, são confusos ao se expressarem espontaneamente.

E, como diz MOYSÉS (*op. cit.*), em um jogo ritualístico, que combina técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, solicitam-se exames que não comprovam a doença que a criança não tem. E comprova-se a existência de doenças que as crianças não têm, por meio de exames que não comprovam nada. Tudo isso em um verdadeiro ritual de acusação, secreto para o acusado, que 'depõe' desconhecendo de que e por quem é acusado, desconhecendo as regras do jogo e seus critérios de avaliação, ou seja, depondo sem chance de se defender. As desigualdades serão explicadas por defeitos intrínsecos às pessoas; e, pensando assim, pessoas naturalmente "defeituosas" talvez não mereceram certos direitos.

Nosso olhar costuma privilegiar a informação constante e atualizada constantemente. Mas este olhar não consegue enxergar os processos de produção de doenças e de queixas; enxerga apenas o entrecruzamento de informações (sempre individualizadas e individualizantes), sendo definido por este cruzamento de informações, não pelo encontro entre o terapeuta e o paciente. Desta maneira, nossas práticas acabam sendo não um instrumento para descobrir uma verdade ainda desconhecida; mas uma maneira de dispor a verdade já adquirida e de apresentá-la para que ela se desvele sistematicamente: demonstra, mostrando. Usaremos diversos artifícios, entre eles os testes, para provar cientificamente a anormalidade da qual já desconfiávamos, da qual já tínhamos quase certeza.

E para que tanta informação? Para sabermos o que o sujeito tem. E, com isso, acabamos por transformá-lo, mais uma vez, em objeto.

> *Reduzir o sujeito à condição de coisa – assim viola-se um direito. (...) Tornamos o sujeito coisa, acreditando em um ELE cuja fronteira é dada pelo corpo físico. E, muitas vezes, para esse corpo físico, nos dedicamos a descobrir estratégias que possam melhorar esse ELE, essa COISA.* (MACHADO, 2002, p.154)

Silenciamos também quando transformamos os problemas da vida em doenças, em distúrbios, o que justificará nossa busca em fazermos coincidir o espaço da Psicologia com todo o espaço social, atravessando-o e ocupando-o plenamente. Com isso, inicia-se uma discussão sobre a relevância da presença generalizada de psicólogos na sociedade, já que

praticamente todas as relações dos homens passam a ser tomadas por objeto próprio à psicologia. Nesse processo de psicologização da vida, questões coletivas são transformadas em questões individuais e questões sociais são transformadas em questões biológicas. E este será um forte argumento na defesa da inserção da Psicologia em uma instituição como o Conselho Tutelar.

A PSICOLOGIA E DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Temos observado que a formação dos psicólogos ainda é marcada por um grande caráter técnico e científico. Aprendemos uma infinidade de técnicas, desde os testes, até variadas formas de terapias e de intervenção. Como coloca MELLO (1998)**,** nosso currículo parece um desajeitado arranjo de coisas que não necessariamente casam umas com as outras:

> *Não há tempo ou espaço para questões que não sejam estritamente psi. (...) Porém, trabalhar com a subjetividade não é como tratar a dor de barriga (e mesmo esta não é tão simples...). A subjetividade é histórica e social. Isto significa não só que estamos diante de seres singulares, mas que estes seres singulares também não são iguais social e culturalmente. A inegável expansão da Psicologia para áreas que envolvem o trabalho com setores mais amplos da sociedade, como o trabalho em escolas públicas, centros de saúde, hospitais, no poder judiciário em varas da infância e da juventude, e tantas outras, exige uma urgente reformulação dos cursos.*

E, quando nos damos conta que não há tempo ou espaço para questões que não sejam estritamente “psi”, passamos a entender porque o ECA (e não apenas ele) passa a não nos dizer respeito. E entendemos também como uma instituição como os Conselhos Tutelares nos continuam tão desconhecidas.

Um outro grande problema surge em nossa formação: a produção de profissionais que têm uma atuação especializada sem, entretanto, serem especialistas. Isso é bastante visível quando falamos de crianças e adolescentes; atendem-se crianças e adolescentes como se atenderia qualquer adulto ou como se atenderia uma criança de outros tempos. Um indício é nosso desconhecimento sobre o ECA.

GUIMARÃES (2002) considera que o ECA é um discurso cuja proposta é provocar todas as instâncias da sociedade e convocá-la para uma alteração de concepções e padrões de conduta e comportamento e, dessa forma, da própria realidade social. O ECA é um dispositivo que se propõe a fazer funcionar novas concepções sobre a infância e a adolescência; a criança projetada pelo ECA é diferente daquela que estamos habituados a ver, pois a criança e o adolescente são dotados de autonomia, de saberes, potencialidades, em circunstâncias nunca acatadas nas nossas relações sociais com a criança e com o adolescente. Este parece ser um dos aspectos mais interessantes e inovadores do Estatuto, que diferentemente de outras leis – constituídas a partir de contratos sociais –, procura romper com o contrato social vigente, que apenas se atentava aos "menores", tratando crianças e adolescentes como pessoas com quase nenhum direito.

O ECA dimensiona que a infância tem de ser vista enquanto infância, não apenas como um estágio anterior, preparatório à vida adulta. Como pretendemos trabalhar com a infância se sequer sabemos que tipo de criança e adolescente o ECA tem imprimido e procurado imprimir à realidade, que transformações conceituais ele quer promover?

Algumas teorias psicológicas tendem a construir e reforçar uma imagem da infância como um 'ainda não', na medida em que trazem uma idéia de ascensão gradual em sentido qualitativo, com a passagem de estados de imperfeição a estados de perfeição, de imaturidade para maturidade, de incapacidade para capacidade (ANDRADRE, 1998).

Como nos aponta ANDRADE (*op. cit.*), é necessária uma ruptura com a representação desqualificadora de que a criança é alguém incompleto, alguém que se constitui num vir-a-ser no futuro, é necessário rompermos com essa moratória infantil. A criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. Pensar a criança como um cidadão com direitos e deveres (como nos propõe o Estatuto) e não um 'vir a ser', implica, entretanto, em outro modo de conceber a sociedade e a vida humana.

Outra questão que o ECA propõe a nós, psicólogos, diz respeito a concepção de rede, arquitetada dentro do sistema de garantias que ele nos propõe, a integração entre os órgãos que defendem a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes com a própria comunidade. A afirmação do direito depende da participação coletiva. Como podemos continuar entendendo que nosso trabalho diz respeito única e exclusivamente a, no máximo,

suas famílias, quando estamos diante de novas concepções que propõem, necessariamente, articulações com outras instituições?

Estar atento às disposições do ECA nos faz aprender que as concepções de homem, de vida, norteadoras das teorias dominantes até então, caem por terra perante à realidade brasileira. No lugar de identidades fixas a serem diagnosticadas a partir de modelos pré-determinados, encontramos processualidades que escapam a qualquer tentativa de enquadramento (ANDRADE, *op. cit.*).

NOVOS CAMINHOS POSSÍVEIS E NECESSÁRIOS

Este é um trabalho no qual a sensação de que mais esforços foram gastos do que mudanças de movimento acionadas domina muitas vezes. Embora o Brasil possua uma das mais avançadas legislações de proteção a crianças e adolescentes, há muito trabalho a ser feito para torná-las efetivas. Convivemos com o descaso dos governantes pela vida dos jovens e com o abuso das autoridades constituídas, violando os direitos mais elementares que o ECA garante às crianças e aos adolescentes (MELLO, *op. cit.*).

Esses direitos são violados das mais diferentes maneiras. Como diz MACHADO (2000), viola-se esses direitos, por exemplo, quando as crianças e adolescentes são tratados como passivos, inertes, como se não estivéssemos produzindo esses sujeitos passivos. Revoluções micro-políticas, que transformem, verdadeiramente, os “menores” em crianças e adolescentes, em sujeitos de direitos, parecem distantes.

Distantes ou não, tornar tudo isso em direitos reconhecidos e intersubjetivamente compartilhados é uma possibilidade real de luta. E, nesta luta, precisaremos ter clareza de quem são nosso inimigos, lembrando que estes inimigos são práticas e concepções assujeitadoras, que privatizam e naturalizam sofrimentos, que silenciam direitos. Devemos ter clareza, assim, de quais forças queremos agenciar nesta luta.

E o que é possível e necessário nesta luta? É possível e necessário irmos para além da técnica e da prática dos especialismos, valorizar e dar espaço maior a discussões e debates, de forma a banalizar esses direitos e sua discussão, no sentido de se tornar uma questão usual, costumeira. É possível também (re)aprendermos a olhar, construindo olhares que possam ver o que o outro sabe, o que tem, o que ele pode, o que precisa. Como diz MOYSÉS (2001), ao invés do outro ter de se adequar àquilo que nós sabemos e estamos

acostumados a perguntar, nós é que devemos nos adequarmos às suas expressões, a seus valores e a seus gostos.

É necessário que possamos nos arriscar na criação de novos modos de práticas psicológicas, atentas às necessidades da população com a qual trabalhamos; práticas estas que emirjam de e em encontros.

> *A produção de conhecimento aqui não é do especialista, mas advém do encontro, advem das trocas que permitem efetivar um conhecimento gestionado pelas singularidades ali presentes. Conhecimento que não é produzido a partir de uma relação objetal - a população é objeto de estudo do psicólogo - mas por um envolvimento naquele cotidiano, um envolvimento com aquelas pessoas e suas problemáticas específicas* (ANDRADE, *op. cit.*).

É necessário, então, compreendermos e construirmos parcerias, possibilitando um caminhar em com-junto, pensando ações, soluções. Juntos, já que, separados, não daríamos conta. Sabemos que casos difíceis somente são sustentados quando há uma integração de forças, de recursos. Nossas ações devem se justificar não em função de sua adequação a este ou aquele artigo do ECA. O critério que possibilita uma avaliação da pertinência de uma ação será a sua maior ou menor capacidade de aumentar as condições necessárias para que se atinja o objetivo maior do Estatuto: imprimir uma nova condição de existência a crianças e adolescentes, existência marcada pela garantia de direitos. Isto possibilita e exige uma grande disponibilidade para (re)inventar práticas e ações cotidianas.

Estar compromissado com o Estatuto da Criança e do Adolescente implica, assim, problematizarmos a produção de relações autoritárias e naturalizadas, que individualizam, coisificam e silenciam sujeitos. Trabalhar na direção do ECA implica, assim, a potencialização de encontros que tornem possível a criação de outras sensibilidades e de outros modos de estar no mundo.

Referências

Andrade, Angela Nobre de. A criança na sociedade contemporânea: do ainda não ao cidadão em exercício. *Psicologia Reflexão Crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0102-79721998000100010

Guimarães, Clilton. Mesa-redonda A violação dos direitos da criança e do adolescente. In: *Seminário Multidisciplinar: 10 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente – Conquistas e Limites. Cadernos de Cultura e Extensão*. FEUSP e IPUSP. 2002.

Machado, Adriana Marcondes. Mesa-redonda A violação dos direitos da criança e do adolescente. In: *Seminário Multidisciplinar: 10 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente – Conquistas e Limites. Cadernos de Cultura e Extensão*. FEUSP e IPUSP. 2002.

Mello, Sylvia Leser de. Estatuto da criança e do adolescente: é possível torná-lo uma realidade psicológica?. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S0103-65641999000200010

Moysés, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Gondar, Jô. Ética, Moral e Sujeito. In: ALTOÉ, Sonia (org) *Sujeito do direito, sujeito do desejo – Direito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. pp. 29-38.

Lahalle, Annina. O direito dos menores e sua evolução em face das regras internacionais. In: ALTOÉ, Sonia (org) *Sujeito do direito, sujeito do desejo – Direito e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. pp. 89-95.

Patto, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Saraiva, Luís Fernando de Oliveira; Souza, Beatriz de Paula & Cavalcante, Paula Rosana. *Relatório do Projeto de Cultura e Extensão "Conselho Tutelar do Butantã e IPUSP: lidando com os conflitos das relações pais/filhos e professores/alunos"*. Serviço de Psicologia Escolar, IPUSP, 2005 (*mimeo*).

ISSN 1981-2566

-“OS JOVENS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DO CONTEXTO AO TEXTO”

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco[1]

INTRODUÇÃO

As apresentações a serem desenvolvidas nesta Mesa Redonda, dividem-se em duas partes..

Na primeira, objeto deste artigo, e que estamos denominando de “contexto”, serão descritas algumas reflexões relativas á categoria JUVENTUDE, sendo O JOVEM, o elemento central da discussão. Além disso, explicitamos o significado de Representações Sociais, ressaltando sua importância, não apenas, para a Psicologia Educacional, mas, também, para todas as sub-áreas que compõem a área, mais abrangente, das Ciências Humanas e Sociais.

A segunda parte, que denominamos “o “texto”, se constitui em outros três artigos que relatam os resultados parciais, de uma pesquisa que tem por objetivo geral identificar, analisar e interpretar Representações Sociais de jovens residentes na Cidade de São Paulo. Os objetivos específicos de cada um dos relatos de pesquisa, serão explicitados nos artigos correspondentes

O objeto de estudo deste trabalho recai na categoria JUVENTUDE e elege como elemento central de investigação o JOVEM.

Tendo o jovem como referência, procuramos conhecê-lo na categoria de sujeito social, vivendo em sociedade, compartilhando adversidades, benefícios e esperanças e com vistas à transição para a vida adulta

Na medida em que assumimos trabalhar com jovens “de uma maneira geral”, cabe indagar o que significa “jovem de uma maneira geral?” Melhor dizendo: O que é ser jovem? Qual é a concepção de jovem? De que jovem estamos falando?

No intuito de responder a essas indagações, deparamo-nos com uma dificuldade já apontada por outros pesquisadores que se dedicam à mesma área.

---

[1] Professora Titular do Mestrado em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO-UNIFIEO e Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas

A resposta a ser dada à pergunta "o que é ser jovem?", está diretamente ligada à categoria juventude. Construir uma definição para esta categoria não é uma tarefa fácil, principalmente, porque, além de poder ser considerada um período de vida, seus critérios são históricos e socais. Uma série de autores já se debruçou sobre o tema, trazendo importantes contribuições[2].

Por hora, e em relação à pesquisa mais ampla, gostaríamos de esclarecer que nosso ponto de partida foi o próprio JOVEM podendo, ou não, estar freqüentando o Ensino Médio regular, o Ensino Profissionalizante, O Ensino Fundamental, fora da escola, inserido em Programas para jovens do Terceiro Setor[3], na Universidade, no mercado de trabalho, desempregado e procurando emprego...enfim, os JOVENS de uma maneira geral.

Tendo o jovem como referência, procuramos conhecê-lo na categoria de sujeito social, vivendo em sociedade, compartilhando adversidades, benefícios e esperanças e com vistas à transição para a vida adulta

Na medida em que assumimos trabalhar com jovens "de uma maneira geral", cabe indagar o que significa "jovem de uma maneira geral?" Melhor dizendo: O que é ser jovem? Qual é a concepção de jovem? De que jovem estamos falando?

No intuito de responder a essas indagações, deparamo-nos com uma dificuldade já apontada por outros pesquisadores que se dedicam à mesma área.

Tentaremos contorná-la, no item subseqüente.

O QUE É SER JOVEM?

Para além dos muros acadêmicos, nos deparamos, no cotidiano, com uma série de representações sociais sobre juventude que extrapolam sua caracterização como um período de vida e, poeticamente, passam a concebê-la como "*um estado de espírito*"

Do cotidiano à Internet, podemos observar esta visão reforçada, em vários textos do tipo poemas, ou reflexões. Vejamos alguns trechos. *"Juventude? [...] um estado de espírito [...] uma intensidade emotiva [...] a busca constante de um ideal [...] Não é por termos vivido um certo número de anos que envelhecemos. Envelhecemos porque*

[2] Dentre outros, destacam-se os artigos mais recentes, que compõem os livros : Retratos da Juventude Brasileira , Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo (2003) ; Juventude e Sociedade, Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo (2004), e a Revista de Sociologia da USP, Tempo Social, vol.17 (2005)

[3] O Terceiro Setor é constituído por Organizações não Governamentais e sem fins lucrativos que tem como objetivo gerar serviços de caráter público e social.

abandonamos nosso ideal. Os anos enrugam o rosto, renunciar ao ideal enruga a alma" (sem autoria, Webmaster, Bethynha, 2003).

O QUE DIZ A HISTÓRIA?

Do ponto de vista histórico, como diz Hebe Signorini Gonçalvez, o interesse pela juventude desponta de tempos em tempos e pode ser entendido a partir de duas visões principais.

"Na visão clássica, [a juventude] *é entendida como uma categoria social gerada por tensões inerentes à crise do sistema"* (GONÇALVEZ, 2005, p.56). Esta visão, acentua o conflito político, o engajamento do jovem nas lutas sociais e políticas, nos movimentos estudantis e a participação juvenil e coletiva em busca de um mundo melhor.

Os levantes populares, principalmente os ocorridos em meados do século passado, foram saudados como rupturas contra regimes opressivos e injustos e como pontos de partida para a construção de sociedades socialistas, em que as desigualdades seriam eliminadas. Em todos eles, os jovens tiveram papel de destaque, principalmente na Revolução Cubana (em 1959) e na dos Cravos (1974), em Portugal. No Brasil, foi expressiva a participação juvenil contra o Golpe do Regime Militar nos idos dos anos 60 e 70.

Paulatinamente, porém, as promessas de mudanças redentoras se tornaram falsas e a desilusão com a política foi se tornando mais acentuada. Essa desilusão e o enfraquecimento de movimentos populares mais consistentes provocaram significativas mudanças econômicas e sociais. Aos poucos, solidifica-se a globalização neoliberal, no bojo da qual, as fronteiras nacionais deixaram, cada vez mais, de ser barreiras às trocas comerciais e aos fluxos de capitais. Acentua-se a competição, o individualismo e a necessidade de empreendimentos personalizados e, muitas vezes, solitários.

Surge, então, a segunda visão relacionada à busca do que seria o motor propulsor dos jovens de hoje. Motor este, que, em princípio, os levaria a procurar caminhos individualistas, para o alcance de situações concretas mais adequadas às suas aspirações.

No entanto, fazendo um parêntese, diríamos que a atribuir a característica de individualista, somente ao jovem, pode ser considerada como uma postura fragmentada, falsa e preconceituosa, pois na verdade é parcial. Hoje, em maior ou menor proporção,

todos nós somos individualistas. Melhor dizendo: o mundo moderno é individualista. Voltemos, porem, aos jovens e à bibliografia consultada.

De acordo com a literatura divulgada, os historiadores atribuem aos jovens do século XXI, uma postura individualista e personalizada, seja ela esperançosa frente ao futuro, seja pessimista.

Se, por um lado pesquisas demonstrem que os jovens almejam *"solidariedade, respeito às diferenças e igualdade de oportunidades"* (Projeto Juventude, 2005), por outro lado, descrentes do poder público, acreditam e apostam basicamente no esforço pessoal para a obtenção de um nível de vida mais qualificado. Como diz Paul Singer, esta convicção, detectada junto a jovens brasileiros, está em sintonia com os valores dos jovens progressistas do mundo inteiro. (SINGER, 2005).

Embora participem, em grupo, de movimentos *punks* e até de protestos, nota-se que tais movimentos estão circunscritos a situações contextuais, personalizadas e, muitas vezes, incentivados pela *mídia*. Distanciam-se, pois, de movimentos contestadores mais amplos e vinculados à decepção e desagrado frente à situação política do País e suas desastrosas conseqüências. De modo geral e mesmo quando inconformados, aceitam o *status quo* como condição imutável, valorizam, idealisticamente, a escola e encaram a possibilidade de poder obter algo, somente à custa de muito esforço, coragem, inteligência ou, pelo menos, sorte. (FRANCO, 2004).

Ainda do ponto de vista histórico, vejamos como esta constatação pode ser explicada a partir da recorrência a antigas questões, mas, não obstante atuais e pertinentes quando se busca o entendimento do caráter individualista da humanidade (e aí estão incluídos os jovens), no contorno do conceito de *modernidade* que surge em meados do século XX e permanece no século XXI, embora contaminado por incompreensões.[4]

A este respeito consideramos interessante prosseguir, efetuando um breve retrospecto histórico.

Se nos reportarmos ao século XVIII, concordamos com Norberto Lechner quando afirma que a modernidade significou o processo de desencanto com a organização religiosa do mundo. A busca do novo – que chega a seu auge no século XIX – representou uma valorização do renascimento, do iluminismo, do racionalismo.

[4] Aliás, é sintomático observar que na maioria dos textos em que este conceito aparece é quase sempre colocado entre aspas, assim como são os conceitos de pós-modernidade e de modernização.

Em suma, significou uma passagem lenta e gradual de uma ordem recebida para uma ordem a ser produzida.

Os princípios de regulamentação da ordem social, no âmbito dos preceitos religiosos, cumpriam uma função integradora e, em última instância, fundamentavam-se em dogmas inquestionáveis.

A partir do momento em que o conjunto das práticas sociais já não mais aceita esta ordem definida e tenta construir sua própria ordem, suas diretrizes solidificam-se nos parâmetros do liberalismo que pressupõe: a igualdade entre os seres humanos; a liberdade de escolha; a racionalidade das ações; a capacidade de autocontrole; e o culto à individualidade.

No bojo dessas considerações reside a concepção de indivíduos e de jovens "ideais" e a busca de suas emancipações com base no desenvolvimento de potencialidades isoladas. No entanto, tais pressupostos (entre outros) são absorvidos como norteadores de uma ordem coletiva. Ordem que não é mais uma ordem lograda, mas uma ordem a ser conquistada e vista como homogeneizadora e reguladora dos processos econômicos, políticos e sociais.

A partir dos meados do século passado, sem o contraponto do socialismo, as tendências liberalizantes adquirem renovada força. Na esteira dessa matriz, trata-se de construir, para os jovens, um modelo universalista de modernidade, de pós-modernidade e de modernização. As características históricas e culturais, assim como as características de personalidade tais como, individualismo competitivo, egocentrismo e auto referência, são teorizadas como elementos necessários para a vida na sociedade moderna.(FRANCO, 2002, 2ª.ed.)

O QUE DIZEM OS INDICADORES DE FAIXA ETÁRIA?

Numa perspectiva mais específica e que se encaminha para a discussão do significado de jovens do ponto de vista social, há que se considerar, em primeiro lugar, que os mesmos estão inseridos em uma sociedade constituída por pessoas de diferentes faixas etárias. No que diz respeito à categoria jovem e por ocasião do Ano Internacional da Juventude, a Assembléia Geral da ONU, sem prejuízo de outros Estados membros,considerou como jovens as pessoas entre 15 e 24 anos.(1985).

Em 2000, a CEPAL reafirma a faixa etária definida, em 1985, e enfatiza que "*o entorno etário escolhido é baseado em fundamentos apropriados, pois as entradas e*

saídas dessa fase coincidem com importantes períodos de transição no ciclo de vida. O limite inferior [15 anos] *considera a idade em que já estão desenvolvidas as funções sexuais e reprodutivas, que diferenciam o adolescente da criança e repercutem na sua dinâmica física, biológica e psicológica. .O limite superior* [24 anos] *diz respeito ao momento em que os indivíduos normalmente concluem o ciclo da educação formal, passam a fazer parte do mercado de trabalho e constituem suas próprias famílias, caracterizando assim, de forma simplificada, a transição para a fase adulta".* (CAMARANO, 2003).

Embora os autores da CEPAL tenham considerado como apropriado o entorno escolhido, torna-se difícil concordar com a justificativa atribuída (pelos autores) para a condição de "apropriado". Isto porque, as situações colocadas nos limites do entorno (seja no limite inferior, ou no superior), não refletem a total realidade de um subgrupo populacional que se situa na faixa etária entre 15 a 24 anos de idade. Estabelecer características possíveis, geralmente aceitas, ou mesmo podendo ser consideradas verdadeiramente prováveis, significa lidar com critérios probabilísticos, mas não, necessariamente reais. Isto porque, nestes casos, não estão sendo levadas em conta as diferenças contextuais e condicionadas pela diversificada situação econômica, cultural, social, familiar, étnica e de gênero que influenciam e determinam sensíveis mudanças no comportamento e nas condições de vida dos jovens brasileiros.

Por exemplo, a ambivalente condição de inserção de jovens no mercado de trabalho_ podem trabalhar a partir dos 14 anos, mas apenas aos 16 é que a eles são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários_ também se faz notar na vida política. O direito de voto é assegurado aos jovens com mais de 16 anos, no entanto, sua entrada efetiva na vida política, ocorre a partir dos 21 anos, marcando a possibilidade de serem eleitos. Na Constituição Federal, cada dimensão administrativa é demarcada por idades mínimas diferenciadas. O início se dá aos 21 anos para a elegibilidade de vereador; seguida de 25 para deputado estadual, federal, vice prefeito e prefeito; 30 anos para vice governador e governador; e 35 anos para o cargo de presidente da República (Constituição Federal, art.14, 1995)

A condição de elegibilidade para cargos mais significativos, definida por lei, coincide com o período que se postula para o início da vida adulta,pois tradicionalmente, é comum considerar o intervalo etário que vai de 25 a 60 ou 65 anos como a idade adulta. Porém, esta demarcação também pode ser questionada e vista

como parcial, uma vez que o final da vida adulta está se prolongando pela queda da mortalidade e melhoria das condições de vida de alguns segmentos da população.

Apontados os principais recortes que situam os jovens, do ponto de vista histórico, e delimitada, ainda que com restrições, a faixa etária dos mesmos, vamos agora, destacar um dos indicadores que tem sido vistos como elementos necessários para uma compreensão mais circunstanciada do que significa considerar jovem, enquanto categoria social.

Com isso, pretendemos abordar mais um dos aspectos que pode contribuir para o entendimento da complexa realidade que envolve os 34 milhões de brasileiros de 15 a 24 anos de idade, de acordo com o Censo de 2000.

SERIA A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA?

Considerar o jovem como um sujeito social em transição para a vida adulta, não significa descartar a indispensável necessidade de concebê-lo na categoria de *ser* e, não apenas, de *vir a ser*. Percebê-los somente sob a ótica da transitoriedade de sua situação, dificulta enxergá-los como sujeitos de direitos e como agentes sociais com características próprias e peculiares de uma determinada faixa etária. Com isso, abandona-se a possibilidade de recuperar os elementos básicos que constituem suas identidades e, conseqüentemente, os jovens passam a ser concebidos pelo negativo, pela ausência, ou seja, não pelo *sendo*, mas pelo *que seriam.*

Apesar dessa lacuna, a mais comum[5] das imagens sobre a juventude, parece ser mesmo a de uma fase de transição entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, entre a infância e a maturidade, com períodos intermediários que seriam a adolescência e a juventude. No entanto, é preciso levar em conta que a abordagem que considera os jovens apenas como sujeitos em transição, refere-se ao questionável *status* de estabilidade atribuído à vida adulta. Ou seja, a vida adulta apresenta-se como a condição, por excelência, que se quer alcançar, na medida em que passa a ser vista como a fase de vida assegurada pela estabilidade plena.

No entanto, como diz Marilia Sposito, essa visão que se deixa pautar pela concepção de juventude como mera transição "*decorre de uma compreensão da ordem social adulta como estática e rígida em oposição à pretensa instabilidade juvenil, fato que não se sustenta hoje, pois parte significativa do que denominamos condições*

[5] Mais comum levando em conta que é a que se apresenta com maior freqüência nos textos que compõem a bibliografia disponível.

contemporâneas da vida se inscrevem na insegurança, na turbulência e na transitoriedade" (SPOSITO, 2005 p. 129). Assim, nem mesmo a vida adulta pode ser concebida como estável, homogênea e distante de incertezas. Ela também é heterogênea.(op.cit.)

A essas palavras, gostaríamos de acrescentar que a heterogeneidade que se instala em cada grupo populacional (seja ele composto por jovens ou por adultos) está, necessariamente, associada às diferenças condicionadas pela sua posição social e de sua família, sua origem, raça e gênero.

Embora admitindo as críticas, concordamos com alguns autores quando dizem que optar por uma definição de juventude como fase de transição, pode ser útil não apenas para verificar como os processos de inserção social transformam-se no tempo e a partir de condições contextuais, mas também para identificar expectativas em relação a decisões a serem tomadas e escolhas a serem privilegiadas.

De acordo com Casal, *"tomar a juventude como transição permite incorporar ao discurso dos jovens os conceitos de processo, transformação, temporalidade e historicidade. Desse modo, coloca-se em evidência que a realidade juvenil é determinada por processos de transição desiguais,* [que produzem expectativas particulares e personalizadas] *a partir de trajetórias diferenciadas que exercem papéis singulares sobre as diversas maneiras de ser jovem"* (CASAL, 1998, p. 25)

No mesmo compasso das posturas que atribuem à juventude um caráter de transitoriedade, deparamo-nos com as concepções[6] sobre juventude marcadas pela ambigüidade.

Por um lado, mesmo quando considerados individualistas, como já discutimos, os jovens são também vistos, em muitos casos, como agentes propulsores de mudança, como indivíduos ativos, emergentes, desprovidos de preconceitos, comunicativos, amistosos, generosos e confiáveis. Por outro lado, são vistos pela ótica negativa dos problemas sociais, seja como protagonistas de uma crise de valores e de um conflito de gerações, seja como portadores de defeitos.

Principalmente na mídia, é recorrente a associação dos jovens a sujeitos inconseqüentes, propensos ao desvio e ao delito e perigosos para a sociedade. Como observam Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay, essa imagem tem sido bastante explorada em notícias sobre violências e drogas, comumente direcionada aos negros e

[6] Seja no contexto das posturas teóricas, seja nas representações elaboradas pela sociedade

pobres e às altas taxas de desemprego pelas quais passam esses jovens. No entanto, como ressaltam as autoras, "*são poucas as referências às cidadanias negadas, como a do exercício do brincar, divertir-se, se informar e se formar culturalmente, assim como reinventar* linguagens *próprias"* (CASTRO e ABRAMOVAY, 2002, p.20)

Sob este aspecto é importante ressaltar que os jovens, quando enfocados como "problema social", ora de quem a sociedade tem que se proteger, ora a quem ela deve acolher, não entram na agenda das políticas públicas...."*No Brasil, as demandas por políticas públicas de juventude permanecem como estados de coisas, precariamente resolvidos no âmbito de políticas destinadas a um público mais amplo _ com o qual os jovens tem que competir pela espaço de entendimento _, sem chegar a se apresentar especificamente como problemas políticos"* (RUA, 1998, p.3)

Enfim, qualquer que seja a definição de jovem encontrada, ela é sempre arbitrária.

Tal fato, no entanto, não tem sido considerado como um motivo suficiente para desestimular os competentes pesquisadores que se debruçam sobre a temática : juventude. Ao contrário, a literatura é vasta e a produção relevante e indispensável para o conhecimento, para a compreensão e para o aprofundamento teórico da temática mencionada.

No decorrer do longo e atento percurso efetuado no contexto da bibliografia consultada, deparamo-nos com várias sugestões referentes à necessidade de realização de pesquisas"qualitativas" para o enriquecimento da área.

Dentre outras razões, a insistência dessas sugestões reforçou nossa intenção inicial de contribuir, ainda que parcialmente, para o avanço do conhecimento sobre os jovens, mediante a realização de uma pesquisa, cujos objetivos, procedimentos metodológicos e resultados compõem a segunda parte de nosso trabalho. O "texto", bem elaborado, consistente e estimulante.

Antes, porém, de conhecermos as três pesquisas que caracterizam "o texto", e na medida em que trabalhamos com Representações Sociais, vamos dizer o que e o porque desta escolha.

PORQUE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

As Representações Sociais são elementos simbólicos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os indivíduos explicitam conhecimentos, opiniões, sentimentos conscientes ou inconscientes, emoções, crenças, valores, pensamentos absorvidos pela mídia e gestados no bojo de diferentes situações culturais e sociais, expectativas objetivas ou subjetivas....e assim por diante. Estas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e, portanto, estão necessariamente, ancoradas no âmbito da situação concreta dos indivíduos que as emitem.

O interesse pelo estudo das Representações Sociais, tem tido um incremento considerável, principalmente, nos últimos seis anos, sendo reconhecida sua inestimável contribuição, não apenas, para a Psicologia Educacional, mas também, para todas as subáreas que compões a área mais abrangente das Ciências Humanas e Sociais.

Mas, ainda se colocam alguns obstáculos, por parte daqueles que norteiam seus estudos no âmbito da matriz positivista. Ou seja, apesar de sua importância, o estudo das Representações Sociais, não tem sido suficientemente enfatizado por parte dos teóricos da psicologia tradicional, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e “o que se faz” existe um abismo intransponível.

Quando falamos em Representações Sociais, partimos de outras premissas Acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento, seja ele objetivo ou subjetivo.. relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

Complementando, Alda Mazzotti diz:*”Para Moscovici, sujeito e objeto* [do conhecimento] *não são funcionalmente distinto, ele formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a u sujeito* [indivíduo ou grupo]*; é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto”*.(MAZZOTTI, 2002, p.65)

A ruptura com a clássica dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento, que confere consistência epistemológica á teoria das Representações Sociais, leva-nos a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.

Nesse sentido, concordamos com Alex Leontiev, quando afirma que *"as representações sociais são comportamentos em miniatura"* (LEONTIEV, 1978, p.54).Por esta razão atribuímos-lhe uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, pensamentos, valores, sentimentos ou emoções, como também podemos deduzir sua orientação para a ação.Isso conduz à percepção das Representações Sociais como importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências, no âmbito da Psicologia Educacional.

Referências

CAMARANO, A..A. et alli "Transição para a vida adulta: novos ou velhos desafios?" in *Boletim Mercado de Trabalho : Conjuntura e Análise* no.21,Rio de Janeiro, Ipea, 2003

CASAL, J. "Elementos para un análisis sociológico de la transición a la vida adulta", in *Políticas y Sociedad* , no 1, Madrid, 1998.

CASTRO, M. G. e ABRAMOVAY, M. "Por um novo paradigma de fazer políticas públicas – políticas de/parta/com juventudes", in *Revista Brasileira de Estudos Populacionais,* vol. 19, no.2, São Paulo, 2002.

CENSO DEMOGRÁFICO: Caracterização da População e dos Domicílios, 2000.

CEPAL. Comisión Econômica para América Latina, 2000.

FRANCO, M.L.P.B ____"Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da Consciência, in *Cadernos de Pesquisa*, vol.121, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2004.

____ "*Ensino Médio :desafios e reflexões"*, 2ª. ed. Papirus Editora, Campinas, SP, 2002

GONÇALVEZ, H. M. "Juventude Brasileira, entre a tradição e a modernidade", in *Revista de Sociologia da USP, Tempo Social,* vol. 17, no.2, São Paulo, 2005

LECNER, N. "Un desencanto llamado postmoderno,"*Comunicação apresentada ao 3o. Seminário de la Comunicación y Tecnologia del Clacso,* (mimeo), 1991.

PROJETO JUVENTUDE, 2005

Retratos da Juventude Brasileira :Análises de uma Pesquisa Nacional, Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005

Revista de Sociologia da USP, Tempo Social, vol.17, 2005

RUA, M das G. “As políticas públicas e a juventude dos anos 90” in *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*, Cnpq., Brasília, 1998

SINGER, P. “A juventude como coorte:uma geração em tempos de crise” in *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma Pesquisa Nacional*, Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005

SPOSITO, M. P. “Algumas reflexões sobre as relações entre juventude e escola no Brasil” in *Retratos da Juventude Brasileira : análises de uma Pesquisa Nacional*, Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2005.

ISSN 1981-2566

PARA ALÉM DO SOFRIMENTO: A EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Débora Cristina Piotto
IPUSP
dcpiotto@usp.br

Introdução

O número de estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares que partem de um entendimento crítico sobre a escola e a sociedade, surgidos no Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 1980, como os de Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984), Patto (1990), para citar apenas alguns, tem crescido.

Já os estudos sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos freqüentes. Pesquisas sobre este tema, como as de Setton (1999) e Souza (1991), apontam os parcos conhecimentos existentes a respeito e a necessidade de novas investigações.

Todavia, a partir principalmente da década de 1990, começam a surgir, no Brasil, estudos que procuram transformar trajetórias prolongadas de escolarização nas camadas populares em objeto de estudo[1]. Como exemplo destas pesquisas podemos citar os trabalhos de Vianna (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004). Tais estudos investigam tanto os processos que permitiram a jovens provenientes das camadas populares o ingresso no ensino superior, através, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, investigando, além do acesso, também a questão da permanência neste nível de ensino.

Nas pesquisas existentes sobre trajetórias escolares bem sucedidas nas camadas populares, casos de alunos pobres com bom desempenho escolar, são, muitas vezes, compreendidos a partir da chave do "conformismo", no sentido de estes alunos serem

[1] No exterior, principalmente na literatura científica de língua francesa, a produção de conhecimento sobre o tema é menos recente.

aqueles que se conformam aos valores da escola e se submetem docilmente aos professores, adaptando-se perfeitamente às normas institucionais.

Observando uma classe considerada "fraca", Patto (1990) refere-se às crianças tidas como "bons alunos" como aquelas que fazem exemplarmente o que a professora lhes ordena, abrindo mão de seus desejos e de sua individualidade. Na turma onde os "bons alunos" são em maior número – na classe tida como "forte" –, esta autora destaca a docilidade, afirmando que as crianças valem pela submissão e eficiência na execução do que lhes é solicitado. Chamando a atenção para o custo psíquico de tal submetimento à ordem escolar, Patto (1990) fala sobre o sofrimento e o empobrecimento da personalidade que podem resultar da tentativa de a criança agradar ao professor através da adequação às suas expectativas e ao ideal de "bom aluno".

Nicolaci-da-Costa (1987) também considera a possível existência de problemas subjetivos para os membros das camadas populares com bom desempenho na escola. Entendendo tais problemas como resultados de um "choque cultural" entre escola e família, a autora afirma que o sucesso escolar do aluno dos meios populares tem o poder de roubar-lhe a identidade cultural[2].

Mas perguntamos: seriam essas as únicas facetas de trajetórias escolares bem sucedidas nas camadas populares? Corresponderia o "bom aluno" ao protótipo da submissão total às normas escolares? Alguns pesquisadores nos ajudam a responder que não.

Para além do conformismo e do sofrimento

Hammersley e Turner (1984) afirmam que, ao se observar mais atentamente os comportamentos dos "bons alunos", constata-se que a classificação "conformistas" é uma simplificação. Os autores questionam essa caracterização, partindo de uma questão bastante simples, mas quase sempre ignorada: conformidade a quê? Vários dos trabalhos que atestam tal conformidade baseiam-se em uma noção homogeneizante de supostos valores de "classe média" entre os professores, ao que Hammersley e Turner (1984) contra-argumentam atentando para o fato de que existiriam vários segmentos de camadas médias entre os professores.

[2] Para uma discussão crítica sobre essa afirmação, sugerimos a consulta a Bosi (2005), Bosi (2004), Sader e Paoli (1997) e Chauí (1993).

Ademais, de acordo com os autores, mesmo um aluno, que se poderia chamar “conformista”, apresenta diferenças em seu comportamento: ele não se “conforma” o tempo todo. É preciso que se compreenda o comportamento dos estudantes a partir do momento e da situação em que ele ocorre, devendo este entendimento ser priorizado em detrimento da procura do nível de adaptação geral à escola. Eles discutem ainda que a adaptação do aluno dependerá do modelo proposto pelo professor, podendo, portanto, variar. E que ela não deve ser entendida como total submissão, na medida em que sempre envolve uma participação ativa do aluno. Nesse sentido, afirmam que muito do que se entende como conformidade às exigências escolares é motivado por preocupações instrumentais, como, por exemplo, tirar boas notas. Assim, um bom trabalho pode ser muito mais uma estratégia calculada do que simplesmente resultado de uma socialização perfeitamente adaptada às normas escolares.

Tal afirmação aproxima-se da expressão *conformismo estratégico* utilizada por Portes (2000) que entrevistou seis jovens (três homens e três mulheres) provenientes de famílias das camadas populares e alunos das carreiras de mais alta seletividade da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). O autor a utiliza ao descrever o comportamento dos estudantes (exemplar tanto em relação ao aspecto acadêmico quanto ao comportamental), o qual visava ao reconhecimento dos professores. Esse reconhecimento mostrou ter importante papel na construção de trajetórias escolares que levaram tais alunos aos cursos superiores mais concorridos daquela universidade pública. Parece-nos que é a isso que Hammersley e Turner se referem, quando falam em “estratégia calculada”.

Outra pesquisa que também oferece uma diferente possibilidade de significado para o conformismo, indo na direção de entendê-lo como “conformismo estratégico” é a de Silva (1999). Este pesquisador entrevistou onze estudantes pobres que tinham em comum o fato de residirem em uma favela do Rio de Janeiro e terem realizado um curso superior.

Em suas conclusões a respeito da dinâmica do campo escolar, Silva (1999), utilizando-se de conceitos de Bourdieu (1983, 1989), afirma que um dos fatores explicativos para a permanência na escola e o alcance de níveis superiores de escolarização, é a posição ocupada pelos entrevistados, tanto no campo familiar, quanto no escolar. Em relação a este último, o autor atribui a posição conquistada pelos estudantes a uma “inteligência institucional”, mais do que a competências cognitivas. Esse tipo de inteligência é definido como a capacidade de compreender e saber jogar as

regras do campo escolar. Construída socialmente, tal inteligência revela, mais do que conformismo, aguda sensibilidade para o jogo institucional. Exemplos dessa inteligência aparecem em várias das histórias relatadas. A “boa vontade cultural”, que é a assimilação com pouca compreensão de vários conteúdos transmitidos pela escola, por se acreditar em sua importância no futuro, é um deles. Outro exemplo é o esforço em tirar boas notas, relatado por alguns entrevistados, mesmo quando questionavam a relevância de certos conteúdos escolares para suas vidas. E, por fim, a opção por não enfrentar ou “bater de frente” com os professores.

Outra característica, também marcante nos estudos que tratam da longevidade escolar em camadas populares, é o fato de essa, em geral, ser entendida a partir de uma visão que enfoca predominantemente a ruptura ou o choque cultural decorrente da diferença entre o mundo escolar e o familiar e o sofrimento, a humilhação e os prejuízos psíquicos daí provenientes.

Uma pesquisa que atenta para a longevidade escolar vivida como ruptura e sofrimento nas camadas populares foi a realizada por Vianna (2000). A autora fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no Ensino Superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade, pais exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

Vianna discute, em artigo que resume sua tese de doutorado, uma ordem de questões que se pode denominar de psíquicas. Dificuldades psicológicas, advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilham caminhos escolares mais longos, são apresentadas em várias das biografias analisadas. O sofrimento pode ser vivido tanto no contexto da experiência escolar como no das relações familiares.

Porém, novamente, perguntamo-nos: quais os custos psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? E os benefícios? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento? Quais dificuldades e quais possibilidades o acesso e a permanência numa universidade pública traz a um estudante pobre?

No próprio trabalho de Vianna (1998) deparamo-nos com alguns sentidos diferentes que, embora não presentes nas conclusões apresentadas pela pesquisadora, julgamos oferecer outra possibilidade de entendimento acerca do tema em questão. Das sete biografias analisadas, em pelo menos quatro, a autora afirma que a emancipação

cultural proporcionada pelo ingresso na universidade não é vivida pelos estudantes como uma ruptura com o grupo familiar. Exemplo disto é a história de Helena – estudante de Medicina na UFMG – cujo pai trabalhara como açougueiro e possuía apenas a 3ª série primária, e a mãe, dona de casa, possuía o primário completo. Segundo Vianna (1998), essa estudante autoriza-se a se distanciar dos pais sem ter sentimento de transgressão por reconhecer a legitimidade da história deles, tendo sua origem sempre como um importante ponto de apoio. Caso semelhante é o de Luís – estudante de filosofia na Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei, filho de pai semi-analfabeto, trabalhador braçal, e cuja mãe trabalhara como empregada doméstica e lavadeira. De acordo com Vianna (1998), esse estudante teve como fonte de energias subjetivas para sua trajetória escolar a compreensão da especificidade do universo escolar e de sua diferença em relação à família. A pesquisadora afirma que não percebera, em nenhum momento do contato com Luís, que aprender e emancipar-se culturalmente de sua família possa ter significado transgressão para ele. Olga – aluna do mestrado em educação da UFMG, que perdera o pai (mecânico) aos sete anos, e cuja mãe trabalhara como servente de escola e concluíra o primeiro grau através de supletivo – é outro exemplo de emancipação cultural não vivida com sofrimento. A mãe, cujo sonho era ver as filhas formadas como professoras, "consentia" simbolicamente que elas fossem o mais longe possível nos estudos. Assim, conforme Vianna (1998), Olga autorizou-se a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela universidade sem viver isso como transgressão, o que pode ser ilustrado em seu relato sobre a experiência na UFMG, onde, segundo sua expressão, "nadou de braçada". E a história de Catarina – pedagoga, cursando especialização em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais, filha mais velha de uma família de onze irmãos, mãe analfabeta, dona de casa e pai trabalhador rural com primário incompleto – é outro exemplo de emancipação não vivida como ruptura. Segundo Vianna (1998), a luta de Catarina pela escolarização (alfabetizou-se no Mobral, concluindo a 4ª série com 17 anos) foi facilitada pelas relações intersubjetivas familiares, e seu processo escolar não foi vivido como transgressão.

Nos exemplos citados, diferentemente do que com freqüência os estudos sobre o tema afirmam, o fato de alunos provenientes de camadas populares ingressarem em universidades, não significou para esses estudantes fonte de sofrimento no tocante à sua relação com a família.

Um trabalho que também aponta outro sentido para a longevidade escolar em camadas populares é o de Barbosa (2004). Esta pesquisadora – interessada em compreender como estudantes pobres vivem esta condição em uma universidade pública – discute duas possibilidades de significação: tal experiência pode ser vivida como situação de humilhação social ou como encontro e revelação. O trânsito entre duas realidades socioculturais diferentes pode acarretar, nesses estudantes, tanto desenraizamento quanto troca de influências.

Barbosa entrevistou três ex-alunos da Universidade de São Paulo, que tinham em comum o fato de serem originários das camadas populares. Inicialmente esperando obter lembranças de humilhação vividas durante a graduação, não foi isso, entretanto, o que a pesquisadora predominantemente ouviu nos relatos.

Foi a partir da fala de uma das entrevistadas – Regina, ex-aluna do curso de psicologia, profissional estabelecida com mestrado e doutorado na área – que a autora pôde ampliar seu olhar e vislumbrar que não há apenas sofrimento e humilhação na condição de estudante pobre em uma universidade pública. Ao falar sobre seu cotidiano na universidade, Regina – proveniente de um bairro periférico de São Paulo – é enfática ao afirmar que esse não era constituído apenas de sofrimento. De fato, isso existia, sobretudo, em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Mas, apesar disso, a ex-estudante afirma que se divertia e aproveitava muito o que o câmpus e a vida universitária ofereciam. Ela recusa-se a ver o pobre como coitado ou alguém de quem se deveria ter pena; a pobreza aparece em sua fala como um obstáculo a se vencer, mas também como possibilidade de crescimento. Regina, inclusive, afirma ter se valido dessa condição como modo de se diferenciar na universidade durante a graduação. Questionada a respeito do que mais mudara em sua vida com o ingresso na USP, ela responde que foi o acesso a uma outra vida cultural, vivida como enriquecimento e não como substituição à sua experiência familiar. Barbosa (2004) aponta que talvez a entrada na universidade tenha colaborado para que essa ex-aluna assumisse sua condição econômica e cultural com mais calma, sem negação ou renúncia de seu desejo de aprender e crescer mais. Acrescentamos, também, que o acesso a algumas situações e práticas que o mundo universitário proporciona, como discussões teóricas, participação no movimento estudantil e em eventos artísticos, contato com pessoas diferentes, parece ter contribuído para uma melhor elaboração de sua origem social. Assim, a experiência universitária de Regina mostra que, apesar das situações de humilhação, existe a possibilidade de “reagir a esse

tipo de golpe, retirando valor, poder e saber daquilo que, na humilhação, aparece apenas como desvantagem, fraqueza e ignorância...” (Barbosa, 2004, p. 259).

As pesquisas aqui mencionadas mostram que nem só de sofrimento e humilhação se faz a longevidade escolar nas camadas populares.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir trajetórias escolares e experiência universitária de estudantes das camadas populares no ensino superior público e problematizar a existência de outros sentidos possíveis no acesso e na permanência deles na universidade.

Para isso, apresentaremos e discutiremos entrevistas realizadas com cinco alunos dos cursos de mais alta seletividade da Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto cujo perfil sócio-econômico difere do predominante em seus cursos.

A seleção dos cursos foi feita com base nos critérios relação candidato/vaga e nota de corte. Foram selecionados os cinco cursos com as taxas de seletividade mais altas nesses dois critérios entre os anos 2001 e 2005, dentre os onze existentes *campus* Ribeirão Preto em 2001. Assim, os cursos selecionados foram: Psicologia, Ciências Médicas, Ciências Biológicas, Administração e Farmácia-Bioquímica.

O acesso aos estudantes ocorreu através de indicações das assistentes sociais, de alunos e de funcionários da diferentes faculdades. Todos os estudantes entrevistados residiam na moradia estudantil.

Estudantes das camadas populares na Universidade: dificuldades *e* possibilidades

As trajetórias dos cinco estudantes entrevistados falam das dificuldades e do sofrimento do estudante das camadas populares para ingressar e permanecer em uma universidade pública, mas também das alegrias, das conquistas e das possibilidades que o ingresso em tal instituição representa.

O caminho percorrido até o ingresso no Ensino Superior público é marcado por perseverança, determinação, esforço e muito cansaço.

Exemplo desse cansaço é a história de Marcos, 27 anos, aluno do quarto ano do curso de Psicologia. Filho de um vigia aposentado e de uma dona de casa, ambos com a 4ª série do Ensino Fundamental, esse estudante levou cinco anos até conseguir ser aprovado no exame do vestibular, período durante o qual sempre teve de conciliar trabalho e estudo para conseguir arcar com as despesas dos cursinhos preparatórios,

trabalhando durante a maior parte desse período como garçom em um restaurante-choperia. As dificuldades enfrentadas foram tantas e o esforço e o cansaço tamanhos que seu sentimento, quando da aprovação no vestibular, foi de alívio e não de alegria.

Outra história marcada pelo cansaço é a de Felipe, 22 anos, aluno do terceiro ano do curso de Administração. Filho de um motorista e de uma funcionária pública, esse jovem realizou o Ensino Médio em uma escola pública no período noturno pois trabalhou durante os três anos em um banco. Embora desejasse, ingressar numa universidade pública era algo fora da realidade de Felipe naquele momento. Por isso, ele sentia-se nadando contra a correnteza. Porém, determinado a realizar Ensino Superior, esse estudante conseguiu desconto de 50% em um curso pré-vestibular e estudava doze horas todos os dias da semana. Ser aprovado no vestibular requereu de Felipe grande dispêndio de energia. O sentimento de nadar contra a correnteza, que demanda grande esforço, explica o cansaço relatado por esse estudante.

Além do esforço e do cansaço, o percurso até a universidade é também marcado pela solidão.

Pedro, 22 anos, aluno do quarto ano do curso de biologia, fala a respeito desse sentimento. Filho de um pedreiro que cursou até a 4ª série e de uma dona de casa que concluiu curso técnico, esse jovem conseguiu, com a ajuda de familiares, uma bolsa de estudos em colégio particular de uma cidade vizinha à sua.

Além da limitação de tempo que a nova rotina de estudos impunha, Pedro afastou-se dos antigos amigos pois esses, findo o Ensino Fundamental, encaminharam-se para o trabalho. E, apesar de relacionar-se bem com os novos colegas, a convivência com eles restringia-se ao período em que permanecia na escola. Estando longe dos antigos e dos novos amigos, os anos do Ensino Médio foram marcados pela solidão. Nas palavras de Pedro: “Foram anos tristes assim...!” Ele ressalta que esse sentimento de solidão era fruto do grande esforço e da dedicação aos estudos, sobretudo na terceira série, em virtude da proximidade do vestibular. No entanto, reconhece que o fato de ter se sentido solitário durante esse período foi também conseqüência de uma dificuldade sua em conciliar as novas amizades com a residência em outra cidade. Pelo seu relato, os obstáculos para que isso acontecesse parecem ser muito mais de ordem subjetiva do que material, quando ele diz, por exemplo, que encontrar os novos amigos em outros momentos fora da escola “era possível”, mas que não ocorria por “falta de jeito mesmo”. Se esse jovem não tivesse sido aprovado no exame do vestibular, a solidão seria completa: “E então no terceiro ano, nossa! Eu fiquei muito infeliz, credo! Se eu

não tivesse passado, acho que se eu não tivesse passado eu acho que não teria mais nenhum amigo...".

Mas, se para entrar na Universidade esses estudantes tiveram de se esforçar muito, a permanência nela não é feita de lutas menores. A história de Carlos, 33 anos, aluno do quinto ano do curso de Medicina, é retrato dessa realidade. Filho de um motorista de táxi que estudou até a 4ª série e de uma dona-de-casa que possui Ensino Fundamental completo,

Carlos possui a trajetória escolar mais "acidentada" dentre os alunos entrevistados, sendo ele o estudante cujo ingresso na Universidade foi o mais tardio, aos 29 anos de idade. Ingressar no Ensino Superior público significou para ele renúncia em vários sentidos. Casado, oficial temporário do Exército durante dez anos, Carlos abriu mão do padrão de vida confortável proporcionado pelo salário de R$ 3.500,00 para preparar-se para o vestibular para o curso de Medicina. Durante o ano em que se dedicou integralmente aos estudos, sua esposa ficou desempregada, e por isso, além de gastarem todo o dinheiro anteriormente poupado, eles foram obrigados a interromper o pagamento das parcelas do financiamento do apartamento em que residiam, resultando mais tarde na perda do imóvel; também o carro que possuíam foi vendido para custear despesas nesse período.

Falando a respeito do significado da entrada no curso de Medicina da USP de Ribeirão Preto, Carlos traz uma importante questão quando se trata de discutir a presença do aluno das camadas populares na universidade: além do ingresso há que se pensar nas condições de permanência desse estudante no Ensino Superior até a conclusão do curso. Ele enfatiza a dificuldade da decisão de prestar Medicina, bem como as dificuldades que acompanham a realização da graduação:

> [a entrada no curso de Medicina] Acho que foi, está sendo a realização de um sonho, né. (...) Eu acho bastante significante, está significando uma vida, uma decisão que vai ser, depois, uma decisão dura, foi batalhada, está sendo difícil, não está sendo fácil... (...) E está sendo significativo, está sendo, eu brinco que eu investi alto aqui, né, em busca de um sonho... (...) Ás vezes, termina significando mais trabalho árduo, tal, do que, de fato, realização, realização acho que vai vir daqui há dois anos, quando terminar realmente, acho que eu estou conquistando ainda...

Além do esforço e do cansaço que acompanham esses estudantes das camadas populares no caminho até a universidade pública, a chegada nessa instituição é marcada por "choques", "baques" e "trancos" no que se refere à adaptação à cidade, à moradia

estudantil, ao modo de estudo universitário e à convivência com colegas. Ademais, alguns estudantes relatam um sentimento de não-pertencimento ao mundo do qual passam a fazer parte após a aprovação no vestibular. A experiência universitária inicial de Marcos – estudante de psicologia – é bastante ilustrativa nesse sentido.

Ao chegar no câmpus da USP, Marcos deparou-se com um mundo bastante diverso do que fora a sua realidade até então. Já no dia da matrícula, foi apelidado de "calouro independente", pois chegou de outra cidade sozinho, enquanto os demais ingressantes, sobretudo os de fora do município, vinham sempre acompanhados dos pais. Nesse mesmo dia, durante o almoço, perguntaram-lhe se ele trabalhava, porque tinha "cara" de quem já o fazia. O contraste entre esses dois mundos – o seu e o da universidade – ficou evidente na primeira festa para os calouros: seu sentimento de não-pertencimento àquele lugar foi tão grande que ele desejou ter uma bandeja nas mãos para saber como agir. Suas palavras falam a respeito deste sentimento, também observado em outras pesquisas sobre o tema[3]:

> Era muito complicado para mim, é, num primeiro momento estar estudando com um pessoal que eu servia no bar. Foi muito engraçado, no primeiro dia (...)teve uma mega festa, né, a calourada, estava todo mundo lá e esse último ano tinha sido muito cansativo para mim, muito estressante, eu praticamente não tive vida social, tudo o que eu queria naquele momento, Débora, era uma bandeja na mão, para mim saber o que fazer! (risadas) Na festa eu percebi como eu estava, sei lá, um pouco deslocado, como eu não estava ainda, não sei exatamente te dizer, dentro daquele universo ainda, ainda não era o meu, eu queria a bandeja e, e eu via um amigo meu, hoje amigo meu, né, muito amigo meu, reclamando, indignado, porque estava sem telefone para ligar Internet, sendo que a minha preocupação naquele momento era: "O que eu vou comer? Como é que eu vou me manter aqui?" Sabe, eu achava, assim, era muito diferente...

A convivência com os colegas de turma foi "dificílima", nas palavras de Marcos, principalmente no início do curso. Com a entrada na USP, ele passou a estudar com aqueles que ele servia no restaurante-choperia; convivia agora com quem gastava em uma noite o que ele ganhava no mês como garçom.

Mas, o ingresso a Universidade de São Paulo não significou apenas choques, embates, sofrimento e renúncia. Pelo contrário, a entrada na universidade pública representou para esse estudantes perspectivas de vida antes não imaginadas.

O próprio Marcos afirma que isso significou uma completa transformação em sua vida – um giro de "180º". O ingresso na universidade pública representou, por

[3] Ver, por exemplo, Zago (2006).

exemplo, a possibilidade de resgate de saberes seus, como a filosofia e o teatro, desvalorizados no cursinho e dispensados no seu trabalho como garçom. O que nesses espaços não fazia diferença, na universidade foi aproveitado e permitiu a Marcos a entrada em um grupo de pesquisa sobre História da Psicologia e a participação no grupo de teatro da Universidade. O ingresso na universidade pública significou também a viabilidade de outra perspectiva de vida para Marcos. Sem o acesso ao Ensino Superior gratuito, este estudante vislumbrava uma trajetória de vida pouco atraente: realizar um curso qualquer numa faculdade particular com muito sacrifício para pagá-lo, conseguir um emprego um pouco melhor e constituir uma família. A entrada na USP representou uma perspectiva de vida diferente da já traçada pela sua condição social. A diferença que a universidade tem feito na vida de Marcos fica evidente quando ele afirma que, antes, por mais que trabalhasse e se esforçasse, as coisas pareciam não acontecer, enquanto na universidade, com um pequeno esforço, “o mundo gira”.

> [o ingresso na USP] Eu acho que fez toda a diferença. (...)ela [USP] foi um catalisador de possibilidades pra mim, acho que isso definiria a USP hoje pra mim, ela catalisou um monte de possibilidades pra mim na minha vida, que eu sinto que eu tirei a limpo esses cinco anos que eu fiquei de fora, que eu não consegui entrar, que eu ralei...

Trilhar um caminho diferente do já traçado socialmente também foi o que o ingresso na universidade representou para Antônio, 23 anos, aluno do quinto ano do curso de Farmácia, filho de um fundidor aposentado que cursou até a 3ª série e de uma costureira que completou a 4ª série primária. Para esse jovem, que trabalhou na adolescência em uma fábrica de estofados, em outra de vassouras, em uma gráfica e fez um curso de “Guarda mirim”, seu destino natural, findo o Ensino Médio, seria o trabalho: “Para mim a vida era aquilo lá: trabalhar”. Após ter conseguido uma bolsa integral de estudos em uma escola particular por ter passado em primeiro lugar no vestibulinho, Antônio faz lá o Ensino Médio e é aprovado no exame vestibular da Fuvest.

A travessia para o mundo da Universidade foi possibilitada por uma “ponte”, como ele mesmo descreve, representada em sua trajetória primeiramente pela experiência na Guarda Mirim, onde ele descobriu a possibilidade da igualdade (“...eles pregavam que todo mundo era igual...”). Entrar no curso de farmácia na USP significou para Antônio a viabilização de mobilidade social e uma transformação tão brusca em

relação à posição social ocupada por sua família que ele reconhece que atualmente, mesmo já estando formado e tendo recém ingressado na pós-graduação, ainda se surpreende com as possibilidades que constantemente se lhe apresentam. Reforçando que considera a entrada na Universidade como um "divisor de águas" em sua vida, ele diz:

> Para mim foi (...) um negócio que vai assim repercutir nos filhos, nos netos, assim, porque mudou o pensamento de toda a minha família, eu, tipo, mudei para melhor, certo, eu vou ter uma vida melhor que meu pai, bem melhor que meu pai, meu filho possivelmente vai ter uma outra educação, vai evoluir mais ainda, então foi um negócio que tirou a gente de uma posição estagnada já, posição estagnada, promoveu, me promoveu, né! (...) Então, foi uma mudança violenta assim na minha vida, eu não esperava isso, sendo sincero até hoje eu não sei onde eu posso ir, o que quê eu posso fazer porque eu nunca vi, nunca tive um exemplo, sabe, um exemplo desde criança assim desse tipo de coisa, até meus 18 anos quando eu fiquei lá [cidade natal], nunca tive um exemplo desse. Então, para mim ainda está sendo uma surpresa até hoje fazer isso! Na minha família então, bem maior!

Para além da possibilidade de ascensão social individual, entrar na universidade pública significou também uma mudança de pensamento não só sua mas de toda sua família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/aluno e família diferentes do sofrimento advindos de um distanciamento cultural. A experiência de Antônio tem contribuído para que sua família, não só nuclear, mas também tios e primos, mude a forma de pensar a escolarização. Por ser o pioneiro no Ensino Superior público, tanto do lado paterno quanto materno, Antônio transformou-se numa espécie de exemplo a ser seguido ("Pelo meu exemplo todo mundo quer tentar também"). Na sua família, a trajetória da irmã está sendo facilitada por sua experiência, pois seus pais compreendem melhor e conhecem mais sobre o acesso à universidade: "...eles estão estimulando, pela minha experiência eles já sabem mais como lidar com a minha irmã: onde você vai estudar, com que você vai estudar, se precisar fazer cursinho, vai fazer..." Ao contrário do que aconteceu com ele, já que Antônio diz que se não passasse no vestibular no terceiro colegial talvez não fizesse cursinho porque seus pais não entendiam essa aprovação como resultado de uma preparação, mas sim como tendo ou não capacidade ("eles pensavam de outro jeito: 'ah, você não conseguiu passar no terceiro ano, você não vai conseguir passar nunca' "). Além de sua irmã, um primo de 16 anos também vai prestar vestibular, o que mostra que a sua experiência tem sido fonte de modificação de pensamento em toda a família:

“Aí o resto quer fazer parecido, sabe que é possível, sabe, mais ou menos, como é que funciona então é bem mais fácil do que quem nunca teve contato...”

Também o relato de outros entrevistados corrobora a idéia de que o ingresso e a permanência na universidade não significa necessariamente fonte de sofrimento para os estudantes das camadas populares no tocante à relação com suas famílias. Pedro – estudante de biologia –, por exemplo, conta que a sua opção profissional nunca foi muito bem compreendida pelos pais: eles não entendiam o que era a profissão de biólogo, o que esse profissional fazia, com o quê trabalhava, por conceberem como carreiras de nível superior apenas aquelas mais tradicionais como medicina, direito ou engenharia. Todavia, Pedro relata que ao longo de sua graduação os pais puderam ir conhecendo melhor do que se tratava.A dificuldade de seus pais entenderem a escolha da formação em biologia pode ser considerada conseqüência da distância cultural que separa seus cotidianos da universidade pública. Todavia, a própria experiência universitária do filho pôde ajudar a mudar essa visão, permitindo uma ampliação de horizontes não só a Pedro mas também a seus pais. Além disso, quando este jovem narra tais diferenças de percepção, o faz de modo bastante tranqüilo, contando que o pai, por exemplo, brinca que não o consegue ver laçando um jacaré ou pegando uma onça. A distância cultural que se acentua com a experiência universitária entre pais e filho não nos parece ser vivida como sofrimento e sim como oportunidade de crescimento para ambos.

Felipe – estudante de administração – refere-se a uma ampliação de hábitos por parte de sua família e maior aceitação de diferentes estilos de vida proporcionadas pelo fato de ele morar e estudar em uma cidade bem maior do que sua cidade natal onde a família reside. De sua parte, ele relata maior compreensão acerca de atitudes e características de sua família que antes ele reprovava.

Assim, a pesquisa que estamos realizando tem nos mostrado que, muitas vezes, a entrada do filho no Ensino Superior traz mudanças positivas também para as famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, a presença dos filhos em uma universidade pública parece representar também para as famílias possibilidade de crescimento.

Se, por um lado, a trajetória dos estudantes é marcada pelo esforço, cansaço e solidão e sua experiência universitária é pontuada por dificuldades e, muitas vezes, por um sentimento de não-pertencimento, por outro lado, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam inteiramente a perspectiva de vida desses jovens.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade, como discutidas por várias pesquisas e que também aqui foram apresentadas, são muitas e devem ser seriamente consideradas se se deseja, de fato, ampliar o número desses alunos no Ensino Superior. Nosso intento, entretanto, com o presente trabalho, foi o de apresentar outros sentidos possíveis para a experiência desses estudantes em uma universidade pública, a partir do sentido que eles próprios atribuem a essa experiência, procurando mostrar o que pode existir para além do sofrimento.

Referências

Barbosa, M. A. (2004). *Estudantes de classes pobres na universidade pública*: um estudo de depoimentos em psicologia social. São Paulo. Dissert. (mestr.) Ipusp.

Bosi, A. (2005). Cultura brasileira e culturas brasileiras. In: *Dialética da colonização.* 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras. p.308-345.

Bosi, E. (2004). Cultura e desenraizamento. In: BOSI, A. *Cultura brasileira:* temas e situações. 4. ed. São Paulo: Ática. p.16-41.

Bourdieu, P. (1983). Algumas propriedades dos campos. In: *Questões de sociologia*. SP: Zahar. p.89-94.

Bourdieu, P. (1989). O espaço social e gênese das "classes". In: *O poder simbólico.* Lisboa: Ed. Difel. p.133-161.

Campos, M.M. (1984) *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola*: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo. SP: FCC/DPE.

Campos, M.M. & Goldenstein, M.S. (1981). *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola:* um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo. SP: FCC/DPE, Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5.

Chauí, M. (1993). Notas sobre cultura popular. In: *Cultura e democracia*: o discurso competente e outras falas. 6. ed. São Paulo: Cortez. p.61-83.

Collares, C.A.L. & Moysés, M.A.A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar:* ensino e medicalização. Campinas: Cortez/Unicamp.

Cruz, S.H.V. (1997). Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 8, n. 1, p.91–111.

Goldenstein, M.S. (1986). *A exclusão da escola de 1º grau:* a perspectiva dos excluídos. SP: FCC.

Hammersley, M. & Turner, G. (1984). Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, M.;WOODS, P. (eds) *Life in school:* the sociology of pupil culture. Milton Keynes: Open University Press.

Mitrulis, E. & Penin, S.T.S. (2006). Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à eqüidade. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago.

Nicoloci-Da-Costa, A.M. (1987). *Sujeito e cotidiano:* um estudo sobre a dimensão psicológica do social. RJ: Campus.

Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. SP: TAQueiroz.

Portes, E.A. (2000). O trabalho escolar das famílias populares. In: Nogueira, M.A.; Romanelli, G.; ZAGO, N. *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes. p.61-80.

Portes, E.A. (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG:* um estudo a partir de cinco casos. Belo Horizonte. Tese (dout.) FAE/UFMG.

Sader, E. & Paoli, M.C. (1997). Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.39-67.

Sawaya, S.M. (1999). *A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares:* uma contribuição crítica. São Paulo. Tese (dout.) Ipusp.

Setton, M.G.J. (1999). A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista brasileira de estudos pedagógicos.* Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez..

Silva, J.S. (1999).*"Por que uns e não outros?"* – caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Vols I e II. Rio de Janeiro. Tese (dout.) PUC/RJ.

Souza, D.T.R. (1991). *Conquistando o espaço escolar:* a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do Ciclo Básico. São Paulo. Dissert. (mestr.) Ipusp.

Spósito, M.P. (1984). *O povo vai à escola.* SP: Loyola.

Vianna, M.J.B. (2000). Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: Nogueira, M.A.; Romanelli, G.; Zago, N. *Família e escola:* trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes. p.45-60.

Vianna, M.J.B. (1998) *Longevidade escolar em famílias de camadas populares:* algumas condições de possibilidades. Belo Horizonte. Tese (dout.) FAE/UFMG.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação.* Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago.

ISSN 1981-2566

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO EM PORTO VELHO-RO[1].

Maria Ivonete Barbosa Tamboril[2]
UNIR/R0
ivabt@uol.com.br

Lino de Macedo[3]
USP/SP
limacedo@uol.com.br

RESUMO: O estudo analisou as políticas públicas para a formação docente desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho-RO, no período compreendido entre 1998 e 2003. Constituiu-se fonte de informação dos dados empíricos: a pesquisa documental, dois grupos focais e duas entrevistas individuais com dirigentes educacionais. O método da "Análise de Conteúdo" permitiu organizar as temáticas extraídas do material empírico, base para as inferências. Os dados indicaram dois tipos de atividades: as que visaram à escolarização (formação inicial) dos docentes e as que buscaram o aperfeiçoamento (formação continuada) destes profissionais. Apontou ainda para a necessidade de mudanças estruturais resultantes de uma política global que contemple simultaneamente: formação (inicial e continuada) e condições de trabalho (salário e carreira). Os resultados permitiram concluir que a formação docente, enquanto retórica, assumiu um lugar de destaque nos discursos oficiais em todo o período estudado, mas na prática foi desenvolvida de forma inadequada e sem condições de efetivação. Ou seja, a formação docente foi mais um *slogan* acrescentado ao vocabulário das reformas educacionais e de seus propositores. No contexto destas reformas e dos programas governamentais os docentes aparecem como agentes responsáveis pelas mudanças e também pelo sucesso ou insucesso da escola, no entanto continuam desvalorizados: social e economicamente. Os dados possibilitaram a construção de uma proposta de desenvolvimento profissional docente tendo como principal objetivo à valorização dos profissionais da educação, sustentada nos seguintes pilares: plano de carreira; programas de formação e condições Institucionais de trabalho.

Palavras-chave: Política educacional; formação docente; desenvolvimento profissional.

1. INTRODUÇÃO

Minha história de educadora seja como funcionária da rede pública municipal de ensino ou, mais recentemente, como professora em cursos de formação docente, no ensino superior[4], ajudou-me a perceber a necessidade imperativa de políticas públicas

[1] O artigo é uma síntese da Tese de Doutorado defendida em 2005, no Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação do professor Dr. Lino de Macedo.
[2] Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora na UNIR. Pesquisadora associada da ABRAPEE e do CNPq. Membro do Comitê Técnico Científico (CTC) da UNIR.
[3] Dr. em Psicologia do Desenvolvimento. Professor Titular do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP).
[4] Em 1998, comecei a trabalhar como professora em cursos de graduação em Pedagogia, em faculdades particulares na cidade de Porto Velho-RO e a partir de julho de 2004 continuo esta tarefa na Universidade Federal de Rondônia, no campus de Vilhena-RO.

para a formação docente, que assegurem aos professores e às professoras condições para re-pensarem suas práticas e continuarem aprendendo. Políticas que contemplem uma formação capaz de promover uma reflexão crítica e transformadora, num processo constante de auto-avaliação, contribuindo para o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação, mola propulsora para a melhoria do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da qualidade do ensino.

Neste sentido, estou convencida de que olhar criticamente o que temos e o que fazemos poderá ser um caminho alternativo na definição ou redefinição dos rumos da formação docente, bem como das ações desenvolvidas, o que possibilitará propor melhor o que de fato necessitamos. Esta certeza possibilitou-me definir meu objeto de estudo por ocasião do doutorado, a formação docente, tendo como foco de análise as políticas desenvolvidas no do município de Porto Velho-RO.

Durante o delineamento da pesquisa, algumas perguntas que já existiam subjacentes, emergiram com maior freqüência e foram ganhando destaque. Indagações do tipo: que lugar, de fato, ocupa a formação docente na definição das políticas educacionais? Em que medida, as ações desenvolvidas no campo da formação docente contribuem para o desempenho destes profissionais? Como os professores e as professoras avaliam estas ações? Que aspectos interferem no desenvolvimento destas ações? Como enfrentam as dificuldades?

Acredito que “as perguntas não surgem de um pesquisador ‘neutro’, mas envolvem sua concepção do mundo e da sociedade” (GARCÍA, 2002, p. 58). Estão carregadas de princípios e valores sobre o que o sujeito que investiga pensa, julga, sente a respeito do seu tema. Ter consciência disso e assumir a não neutralidade foi uma contribuição significativa na definição dos eixos mais adequados que nortearam este trabalho, na escolha dos diferentes ângulos de observação, de análise e de inferências, bem como na construção de melhores estratégias para o estar em campo.

A pergunta, quando surge de um desejo, mobiliza-nos a seguir em frente em busca de respostas, a construir formas de aprofundá-la, analisá-la, entendê-la e, se possível, apontar caminhos a serem trilhados. Considero que esta seja uma forte razão para nos aventurarmos nesta "floresta" - muitas vezes e ao mesmo tempo - tão estranha e sedutora que é a realização de uma pesquisa, sem medo de surpreendermo-nos com o que ela pode nos oferecer ou até mesmo nos tirar, mas com toda a potência para tudo criar e recriar. Sendo assim, as perguntas mencionadas contribuíram na definição do objeto de estudo: as políticas públicas para formação docente desenvolvidas pela

SEMED de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, no período compreendido entre 1998 e 2003.

Com base neste recorte defini como objetivos a serem alcançados: analisar as políticas públicas para a formação docente desenvolvidas pela SEMED de Porto Velho-RO, no período compreendido entre 1998 e 2003; identificar suas ações referentes ao desenvolvimento das políticas públicas para a formação docente; verificar o que pensam os envolvidos na pesquisa sobre as ações voltadas para a formação docente desenvolvidas pela SEMED e levantar junto aos docentes, aspectos que interferiram no desenvolvimento destas ações e as possíveis soluções encontradas.

2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1. Aspectos teóricos

No estudo realizado, de abordagem qualitativa, elegi como um dos eixos norteadores a contribuição de García (2002) que, tendo como ponto de partida as investigações de Jean Piaget, utilizou-se da teoria dos sistemas complexos para discutir a construção do conhecimento. Para este autor, o sistema é "uma *representação* de um *recorte* da realidade que se possa analisar [...] como uma *totalidade organizada*, no sentido de ter um *funcionamento* característico." (GARCÍA, 2002, p. 55, grifo do autor). Sendo assim, o sistema é uma construção conceitual produzida pelo investigador ou investigadora, que, por meio desta, representa o que considera serem suas atividades mais significativas.

Construir um sistema é, portanto, "*escolher* os elementos abstraídos do material, e identificar (ou seja, *inferir*) um certo número de relações entre esse conjunto de elementos. O conjunto de relações constituirá a *estrutura* do sistema." (GARCÍA, 2002, p. 57, grifo do autor).

Apoiado nesta definição, García (2002, p. 55) organiza os sistemas em dois grupos. No primeiro, estão os sistemas decomponíveis que ele define como sendo "conjuntos de elementos *organizados*, com um funcionamento característico, mas cujas partes são isoláveis e podem se modificar independentemente umas das outras." (grifo do autor). Aqui, conforme o autor, os sistemas não são complexos, mas complicados.

No segundo grupo, estão os sistemas não-decomponíveis, que "são sistemas constituídos por processos determinados pela confluência de múltiplos fatores que interagem de tal maneira que não se pode separá-los." (GARCÍA, 2002, p. 55-56). Neste caso, em um sistema não-decomponível, seus diferentes componentes só podem ser

definidos em função do resto. Estes sistemas estruturados com elementos interdefinidos são chamados de complexos.

Na pesquisa realizada considerei sistema complexo as políticas educacionais propostas pela SEMED de Porto Velho - RO, inseridas em um contexto histórico e expressas de forma interdependente, nas dimensões: social, política, econômica, psicológica e biológica. Dentro do sistema o recorte foi o das políticas públicas para a formação docente desenvolvidas pela Secretaria, entre 1998 e 2003. Meu esforço foi articular, no contexto da pesquisa, estas abordagens para analisar as ações, como parte ou como um todo do sistema, considerando sua complexidade.

Na execução da tarefa, assumir uma postura sistêmica diante da realidade, muito contribuiu para que eu rompesse com o modelo tradicional linear, que privilegia a objetividade, a certeza, a verdade absoluta, negando, ou não querendo enxergar a subjetividade, a complexidade e a incerteza. Uma atitude que implicou uma nova forma de ver as relações, o mundo e de atuar nele. Neste sentido, estou convencida de que:

> O modo complexo de pensar não tem somente a sua utilidade para os problemas organizacionais, sociais e políticos. O pensamento que afronta a incerteza pode esclarecer as estratégias do nosso mundo incerto. O pensamento que une pode esclarecer uma ética da reunião e da solidariedade. O pensamento da complexidade tem igualmente os seus prolongamentos existenciais que postulam a compreensão entre os humanos. (MORIN, 2000, p. 213).

Assim, redefine-se o papel do investigador ou da investigadora, como parte fundamental de uma pesquisa. Alguém que considerando todos estes aspectos faz suas escolhas e ao fazê-las, sabe-se portador ou portadora de uma forma de ver, de estar no mundo e de interpretá-lo. Além disso “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza.” (MORIN, 2003, p. 59).

Olhar a formação docente como *lócus* de aprendizagens exige que tenhamos como pano de fundo uma teoria que nos permita compreender como estes conhecimentos são construídos na medida em que os professores e as professoras ao participarem de programas de formação também se assumam como “eternos aprendizes."

Assim, a tese defendida por García (2002, p. 48-49) sobre a construção do conhecimento foi imprescindível para o percurso, por considerar o desenvolvimento do conhecimento um processo contínuo que tem raízes no organismo biológico, prosseguindo na infância e na adolescência, prolongando-se por toda a vida adulta.

De acordo com Morin (2003, p. 14), a complexidade existe de fato, quando seus “componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o

psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes." Para este autor, o pensamento complexo é principalmente um pensamento que "trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento apto a reunir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual, o concreto." (MORIN, 2000, p. 213).

Macedo (1994, p. 59), inspirado em Piaget, afirma ser a formação de professores e professoras longa e complexa, aponta aspectos fundamentais que precisam ser observados em qualquer contexto de formação docente:

> Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagens de seus alunos.

Contexto que exige também que se rompa com os modelos de formação o que Freire (1991a, p. 38) chamou de consciência bancária da educação, extremamente castradora: "A consciência bancária 'pensa que quanto mais se dá mais se sabe'. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação." Pensamento extremamente pertinente aos modelos de formação docente.

Freire (1993) aposta em uma formação autêntica, fundamentada na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática, onde o ato de pensar a prática é a melhor maneira de aperfeiçoá-la, reconhecendo nela a teoria embutida, e nesta visão, a avaliação da prática é um caminho de formação teórica e não um instrumento de recriminação. Comprometido com uma educação libertadora Paulo Freire (1996/2003), apontou em "Pedagogia da Autonomia", uma relação de "saberes necessários à prática educativa" questões fundamentais para a formação docente. A densidade de suas contribuições e a clareza que só a maturidade intelectual e política permitem forjar devem ser consideradas em qualquer discussão envolvendo a temática da formação de professores e professoras.

2.2. Aspectos metodológicos

2.2.1. Fonte dos dados

Neste estudo, as informações acerca das políticas públicas para a formação docente desenvolvidas pela SEMED de Porto Velho-RO, no período compreendido

entre 1998 e 2003, foram coletadas por meio de pesquisa documental, entrevistas individuais e realização de grupo focal.

Na Pesquisa Documental considerei como documento “qualquer registro escrito que pudesse ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSNAJDER, 1998, p. 169), referente às políticas públicas para a formação docente.

Para realizar as entrevistas inspirei-me nas orientações metodológicas de Meihy (2002), sobre os procedimentos que um pesquisador ou pesquisadora deve adotar ao realizar este tipo de tarefa. Para este autor a entrevista deve ser vista como uma das fases do projeto e possui as seguintes etapas: Pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

Neste estudo, realizei entrevistas individuais com pessoas que participaram da administração da SEMED e que ocuparam cargos de maior concentração de poder de acordo com a estrutura organizacional da secretaria.

O grupo focal enquanto técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas vem sendo utilizada por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes áreas no campo das ciências sociais e humanas, principalmente quando desejam apreender informações resultantes da interação grupal.

Em consonância com os objetivos da pesquisa, escolhi trabalhar com esta metodologia por considerá-la mais adequada para os fins estabelecidos já que pretendia conhecer o que pensavam os docentes sobre as ações de formação executadas pela SEMED.

Esta opção demandou organizar dois grupos focais, um com as professoras e outro com as formadoras e na realização desta tarefa adotei alguns procedimentos fundamentais na execução: Escolha dos participantes; Planejamento das sessões; Escolha do local; Preparação do material; Realização das sessões; Transcrição.

2.2.2. Organização do material empírico

Na organização do material empírico, optei por trabalhar com a Análise de Conteúdo, tendo como principal referência às contribuições de Laurence Bardin (1977/1995). Para a autora, a Análise de Conteúdo, corresponde a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O que é considerado comum a todas estas técnicas é a inferência. (BARDIN, 1977/1995, p. 9).

Como me propus a fazer uso deste método durante a análise dos dados, esta opção levou-me a trabalhar com organização categorial a fim de que pudesse realizar inferências em função dos objetivos da pesquisa.

Após a preparação do material estudei cada registro como uma totalidade organizada. Este tipo de estudo, análise da enunciação, é considerado por Bardin (1977/1995, p. 175) uma etapa complementar da análise temática, que tem um caráter transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de um conjunto de categorias projetadas sobre os conteúdos.

3. AÇÕES DESENVOLVIDAS PELA SEMED DE PORTO VELHO-RO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO ESTUDADO

Para identificar as ações realizadas pela SEMED a principal fonte foi a Pesquisa Documental. Os registros das falas das participantes dos Grupos Focais e o conteúdo das entrevistas individuais complementaram a tarefa. Os dados apontaram basicamente dois tipos de atividades: as que visam à escolarização (formação inicial) dos docentes e as que buscam o aperfeiçoamento (formação continuada) destes profissionais. Após identificar estas ações organizei-as em dois tópicos descritivos: no primeiro apresento as ações voltadas para a escolarização e no segundo àquelas referentes ao aperfeiçoamento.

3.1. Formação inicial (escolarização)

3.1.1. Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)

Elaborado pelo MEC e executado em parceria com os estados e municípios das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Sua finalidade era oportunizar aos docentes, no exercício da profissão, a conclusão do ensino médio com habilitação em Magistério para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, nas classes de aceleração ou no 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.1.2. Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Rondônia (PROHACAP)

O Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Rondônia - PROHACAP[5] é a maior ação da administração municipal em Porto Velho-RO voltada para a escolarização de seus profissionais, desenvolvida no âmbito da formação docente em parceria com a UNIR.

3.2. Formação continuada (aperfeiçoamento)

No que se refere à formação continuada, até o ano de 2000, a atuação da SEMED pautou-se pela oferta significativa de cursos de curta duração, palestras, seminários, simpósios, oficinas, depois, impulsionada pela política do MEC, passa a oferecer cursos finitos, mas com uma carga horária mais extensa, exigindo dos professores e professoras um maior tempo para participarem dos programas oferecidos.

3.2.1. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: PCN em Ação

Em 1999, objetivando contribuir com as Secretarias de Educação, estaduais e/ou municipais, para a implantação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais a SEF/MEC propôs um Programa de Formação Permanente, intitulado, Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - “Parâmetros em Ação” ou “PCN em Ação”, como ficou mais conhecido. Uma proposta a ser desenvolvida em parceria com os sistemas de educação de todo o país, organizado em módulos específicos destinados aos docentes que atuam em diferentes segmentos do ensino fundamental.

3.2.2. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

O PROFA é um curso de aprofundamento teórico e metodológico do trabalho docente e destina-se a atender prioritariamente docentes que alfabetizam: crianças ou adultos. Com carga horária de 180h, está organizado em três módulos. Cada módulo é composto de unidades internas, sendo que o Módulo I aborda a fundamentação teórica através de conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e da didática da alfabetização. No Módulo II e III o foco incide nas situações de sala de aula envolvendo a aprendizagem dos conteúdos da língua portuguesa.

[5] O PROHACAP é um curso de abrangência estadual, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIR, através da resolução 293 de 02 de junho de 1999 para ser executado através de contrato firmado entre os interessados, principalmente o governo estadual e administrações municipais.

3.2.3. Programa de Educação na Amazônia: Ensinar a Ensinar

O Projeto “Ensinar a Ensinar: capacitação docente em serviço na rede municipal de ensino de Porto Velho-RO” é um dos componentes do “Programa de Educação na Amazônia” financiado pela Raytheon Brasil Sistemas de Integração Ltda, empresa americana que ganhou a concorrência no Brasil para implantar o Sistema de Vigilância da Amazônia (SIVAM) a ser desenvolvido em três capitais da região Norte: Porto Velho, Belém e Manaus. Em Porto Velho/RO, este projeto foi desenvolvido pela SEMED em parceria com a UNIR através da RIOMAR, órgão de apoio da UNIR responsável pelo gerenciamento financeiro do Projeto.

4. O QUE PENSAM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DESENVOLVIDAS PELA SEMED NO PERÍODO ESTUDADO

Objetivando analisar as políticas públicas para formação docente desenvolvidas pela SEMED, no município de Porto Velho-RO, entre 1998 e 2003, a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa meu desafio foi verificar o que sabem e pensam sobre as ações executadas pela Secretaria e como as avaliam. Para realizar esta tarefa constituiu-se fonte de informação dos dados empíricos: a pesquisa documental, dois grupos focais - um composto por seis professoras e outro com oito formadoras - e duas entrevistas individuais com dirigentes educacionais.

Após a coleta dos dados brutos, meu esforço foi articular as idéias que emergiram durante a leitura do material e, com base nas inferências, organizá-las em categorias temáticas. Cada categoria envolveu um conjunto de subcategorias que foram agregadas durante a análise. Nesta fase do trabalho os objetivos, bem como as questões norteadoras da pesquisa foram às referências que guiaram os passos na análise, possibilitando a organização do material.

As categorias abordaram os seguintes temas: Formação inicial (escolarização); Formação continuada (aperfeiçoamento); Aspectos avaliativos envolvendo a formação (inicial e continuada); Aspectos que interferem no desenvolvimento das ações de formação docente; Solução implementada; Soluções apontadas. Cada categoria foi constituída de outras subcategorias, anunciadas e justificadas pelos fragmentos das falas dos participantes da pesquisa.

5. DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DA SEMED

Neste trabalho, a formação docente é compreendida como parte de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1992; 1999). Assim, a formação inicial é a primeira fase deste processo e engloba os cursos que visam à escolarização mediante uma certificação para o exercício da profissão, conforme legislação vigente no país. A formação continuada é o seu prolongamento: permanente, crítico e reflexivo sobre a prática em seus múltiplos contextos. Também é entendida como um *continuum*, que embora apresente momentos diferenciados - inicial e continuada – mantém as características de uma totalidade.

A pesquisa mostrou que no campo da formação docente o foco das ações na SEMED foi direcionado para o desenvolvimento de programas voltados para a escolarização dos profissionais que compõem a rede de ensino por meio da execução de dois programas, cujo objetivo central é habilitar, em serviço, profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, em nível médio e superior.

De acordo com os dados, estes programas foram assumidos por instâncias diferenciadas. O de escolarização em nível superior ficou sob a responsabilidade da UNIR, que através de contrato remunerado executou o PROHACAP. Já a escolarização em nível médio aconteceu via PROFORMAÇÃO, coordenado pela SEMED e executado em parceria com a SEDUC e o MEC.

Analisando o que dizem as professoras a respeito do PROHACAP várias reclamações vieram à tona: a inadequação do projeto em relação ao público alvo; a falta de apoio estrutural por parte da SEMED; a forma como são avaliadas nas disciplinas; a qualidade do relacionamento entre os professores e os colegas de curso acirrado pelo nível de stress manifestado em sala de aula; a SEMED que não acompanha o trabalho da UNIR; a pouca oferta de habilitações oferecidas pelo Programa; a organização em módulos e sua oferta no período de férias; o tratamento recebido pelos funcionários da SEMED e da UNIR.

Uma grande dificuldade apontada pelas professoras, e confirmada pelas formadoras, estava no fato de não conseguirem conciliar a participação em diferentes atividades e atenderem às exigências dos próprios programas, pois sem tempo, ainda precisavam dar conta das tarefas da sala de aula que não eram poucas. Para elas, este descompasso ocorreu graças à oferta, pela SEMED, de muitos programas decorrentes da política de formação desencadeada pelo MEC a partir do final da década de 1990 e que

favoreceu uma avalanche de programas oferecidos todos ao mesmo tempo, gerando mais problemas do que soluções, ocasionando o desenvolvimento de ações isoladas e fragmentadas.

No que se refere às condições institucionais de apoio à formação, o pouco tempo disponível dentro dos contratos de trabalho para que pudessem dedicar-se às atividades de formação, e acrescido de outras jornadas de trabalho na tentativa de recuperação dos baixos salários, tem refletido negativamente durante o desenvolvimento dos programas, sendo também uma das causas da desistência de muitos que não conseguem conciliar outros empregos com os horários nos quais ocorrem as atividades de formação.

A relação entre formação, condição financeira e tempo constitui-se num problema extremamente complicado e impede a execução satisfatória de programas de formação voltados para o aperfeiçoamento, pois apesar de a legislação recente e dos planos governamentais adotarem a expressão “valorização do magistério” agregando ainda os termos: carreira, remuneração e capacitação - contraditoriamente os profissionais da educação continuam desvalorizados: seja cultural, social ou economicamente.

Os dados da pesquisa apontaram para um consenso entre os participantes: não é possível fazer política educacional sem propostas viáveis, bem estruturadas, em consonância com a realidade local, materializadas em ações concretas visando o atendimento dos objetivos que se pretende alcançar, ou seja, sem uma política para a formação docente estruturada no âmbito de um Projeto Político Pedagógico institucional não se pode falar em desenvolvimento profissional docente.

No entanto, confirmando esse consenso, o principal aspecto que interferiu no desenvolvimento das ações da SEMED no âmbito da formação foi justamente a ausência de uma política educacional que contemplasse simultaneamente - formação inicial e continuada, condições de trabalho e carreira - construída no interior da administração pública de Porto Velho-RO com a participação dos docentes e demais profissionais da educação.

Diante dos aspectos que interferiam no desenvolvimento das ações, a única solução encontrada pela SEMED, assumida pelos sujeitos da pesquisa foi destinar os dias letivos para este tipo de atividade em detrimento da carga-horária. Considerei esta questão, a mais grave revelada pela pesquisa e mais ainda perceber o quanto foi naturalizado destinar os dias letivos para as atividades de formação. Admite-se sem o menor constrangimento uma prática que viola o direito dos alunos e das alunas de terem

asseguradas as 800h determinadas pela LDB/96 respaldados em justificativas extremamente comprometedoras.

Durante a análise dos dados da pesquisa fui me convencendo cada vez mais de que o que se tem praticado como modelo de formação docente reflete as concepções sobre aprendizagem predominantes nas ciências da educação e adotadas pelos gestores e instituições de formação e seus agentes mesmo que não se dêem conta delas, sendo aceitável afirmar que a predominância por muito tempo da concepção behaviorista enquanto alicerce de receitas pedagógicas reforçou as idéias que os educadores e educadoras têm a respeito do que seja aprender e ensinar.

Se a crença é a de que aprender é transmitir conhecimento, as ações serão direcionadas para o modelo da racionalidade técnica ou da educação bancária, denunciado por Paulo Freire (1970/1993, p. 58): “Na ‘visão’ bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Para ele a educação vira ato de depositar, onde os alunos e alunas são os depositários e os professores e as professoras depositantes.

Assim, a tese defendida neste trabalho, é que a formação docente, enquanto retórica, assume um lugar de destaque nos discursos oficiais, mas na prática é desenvolvida de forma inadequada e sem condições de efetivação. Como permanentemente encontra-se em destaque, fortalece a idéia de que a precariedade da escola é fruto somente da má formação dos profissionais da educação. No contexto das reformas e dos programas governamentais os docentes aparecem como agentes responsáveis pelas mudanças e também pelo sucesso dos alunos, das alunas, da escola, enfim do sistema como um todo.

Por último, é preciso reconhecer que a SEMED, pelo menos no período estudado estava em guerra com as crianças. Uma guerra injustiça e desigual. Usando a tirana do mais forte, quando subtraia os dias letivos a favor da formação docente em vez de assegurar apoio para que as professoras pudessem ajudá-las a aprender. Por outro lado, as professoras precisam se sentir bem como professoras das crianças, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. E que isto deixe de ser um fardo pesado. Que ao ingressarem no ensino superior, não vislumbrem a oportunidade de livrar-se dessas modalidades de ensino se desejam continuar sendo professoras.

6. CONCLUSÕES: POSSIBILIDADES E LIMITES

Os dados da pesquisa mostraram que as ações desenvolvidas pela SEMED, referentes à formação docente, durante o período estudado, não se pautaram em uma proposta construída no interior da própria Secretaria planejada em consonância com os diferentes atores e espaços que a constituem. O que não significa dizer que a SEMED não tenha sido guiada por uma escolha, um projeto, uma política. A política de não ter política. O projeto de não ter projeto, pelo menos dentro da perspectiva aqui construída com base nos sujeitos da pesquisa, na literatura disponível sobre o assunto e em minhas inferências.

Não ter um projeto também é uma forma de fazer política, embora nem sempre perceptível. No entanto, se a pesquisa permitiu-me dizer que a SEMED não teve um projeto para a formação docente isto também não quer dizer que atividades desta natureza não tenham sido executadas.

Durante o período pesquisado, as ações da SEMED foram orientadas por duas decisões externas: a primeira, imposta pela LDB, Lei 9394/96[6], quando determinou que "até o fim da Década da Educação[7] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento[8] em serviço". E pela Lei 9424/96[9], que define: "aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes" (Artigo 9º § 2º).

Para os docentes que não haviam concluído sua formação em nível médio, restou-lhes aceitar o jogo, já que a regra estava definida e, neste caso, somente uma formação aligeirada poderia dar conta desta exigência no prazo de cinco anos, pois se fosse seguido o que determina a LDB: três anos para conclusão do ensino médio, mais quatro para o ensino superior, seriam necessários no mínimo sete anos. Para muitos esta situação gerou inseguranças e incertezas, já que uma "guilhotina" fora armada para disparar em 2002 quando encerraria o prazo estipulado na Lei 9424/96.[10]

O legislador ao definir a formação em nível de graduação atendeu a uma reivindicação histórica, mas na medida em que estipulou prazos para os sistemas

---

[6] Artigo 87 § 4º das Disposições Transitórias.
[7] De 1997 a 2007.
[8] Este termo empobrece o texto e provavelmente as atividades formativas, além de denunciar a concepção de formação que pode predominar nos programas de formação.
[9] Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
[10] Art. 9º § 1º - Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos.

elevarem a formação dos docentes definiu igualmente o mesmo para sua extinção. Até aqui é possível dialogar, pois quem se atreveria a ser contra um professor ou uma professora ingressar no ensino superior e dele sair mais bem qualificado para atuar na escola ou na sala de aula? Quem não considera relevante delimitar prazos quando se deseja de fato atingir metas ambiciosas? Por isso é que a discussão não pode encerrar-se nas exigências e nos prazos definidos na lei.

No caso da formação docente estas foram bandeiras históricas, mas não nessas condições, muitas vezes abandonando-os a sua própria sorte. Não basta certificar os professores como pretendem as políticas do Banco Mundial, não basta eleger como meta certificar o maior número de professores no menor tempo possível, se a luta é por uma escola onde de fato se aprenda. Além disso, os modelos adotados não garantem a exigência apontada na legislação, a de formar um profissional: crítico, reflexivo e capaz de produzir conhecimentos.

A segunda decisão esteve condicionada ao que o MEC definiu como política para formação dos profissionais da educação no Brasil, o que precariamente foi realizado com muitas desistências, freqüências pontuais e puro esforço pessoal das formadoras.

A pesquisa possibilitou-me apontar na direção da necessidade de mudanças estruturais, o que exige compreender a formação docente como parte integrante de uma proposta maior que depende igualmente da construção de um projeto político pedagógico na escola e da definição de uma política educacional gestada em nível de administração pública. No caso de Porto Velho-RO, uma meta de governo tendo na SEMED sua principal propositora e executora.

Na construção e definição de uma política para a formação docente é fundamental que os dirigentes de fato assumam discutir políticas públicas, que as competências de cada um dos envolvidos, SEMED e Escola, sejam bem delimitadas, pois tem coisas que só a SEMED pode decidir outras que necessitariam ser discutidas em instâncias deliberativas da escola.

Pensar a formação docente numa perspectiva interdependente é considerá-la todo e parte ao mesmo tempo, em suas particularidades e especificidades com seus elementos e características próprias é um todo composto de diferentes partes que interagem. Contudo, se olhada de uma dimensão, é um todo que é parte de uma política macro, carregando consigo as marcas que a diferenciam, mas que a fazem parte do todo. Em qualquer dimensão, todo ou parte, é responsabilidade dos envolvidos, enquanto

desafio formar bem e melhor os docentes para atuarem nos níveis da educação básica - infantil e fundamental - prioridades do poder municipal.

A institucionalização de um Projeto Político Pedagógico, tendo como principais elementos constitutivos: a gestão democrática (financeira administrativa e pedagógica); a reestruturação dos modelos e concepções de avaliação institucional e da aprendizagem; uma política de formação docente; redefinição curricular e o fortalecimento de instâncias colegiadas é condição essencial para a construção de uma escola inclusiva, cidadã, capaz de assegurar a todas as pessoas o direito a aprender e a ensinar.

Realizar esta pesquisa possibilitou-me construir com base nas contribuições dos participantes da pesquisa e nas minhas possíveis leituras, uma proposta de desenvolvimento profissional docente que vise a valorização dos profissionais da educação consolidada em um Projeto Político Pedagógico da SEMED e da escola, devendo ter como pilares:

1. Plano de Carreira - O Plano precisa definir claramente uma política salarial que assegure aos profissionais da educação, a curto e médio prazo, conquistarem salários dignos, progressão funcional, por tempo de serviço, por titulação ou por cursos de outra natureza bem como horários remunerados para planejamento e estudos.
2. Programas de Formação – As atividades de formação (inicial e continuada) compreendidas como um continuum, realizadas em parceria entre escola e universidades ou outra instância, com base na pesquisa e na docência, considerando teoria e prática indissociáveis e complementares, reconhecendo e valorizando os saberes docentes, privilegiando a escola enquanto lócus da formação são pontos de partida para uma ação reflexiva e transformadora do contexto escolar e social, ponto de chegada.
3. Condições Institucionais de trabalho – Assegurar os recursos materiais e humanos necessários para o desenvolvimento das atividades escolares e formativas fomentando a construção e realização de projetos coletivos. Além de condições estruturais adequadas para a formação, documentação e registro.

Deste modo, privilegiar a escola e o trabalho docente como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes deve ser condição essencial para a concretização de políticas educacionais propostivas e, por conseguinte:

> Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das

> escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuem nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1991a, p. 81)

E, parafraseando Macedo (2005, p. 47), numa escola para todos e todas, portanto inclusiva, pressupõe-se que professores e professoras também queiram aprender e não só ensinar. Já que aprender e ensinar deve valer a pena. Desejo com o qual me identifico plenamente.

Tudo aqui defendido não pode se concretizar para além do institucional, porque discutir a formação docente isolada da melhoria da escola como um todo é continuar repetindo uma receita que não está dando certo. Neste sentido, sem um esforço institucional "o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática condições propícias para uma melhoria do ensino." (AZANHA, 1998, p. 58).

Por último, quero registrar que durante esta caminhada de análises e discussões das ações de formação desenvolvidas pela SEMED, uma das muitas lições aprendidas, foi a de que, na condição de gestor e formulador de políticas educacionais, desejoso de um trabalho sério e competente, o primeiro passo é ouvir os profissionais da educação, pois muito tem a dizer e a ensinar.

As professoras e as formadoras envolvidas nesta pesquisa autorizam-me a fazer tal afirmação. Mérito meu? Não, privilégio, por ter tido a oportunidade de ouvi-las e saber que as alternativas para muitos dos nossos problemas podem estar a meio passo, na própria escola. Meio passo longo e difícil de ser dado, mas não impossível de fazê-lo.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, Alda Judith; Gewandsznajder, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

Azanha, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: Serbino, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de Professores.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 49-58.

Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido.* 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____ . (1979). *Educação e mudança***.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991

_____. *Professora sim, tia não***:** cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____ . (1996) *Pedagogia da autonomia***:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003..

GARCÍA, Rolando. *O conhecimento em construção***:** Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____ . Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos. In: _____ . *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental***.** Siglo XXI, 1986.

Macedo, Lino de. *Ensaios pedagógicos:* como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____ . Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe. et al. *As competências para ensinar no século XXI***:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-135.

_____ . *Ensaios construtivistas***.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

Marcelo García, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e a sua formação***.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____ . *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

Meihy, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral***.** 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Loyola, 2002.

Morin, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

._____ . *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Morin, Edgar; Moigne, Jean-Louis Le. *A inteligência da complexidade.* Tradução: Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Rita Melissa Lepre – Unesp (Bauru)

melissa@fc.unesp.br

Resumo: Os jogos, além de se configurarem como um excelente instrumento que oferece informações sobre como o sujeito pensa, são também recursos importantes à criação de situações que apresentem problemas a serem solucionados. Segundo a teoria piagetiana são essas situações-problema que potencialmente poderão estimular o desequilíbrio cognitivo, fator indispensável para a construção da aprendizagem significativa que vai além da simples memorização. Nesse artigo pretendemos retomar os conceitos piagetianos acerca da construção do conhecimento e situar o jogo como uma estratégia interessante à estimulação desse processo. Focaremos os fatores que, segundo Piaget, são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, a saber: a) a maturação do Sistema Nervoso Central (a questão da hereditariedade e seu papel); b) a interação física (por meio da qual é possível a abstração simples e reflexiva); c) a interação social (com ênfase na escolarização e seu papel na diminuição do egocentrismo infantil) e d) a equilibração (a partir dos mecanismos de assimilação e acomodação). Exporemos, ainda, o conceito de aprendizagem significativa segundo David Ausubel e ilustraremos as possibilidades de utilização dos jogos como recursos metodológicos, explorando possíveis usos do jogo "Resta um".

Palavras-Chave: Aprendizagem Significativa; Construção do conhecimento; Estratégias de aprendizagem; Jogos, Piaget.

I - Introdução

Esse artigo é resultado de nossa participação na mesa-redonda "Estratégias em solução de problemas - construção, dificuldades e aprendizagem em matemática", apresentada no VIII Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE, realizado de 26 a 29 de abril de 2007 em São João Del Rey, Minas Gerais.

A mesa teve como proposta central elucidar questões referentes às estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos para solucionar problemas que envolvam o conhecimento matemático. O Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru, apresentou um estudo sobre o desempenho de professores que ensinam matemática em solução de problemas aritméticos. A Prof.ª Dr.ª Márcia Regina Ferreira de Brito, da Unicamp e sua orientanda de doutorado Liliane Ferreira Neves Inglez de Souza abordaram o tema das estratégias de aprendizagem e o monitoramento da compreensão dos conteúdos ensinados em Matemática. A Prof.ª Dr.ª Fernanda de Oliveira Soares Taxa-Amaro, da PUCAMP, e a Prof. Luciana Cristina Dias, do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Bauru (SP), apresentaram uma pesquisa sobre dificuldades em solução de problemas, na qual analisaram as estratégias utilizadas por alunos do ciclo I do Ensino Fundamental em situação de intervenção psicopedagógica.

Nossa fala buscou elucidar os subsídios teóricos construtivistas adotados pelo grupo, focando, sobretudo, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel e suas contribuições à Educação Matemática, assim como, os jogos enquanto recurso metodológico. Abordamos o jogo como uma estratégia a ser adotada pelo professor com vistas à construção do conhecimento matemático significativo e ilustramos nossa fala expondo as possibilidades de trabalho com o jogo “Resta um”. É também nessa seqüência que esse artigo será desenvolvido.

Nosso trabalho justifica-se pelas estatísticas, ainda bastante alarmantes, de crianças e adolescentes que fracassam na sua tarefa de aprender e acabam por evadir-se da escola. Acreditamos que tal fato não dá-se ao acaso mas é resultado de diversos fatores – políticos, sociais, educacionais, pessoais – e da metodologia adotada pelo professor que, muitas vezes, desconsidera o aluno como um ser em desenvolvimento com características de pensamento específicas. Compreender o desenvolvimento humano é de extrema importância para o professor pois, só assim, esse poderá adotar estratégias de aprendizagem que desafiem a inteligência do aluno e faça-o querer e poder aprender.

II) A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e sua contribuição à Educação Matemática

Jean Piaget, nasceu no ano de 1896, na pequena cidade de Neuchâtel - Suíça. Muito precocemente desenvolveu grande interesse pelas ciências e aos 10 anos de idade publicou seu primeiro artigo científico sobre um pardal albino que havia encontrado em seu quintal. Formou-se em Biologia no ano de 1915, da qual "emprestou" vários conceitos que mais tarde viriam a explicar questões referentes ao funcionamento cognitivo em seus estudos na área da psicologia.

Com seu crescente interesse pela Filosofia e pela Psicologia, sobretudo pela questão do conhecimento e suas origens, Piaget transfere-se para a Universidade de Paris, na França, onde é convidado para trabalhar com testes de inteligência infantil. Tal experiência foi de especial importância para sua obra posterior pois foi no desenvolvimento desses estudos que Piaget obteve os primeiros dados sobre o pensamento infantil e sua lógica.

Em 1921 passa a fazer suas pesquisas no Instituto Jean Jacques Rousseau, a convite do psicólogo Edouard Claparède, de onde torna-se chefe algum tempo depois. Inicia suas pesquisas sobre a evolução mental da criança e começa a publicar livros (foram 50 livros e centenas de monografias num período de 70 anos). No final dos anos 30 e meados de 40, Piaget escreve três livros que marcariam definitivamente sua obra ficando conhecidos como "a trilogia", são eles: "O nascimento da inteligência na criança" (1936), "A construção do real na criança" (1937) e "A formação do símbolo na criança" (1945). Nesses estudos Piaget busca descrever e compreender as bases psicológicas do desenvolvimento da razão humana e de sua capacidade de produzir conhecimento, ou seja, aprofunda suas pesquisas em Epistemologia Genética, área na qual ficaria mundialmente conhecido.

Jean Piaget projetou-se nos meios acadêmicos como psicólogo e educador, mas como afirma Cunha (2000)

> As indagações fundamentais que originaram seu paradigma e nortearam suas pesquisas sempre estiveram prioritariamente vinculadas à compreensão do Sujeito Epistêmico e não do Sujeito Psicológico. Embora tenha sido um homem preocupado com as graves questões de sua época, dentre elas a educação, o

> pesquisador genebrino não elaborou um método pedagógico, o que muitos erroneamente julgam existir. (Cunha, 2000, p 69).

Em “Seis estudos de psicologia” (2003), Piaget afirma que os estudos da psicologia infantil têm como objetivo ir além de conhecer a criança, buscando entender o pensamento adulto e seus mecanismos.

> Podemos, naturalmente, nos dedicar aos estudos de psicologia da criança para conhecer melhor a própria criança ou com o objetivo de aperfeiçoar os métodos pedagógicos. Mas estes objetivos, comuns a todos os trabalhos em psicologia genética, são evidentes e por isso não insistiremos mais neste ponto. Nossa preocupação, que se soma às precedentes sem contradize-las, é ainda mais ambiciosa. O objetivo essencial da psicologia infantil nos parece, portanto, a constituição de um método explicativo para a psicologia científica em geral, ou seja, o fornecimento de uma dimensão genética indispensável à solução de todos os problemas mentais. (PIAGET, 2003, p. 99)

Os estudos empreendidos por Piaget revelam que o desenvolvimento cognitivo é comparável ao desenvolvimento orgânico e como este orienta-se para o equilíbrio. Dessa forma, o desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (PIAGET, 2003).

Afirmar essa comparação com o orgânico não significa atribuir à teoria piagetiana características inatistas. Em uma interpretação errônea alguns dirigem críticas severas à Piaget nesse sentido ou sobre o foco colocado no indivíduo ao invés da cultura.

A teoria de Piaget é interacionista. O que isso significa? Para esse autor, a criança constrói o seu conhecimento através de sua interação com o meio. Nessa interação, fatores internos e externos se inter-relacionam continuamente, formando uma combinação de influências.

A concepção interacionista de desenvolvimento apóia-se, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição/construção de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer (inatismo), nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio (ambientalismo). Experiências anteriores servem de bases para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.

Entre os fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo elucidados pela teoria piagetiana abordaremos quatro deles, centrais e imprescindíveis ao entendimento da mesma.

1) A maturação do Sistema Nervoso Central: para Piaget a base biológica tem grande importância no desenvolvimento cognitivo. É importante lembrar, no entanto, que se essa base abre as possibilidades para o desenvolvimento infantil, ela não o determina. Ou seja, a partir do desenvolvimento de algumas estruturas neurológicas responsáveis pela fala, por exemplo, essa poderá vir a acontecer, mas não acontecerá se não houver interação entre a criança e o mundo das palavras. A simples hereditariedade de um aparelho neurológico eficiente e a maturação do mesmo não garante o desenvolvimento cognitivo, ainda que lhe ofereça as bases para tanto. Segundo Rappaport (1981), o indivíduo herda estruturas biológicas sensoriais e neurológicas que predispõem ao surgimento das estruturas mentais. Mas a inteligência, essa não é herdada. "*Herdamos um organismo que vai amadurecer em contato com o meio ambiente*". (RAPPAPORT, 1981, p. 55). A maturação, no entanto, nunca aparece independente de certo "exercício funcional" (Piaget, 1987), no qual a experiência e a atividade desempenham importante papel.

2) A experiência com o meio físico: segundo Piaget, a interação física é diferente da interação social. A interação física é aquela que se estabelece com os objetos físicos, as coisas materiais. A interação social é aquela que se estabelece entre as pessoas. A primeira experiência da criança é com objetos físicos e, nesse sentido, mesmo o seio materno, ainda que carregado de sentidos específicos é, para a criança, um objeto físico ao qual essa deve se adaptar. É inegável que um bebê suga melhor após algumas mamadas do que no primeiro contato estabelecido com o seio. O reflexo de sucção- herdado - precisa passar pela experiência com o objeto e adaptar-se a ele, para que aconteça a construção das primeiras estruturas cognitivas, gerando o que podemos chamar de aprendizagem.

A criança extrai informações dos objetos físicos por meio da abstração que pode ser simples (empírica) ou reflexiva. Na abstração simples ou empírica a criança vive uma experiência física retirando informações concretas e únicas dos objetos, como por exemplo, discriminando sua cor, peso ou tamanho e deixando as outras características de lado. Na abstração reflexiva a criança vive uma experiência lógico-matemática, ou seja, ela retira

informações das relações com os objetos. Não é algo que está no objeto, que é dado concretamente por ele, mas algo que se constrói pela relação. Segundo Kamii (1995) "*o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo*" (p.15), sendo, portanto, resultado da abstração reflexiva.

> O conhecimento lógico-matemático consiste na coordenação de relações. Por exemplo, ao coordenar as relações de igual, diferente e mais, a criança se torna apta a deduzir que há mais contas no mundo que contas vermelhas e que há mais animais do que vacas. Da mesma forma é coordenando a relação entre "dois" e "dois" que ela deduz que 2+2=4 e 2x2+4. (KAMII, 1995, p. 15)

Quanto mais a criança estiver em contato com objetos físicos mais estará se desenvolvendo uma vez que a interação física estará propiciando a abstração e promovendo a construção de novos conhecimentos.

Piaget afirma haver três tipos de conhecimentos que são construídos por meio da reflexão simples e empírica: o conhecimento físico, o lógico-matemático e o social (convencional).

3) <u>A interação social</u>: a interação social também é um fator de grande importância para o desenvolvimento cognitivo uma vez que permite a consolidação de algumas estruturas cognitivas. A interação com outras crianças na escola, por exemplo, é de vital importância para a socialização pois possibilita uma queda no egocentrismo. A aquisição da linguagem também depende da interação com outras pessoas. "A troca e a comunicação entre os indivíduos são a conseqüência mais evidente do aparecimento da linguagem." (PIAGET, 2003, p. 25). Alguns teóricos endereçam críticas severas à Piaget no que se refere à importância do social afirmando que este autor deu pouca importância a essa questão. No entanto, Piaget não apenas se preocupou com o tema como desenvolveu um estudo empírico, que pode ser considerado um "tratado de sociologia", sobre como o indivíduo chega a respeitar as regras sociais coletivas. Em "O juízo moral na criança" (1932), Piaget estudou como a consciência chega a respeitar as regras tendo como referência o jogo de bolinhas de gude, para os meninos, e o jogo de pique, para as meninas. Piaget define a moral como "um sistema de regras" e afirma que a essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A pergunta da pesquisa piagetiana não é por quê, mas **como** a consciência chega a adquirir esse respeito.

A partir desse estudo Piaget assinala a existência de um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral que passa por três estágios distintos: a anomia, a heteronomia e a autonomia. Na **anomia** (0-5 anos) a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Na **heteronomia** (6-9 anos), a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget chama a heteronomia de "moral do dever", pois aqui as crianças obedecem as regras por dever à um adulto ou à algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo. Por fim, na autonomia (10/11 anos em diante), a criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa fase corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato). Nela o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito à elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. Concluímos, dessa forma, ser injusto e infundado dizer que Piaget não valorizou questões sociais em sua teoria.

4) A equilibração: o conceito de equilibração é central na obra piagetiana. Segundo Piaget, a inteligência é para o ser humano um mecanismo de busca de equilíbrio com o meio. Quando novas situações são colocadas pelo meio, sendo reconhecidas como situações-problema ou desafios, o indivíduo entra em desequilíbrio cognitivo e a inteligência precisará buscar recursos para que o equilíbrio seja retomado, agora num nível superior. Segundo Rappaport (1981) "o ambiente físico e social coloca continuamente a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio do organismo e eliciam a busca de comportamentos mais adaptativos." (p. 56). Resolver a nova situação requer que o indivíduo acione mecanismos internos para lidar com aquilo que lhe foi colocado. Esses mecanismos internos são denominados por Piaget de **assimilação** e **acomodação**. Na

assimilação o sujeito busca solucionar uma nova situação tendo como referência estruturas mentais já formadas. Muitas vezes, tenta modificar o novo objeto de conhecimento para que esse se adapte à estrutura já existente, ou seja, mantém intacta a estrutura cognitiva e tenta transformar o objeto. Na acomodação, ao contrário, o sujeito, por meio da interação com o objeto, percebe que as estruturas anteriores não dão conta da nova situação e busca construir novas formas de lidar com o que lhe foi colocado. “O sujeito tentará então novas maneiras de agir, levando agora em consideração as propriedades específicas daquele objeto. Isto é, irá modificar suas estruturas antigas para poder dominar uma nova situação.” (RAPPAPORT, 1981, p. 57).

O verdadeiro conhecimento ocorrerá quando houver um equilíbrio entre esses dois mecanismos.

Esses fatores são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo que é um processo contínuo. Segundo Piaget, esse desenvolvimento passa por estágios que são estados de equilíbrio (adaptação) que marcam diferenças qualitativas de um nível de pensamento e conduta para o outro. Muito conhecida e difundida nos meios educacionais a teoria dos estágios de Piaget, como foi nomeada por alguns, postula a existência de um caminho psicogenético (assim como para o desenvolvimento da moralidade, como já vimos), formado pelos seguintes períodos ou estágios: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-6 anos); operatório-concreto (6-12 anos) e operatório-formal (12 anos em diante). Cada estágio envolve um período de gênese e um de consolidação.

Conhecer e refletir sobre as características de cada período é uma tarefa primordial para que o professor possa propor estratégias de aprendizagem significativa.

III) A aprendizagem significativa segundo David Ausubel

O termo aprendizagem significativa é relacionado, na atualidade e imediatamente, a David Ausubel. Foi esse autor quem cunhou a expressão e a fez conhecida por meio de sua teoria. Segundo Moreira (1999), “*uma teoria é uma tentativa humana de sistematizar uma*

área de conhecimento, uma maneira particular de ver as coisas, de explicar e prever observações, de resolver problemas." (p. 12). No entanto, ao estudarmos e compreendermos o conceito de aprendizagem significativa, proposto por Ausubel, podemos inferir que outras teorias também defendem esse tipo de aprendizagem.

Entre os cognitivistas, Jean Piaget , como vimos, compactua com essa idéia, ainda que esse autor não tenha tratado o tema da aprendizagem de forma direta, uma vez que sua preocupação central foi com o "como" o sujeito constrói novos conhecimentos e estruturas mentais, portanto, mais voltada ao desenvolvimento do que à aprendizagem. Entre os humanistas, Carl Rogers (1978), expõe o que chamou de aprendizagem significante que é aquela que ocorre quando a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante aos seus objetivos. Mais recentemente, Novak, amplia e dá continuidade aos trabalhos de Ausubel, firmando-se entre o cognitivismo e o humanismo, e afirma que a aprendizagem significativa relaciona-se à integração construtiva entre pensamento, sentimento e ação que conduz ao *empowerment* (engrandecimento) humano.

Seja qual for a forma de se remeter à aprendizagem significativa o que fica claro nessas e em outras teorias cognitivistas ou humanistas que tratam dos temas desenvolvimento e aprendizagem é o antagonismo entre esse tipo de aprendizagem e aquela chamada de mecânica.

Na aprendizagem mecânica, as informações ficam arbitrariamente distribuídas pela estrutura cognitiva, armazenadas na memória e esquecer o que foi "aprendido" é só uma questão de tempo. Isso ocorre porque o fato aprendido encontra pouca ou nenhuma informação na estrutura cognitiva a qual possa se relacionar.

Na aprendizagem significativa, ao contrário, as novas informações encontram bases relacionais na estrutura cognitiva do sujeito. Segundo Moreira (1999), "a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo." (p. 153). David Ausubel chamou essa estrutura de conhecimento específica de *subsunçor*. " A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou

proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz." (MOREIRA, 1999, p. 153).

Reconhecer e afirmar essa diferença não significa, ao menos para Ausubel, opor uma aprendizagem à outra. Em uma área de conhecimento completamente nova para o sujeito é necessário que esse adquira informações, primariamente, por intermédio da aprendizagem mecânica até que ocorram alguns elementos de conhecimento para que se formem os pontos de ancoragem ou subsunçores e a aprendizagem significativa ocorra.

Assim como Piaget afirma que nenhum tipo de conhecimento se perde mas se transforma, Ausubel propõe essa dinâmica para a questão da aprendizagem. Da mesma forma que o conhecimento físico é necessário para a construção do conhecimento lógico-matemático em Piaget, a aprendizagem mecânica estabelece relações imediatas com a aprendizagem significativa em Ausubel.

Segundo Smole (2006),

> As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos modos de ensino ou a processos de aprendizagem. Na sala de aula o conhecimento não é apenas transmitido pelo professor e aprendido pelos alunos. Ensinar e aprender com significado implica em interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam. (p.05)

Por fim, podemos dizer que aprender significativamente é um processo ativo e contínuo que implica em atribuir significados que têm sempre componentes pessoais. Os jogos, como veremos, são estratégias de ensino-aprendizagem que podem facilitar essa significação.

3) O jogo e sua função psicopedagógica

Os jogos, além de se configurarem como um excelente instrumento que oferece informações sobre como o sujeito pensa, são também recursos importantes à criação de

situações que apresentem problemas a serem solucionados. Segundo a teoria piagetiana são essas situações-problema que potencialmente poderão estimular o desequilíbrio cognitivo, fator indispensável para a construção da aprendizagem significativa que vai além da simples memorização.

Segundo Macedo (19..), a construção do conhecimento, por meio de jogos, passa por quatro etapas: a) a exploração dos materiais e a aprendizagem das regras; b) a prática do jogo e a construção de estratégias; c) a resolução de situações-problema e d) a análise das implicações do jogar. Os jogos possibilitam à criança a busca pelas suas próprias respostas e a construção de soluções para os problemas enfrentados. Neste processo a criança amplia sua capacidade de compreensão e reconstrói questões físicas e sociais que, cada vez mais, convergem para o conhecimento do ponto de vista adulto.

Os jogos possibilitam que a criança aprenda a pensar, conquista fundamental ao desenvolvimento cognitivo. Como vimos, segundo a teoria piagetiana existem três tipos de conhecimento: o físico, o lógico-matemático e o social (convencional). Trabalhar com os jogos em sala de aula traz implicações imediatas à construção desses conhecimentos, sobretudo, ao lógico-matemático que é aquele que consiste na coordenação de relações criadas mentalmente pelos indivíduos. O jogo permite à criança estar alerta e a colocar objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações.

Ao adotar o jogo como recurso metodológico o professor estará estimulando seu aluno a pensar, proporcionando espaço para o descobrimento e construção de idéias sobre o mundo, ao invés de oferecer informações prontas que não possibilitam uma aprendizagem significativa já que essa envolve, impreterivelmente, a ação daquele que aprende.

Os jogos podem ser classificados em jogos motores, jogos simbólicos (o faz-de-conta), jogos de regras e, ainda, os jogos cantados que podem ter regras ou simplesmente atender ao prazer de quem joga. Piaget defende que a evolução do jogo acontece da seguinte maneira: 1) **Jogos Práticos** (brinquedo funcional), decorrentes das primeiras explorações sensório-motoras; 2) **Jogos Simbólicos**, realizados por meio de dramatizações com substituição de ações e 3) **Jogos com regras**, que continuam até a fase adulta e são caracterizados por regras que precisam ser entendidas e respeitadas.

> Piaget propõe que o exercício, o símbolo e a regra são os aspectos constituintes das diferentes categorias de jogos (...). A novidade da proposta estrutural e genética de Piaget, insisto, é fixar uma ordem para a constituição do jogo na criança. (MACEDO, 2006, p. 21-22)

Entre os jogos simbólicos e os jogos de regras, Piaget propõe, ainda, os jogos de construção. Esses jogos caracterizam-se pelo desafio aceito pelo jogador de montar, por exemplo, um modelo proposto por um *Lego*. "*A regra neste caso, isto é, o que regula a ação do sujeito, é construir algo na direção do que foi planejado ou querido, é fazer progressos intencionais na direção daquilo que pretende alcançar*." (MACEDO, 2006, p. 24).

A questão da atividade do sujeito também se relaciona ao ato de jogar. Aquele que joga coloca em prática sua atividade mental para poder jogar certo (segundo as regras) e bem (construindo estratégias de jogo). Ao jogar a criança cria e atua a partir do seu potencial, pensando e solucionando problemas.

Em nossa fala na mesa-redonda mencionada apresentamos as possibilidades de ações de pensamento tendo como referência o jogo "Resta Um". Esse jogo é de origem bastante antiga, sendo mencionado desde a Antiguidade. No Brasil é conhecido como um tabuleiro composto por trinta e três cavidades dispostas em forma de cruz. O objetivo é fazer com que reste apenas uma peça no tabuleiro.

Segundo Macedo (2000) são muitas as possibilidades de situações-problema propostas pelo "Resta Um",

> Pode-se sugerir um número mínimo de jogadas, determinar onde deverá ficar a última peça, manter uma peça intocada até o último lance, concluir o jogo com um salto múltiplo ou, ainda, excluir algumas peças antes de iniciar uma partida. (p. 81).

Assim como diversos outros jogos de regras o "Resta Um" estimula a inteligência e requer uma atividade mental do jogador que envolve importantes operações de pensamento, como o planejamento, a antecipação e a análise.

Os jogos de regras, em geral, permitem ao jogador antecipar, planejar, imaginar e analisar as possibilidades de ação dele e do adversário. A antecipação e o planejamento são

exercícios mentais requeridos pelo Resta Um. Ainda segundo Macedo (2000), para jogar bem este jogo “é necessário desenvolver a capacidade de concentração e perseverança.” (p. 82).

Para os pequenos, o “Resta Um” também pode ser um jogo valioso pois suas casas e peças possibilitam um alto grau de exploração motora. A supervisão constante de um adulto é, porém, imprescindível pois as peças são miúdas e podem ser engolidas pelas crianças muito pequenas. Os jogos motores são realizados pelas crianças desde muito cedo e envolvem uma inteligência que, segundo Piaget, está presente já antes da linguagem. Em “O nascimento da inteligência na criança” (1936), o autor estuda os primórdios da inteligência infantil e defende três grandes teses: a) existe uma inteligência genuína antes da linguagem; b) essa inteligência não é simples resultado da hereditariedade, mas de processos ativos de adaptação ao meio pelos mecanismos de assimilação e acomodação e c) a inteligência sensório-motora é o fundamento da inteligência lógico-formal adulta. (LA TAILLE, 2003).

Dessa forma, os jogos são recursos metodológicos importantes para o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Sua função psicopedagógica é dada pelas possibilidades de exercício motor, criação, construção e respeito às regras, ações essas que requerem um sujeito ativo e pensante. As situações-problema colocadas pelos jogos incitam o sujeito a pensar possíveis soluções, acionando seus mecanismos de assimilação e acomodação e, conseqüentemente, possibilitando uma nova equilibração e a construção de estruturas cognitivas. Jogar, com os outros, com as palavras, com o mundo é sinônimo de raciocinar e o raciocínio é o arco e a flecha da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS:

> Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos.
>
> (Paulo Freire)

Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Cunha. M. V. (2000) *Psicologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

Freire, P. (2001) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp.

Japiassu, H. (2001) *Desistir de pensar? Nem pensar!*: criando o sentido da vida num mundo funcional e instrumental. São Paulo: Letras & Letras.

Kamii, C. (1995) *A criança e o número*. 19.ed. Campinas, SP: Papirus.

La Taille, Y. (2003) Prefacio. In. PIAGET, J. *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática.

Macedo, L.; Machado, N. J. (2006) *Jogo e projeto*. São Paulo: Summus.

Macedo, L. (2000) *Aprender com jogos e situações-problema.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Moreira, M. A. (1999) *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: E.P.U.

Moreira, M. A.; Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa*: a teoria de aprendizagem de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes.

Novak, J. D.; Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.

Piaget, J. (2003) *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática.

Piaget, J. (1971) *A formação do símbolo na criança*: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1994) *O juízo moral na criança***.** São Paulo: Summus.

Piaget, J. (1970) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (2003) *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Rappaport, C. R. (1981) *Teorias do desenvolvimento*. São Paulo: E.P.U.

Sampaio, M. M. F. (1998). *Um gosto amargo de escola*: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: EDUC/FAPESP.

Smole, K. C. S. (2006). *Aprendizagem significativa*: o lugar do conhecimento e da inteligência. Disponível em www.maristas.org.br/portal/downloads/sis_not/2006/06/inteligenciasmultiplas_katia.doc

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA QUE O PERMEIAM

Profa. Lucy Durand Masquetti Pelz
lucy.masquetti@sesipr.org.br

Profa.Dra.Maria Aparecida Trevisan Zamberlan
zoca@sercomtel.com.br – (UEL)

RESUMO

Diversos teóricos trazem idéias sobre currículo e sua preocupação e desafio no sentido de repensá-lo na Educação Infantil. A escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Se partirmos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Qualquer currículo criado para a infância necessariamente precisa perpassar a compreensão do que é ser criança. Cerisara, (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância e ao currículo. Zabalza (1998) propõe o desenvolvimento de uma série de competências a serem alcançadas na infância, através do currículo. É preciso que a Pedagogia a ser realizada contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades e as estratégias a serem selecionadas para o desenvolvimento deverão ser também individualizadas. A Metodologia de projetos é uma forma de respeitar a cultura da infância e de implementar práticas educativas no trabalho pedagógico com a primeira infância.

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Pré-Escola. Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

Neste artigo propomo-nos a discutir o currículo para a Educação Infantil, trazendo em seu bojo considerações importantes sobre concepções de currículo e apresentando alguns trabalhos e documentos que fazem referência à temática do currículo pré-escolar.

Pensar em currículo para a Educação Infantil sugere procurar um conceito para definí-lo, ou, pelo menos, algo que esclareça o que essa terminação recomenda. É importante fazer algumas considerações sobre o ser humano criança, antes de tratar de algo que o ser humano adulto tenha construído (currículo), pensando neste ser criança.

A afirmação de que o ser humano se torna criança implica também dizer e assumir que a infância é marcada pela maneira como recebemos, educamos nossas crianças no mundo e como somos educados por elas em cada sociedade e em cada cultura, pela forma como concretamente inserimos as crianças no meio social ao qual pertencem, e, ainda, pela forma como nós, adultos, organizamos e acionamos seus estatutos nas diferentes sociedades. Esta etapa da vida constitui-se em uma categoria social que não é estável e/ou homogênea, sendo resultado das transformações materiais, conceituais, religiosas, históricas, culturais, sociais, econômicas, ideológicas, entre outras, que as ações humanas no mundo desencadeiam, criando, assim, novas realidades e formas de existência para as crianças.

Desse modo, qualquer currículo criado para a infância necessariamente precisa perpassar a compreensão do que é ser criança.

Algumas considerações sobre infância e currículo

Cerisara, (2004) discute os aspectos que merecem nossa atenção diante da construção de uma Pedagogia da Educação Infantil com respeito à concepção de Infância. Para a autora:

> "... a escola tradicionalmente tem trabalhado com uma concepção de infância homogênea, cuja delimitação tem sido feita pela imaturidade, pela falta em relação ao adulto. Na

> Educação Infantil – um tema multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares tal como a sociologia, a Antropologia, História, Psicologia – a infância tem que ser vista não apenas na sua dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea. Nessa direção, se partimos da compreensão de que não há uma infância, mas infâncias, se não há um padrão único de ser criança, o trabalho a ser realizado com elas não pode ser definido a priori, de forma descontextualizada. Se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo, nas suas competências, nas suas possibilidades. (CADERNO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO II, 2004, p.10)

Diversos teóricos trazem suas idéias sobre currículo e sua preocupação e desafio no sentido de repensá-lo na Educação Infantil. Silva (1999) considera que “currículo é lugar, espaço, território”. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. [...] O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Garcia (2004) admite que o conceito de currículo é variado e diverso, constituindo o que alguns chamam de “debate curricular”. Para o autor admite-se:

> “... a idéia de que o currículo é um programa estruturado de conteúdos disciplinares até a ampla consideração como conjunto de todas as experiências educativas do aluno sob a direção da escola, encontramos um extenso espaço de possíveis interpretações.” (apud ARRIBAS, 2004, p. 19)

Nesse sentido, propõe que, na prática, qualquer alternativa de currículo pela qual se opte, os responsáveis diretos por sua aplicação nas salas de aula, são os professores. Estes devem se tornar, não só a ponte de transmissão das diretrizes que partem da administração geral da escola, mas, principalmente, como organizadores do currículo na sala de aula.

Deheinzelin (1994) ao considerar a criança na Educação Infantil não como um vir-a-ser, mas sim alguém que já é desde pequena uma pessoa, que mesmo dependendo, durante muito tempo dos adultos para se alimentar e locomover, propõe uma marco curricular no qual:

> “o projeto curricular contém especificações metodológicas e didáticas para o desenvolvimento da intencionalidade de ensino-aprendizagem” e ainda que, desse modo o currículo deve contemplar “os pressupostos conceituais que fornecem o lastro imprescindível para compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem e os elementos que tornam observáveis para o professor a sua prática pedagógica” (1994, p.53 – 7, respectivamente).

Kramer (1996) ao ser citada pelo MEC sobre o que é **proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil**, faz uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo, não estabelecendo uma diferença conceitual entre os dois (MEC/SEF/COED 1996, p.18-19). Diz compreender currículo de forma ampla, dinâmica e flexível. Para a autora um currículo ou proposta pedagógica, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar e de que toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, para a autora a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta: é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta "o lugar", "a resposta”, mas um caminho também a construir.

A autora alerta para os riscos que se corre - ao buscar uma "nova" proposta pedagógica - de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno e pergunta: por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? Uma proposta pedagógica seria um convite, um desafio, uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Portanto, não pode trazer respostas prontas, apenas para serem implementadas, se se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade, onde a justiça social seja, de fato, garantida.

Uma proposta pedagógica expressa os valores que a constituem e está ligada a essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos envolvidos: crianças e adultos, professores/ educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral - levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isso aponta para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória. Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura (MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19) daquela comunidade.

Também para Kuhlmann (1998) é preciso considerar a infância como uma categoria especial para planejar o conjunto de experiências vivenciadas pelas crianças. Assim, situá-la, "em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais; reconhecê-las como produtoras da história" (p.31).

Em Zabalza (1998), as teorias e metodologias do currículo também têm provocado debates pedagógico-didáticos intensos. Concebe o currículo como "... o itinerário formativo específico e intencional de uma etapa escolar. A sua função pedagógica é garantir a *autonomia formativa* e a *dignidade científica* de cada um dos componentes do sistema educativo" (1998, p.75). Este autor coloca no cerne do currículo alguns *pontos para garantia de qualidade*, ou seja, os distintivos pedagógicos como um caminho para se pensar as propostas para a Educação Infantil, de maneira adequada:

> 1º) A estrutura curricular exige da escola da infância que as "experiências e atividades" partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças.
>
> À escola da infância acorrem crianças-ambientes, crianças de "carne e osso", portanto, diversas e não "idênticas" como gostaria uma retórica e ingênua literatura romântico-idealista. Tudo isto leva-nos a concluir que as experiências-atividades devem partir das necessidades das crianças (meninos e meninas), prestando especial atenção àquelas motivações infantis hoje mais depauperadas e marginalizadas na família e no contexto social: a comunicação, a socialização, o movimento, a exploração, a autonomia, a fantasia, a aventura, a construção.
>
> 2º) A estrutura curricular exige da escola da infância que as "experiências-atividades" deixem de adotar modelos didáticos pré-fabricados, rígidos e canônicos (por exemplo,

> quando um método é aplicado ao pé da letra: froebeliano, agazziano, montessoriano) e passem a buscar soluções didáticas flexíveis e moduladas, ou seja, condizentes com as necessidades reais das crianças e do contexto social (o território, a comunidade) onde atua a escola da infância. (1998, p. 76)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta metas e orientações pedagógicas para o trabalho com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Apresenta-se como um conjunto de propostas que responde às necessidades de referências nacionais, porém, é possível verificar em seu texto quando diz que "... este Referencial é uma proposta aberta, flexível, não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades" (1998, p.14).

O que é proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação entre o universo cultural das crianças, seu desenvolvimento e as áreas do conhecimento e, para tal, sua estrutura relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.

Assis (1991, apud KRAMER, 1991) trata do currículo explicitando que sua elaboração deve exigir o conhecimento do meio no qual a criança vive. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) da qual foi autora/relatora, com caráter mandatório para todos os sistemas de ensino municipais e/ou estaduais de educação, diferentemente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que não têm esse sentido, deixa claro o entendimento de quais instituições de Educação Infantil deve abranger: creches, pré-escolas, classes e centros de Educação Infantil. Reforça também a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo íntegro e delimitador de matrículas nas instituições de Educação Infantil.

Neste documento, a criança ocupa um lugar central, enquanto um sujeito de direitos. As Diretrizes Curriculares Nacionais são claras ao definirem, em seu Art. 3º, os fundamentos norteadores que devem orientar os projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil:

- Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípio Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- Princípio Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Zabalza (1998) propõe melhorias nos processos de reforma e inovações da oferta educativa para a Educação Infantil. Aponta desafios específicos com os quais compartilhamos, tais como:

- *desenvolvimento institucional* da escola infantil,
- a fundamentação de um *novo conceito de criança pequena* como "sujeito" da educação;
- a organização do *currículo da Educação Infantil* a partir dos pontos anteriores citados pelo autor;
- a revitalização profissional dos professores de Educação Infantil. (1998, p.12)

Ao propor a organização do currículo, evidencia alguns aspectos da prática considerados desafiadores: o planejar, a multidimensionalidade formativa e a continuidade, aqui concebida como a intervenção a médio-longo prazo.

O planejamento, para Zabalza (1998) "trata-se de um mecanismo de articulação, uma espécie de pano de "fundo" curricular (intenções claras, seqüência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido tanto às diferentes linhas de ação planejadas de antemão como àquelas outras que vão surgindo no dia-a-dia" (p.21).

A dimensão/desafio da multidimensionalidade para esse autor é a idéia da multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas, ou seja, o fato da criança da Educação Infantil ser considerada como um *todo global*, o trabalho com ela deve ser sempre globalizado. Nesse sentido, o autor considera que o currículo, além de oferecer-nos um mapa dos espaços formativos aos quais é preciso atender, constitui uma espécie de

"chamada de atenção" para não agir mimeticamente[1] em relação à cultura do meio ambiente" (p. 22)

Entendemos que, assim como o autor citado anteriormente, a escola infantil precisa oportunizar a prática e fortalecimento das diversas capacidades dos sujeitos, sejam elas experiências musicais, gráfico-pictóricas, expressivas, lógico-científicas, etc. Além disso, que se proponha para essa etapa, não um arremedo do ensino fundamental, mas se construa um elo entre essas duas etapas, e que, ao compor uma identidade para a Educação Infantil deixe claro que "fazer Educação Infantil é algo diferente de fazer Educação Fundamental" (p. 25).

Vale lembrar que a identificação com uma determinada teoria de desenvolvimento esclarece, principalmente, sobre a **forma** da criança aprender nos diversos momentos do seu desenvolvimento. As escolhas sobre **o que** ela deve aprender vêm de outras fontes, como a cultura, o nível de tecnologia e seus sistemas simbólicos, dentre outras coisas. De qualquer maneira, esta escolha está intimamente relacionada à imagem que temos da criança no presente e o que esperamos que ela venha a ser no futuro. No fundo, trata-se de decidir o que queremos que as crianças sejam agora e depois; trata-se de um juízo de valores.

Diretrizes Curriculares e Modelos educativos

Dois modelos educativos permitem analisar as configurações que norteiam os currículos.

- **O modelo educativo implícito**: que tem a ver com o modelo que o(a) professor(a) possui e que está muito relacionado com as suas concepções de ensino, sua formação cultural e profissional e a sua experiência docente. Desse modo ele(a) interpretará as Diretrizes Curriculares e criará ou configurará o seu modelo educativo, desse modo considerando as crianças como verdadeiras protagonistas de sua aprendizagem

[1] mimetismo: capacidade adaptativa de fazer-se igual a outros com os quais vive.

"... que aprendem a partir da manipulação e da experimentação ativa da realidade e através de descobertas pessoais; se, além disso, entende que "os outros" também são uma fonte importante de conhecimento, tudo isso terá reflexos na organização de minha sala de aula: tendo espaços para o trabalho em pequenos grupos, distribuindo o mobiliário e os materiais para que as crianças tenham autonomia e "enchendo" o espaço de materiais que despertem o interesse infantil para manipular, experimentar e descobrir.

- **o modelo educativo oficial:** cujas propostas devem projetar-se na Educação Infantil, principalmente na configuração, no equipamento e no uso dos espaços de sala de aula. Deve-se pensar na organização e estruturação do ambiente de aprendizagem como espaço que responda aos modelos pedagógicos, ou seja, de acordo com as Diretrizes Curriculares traçadas para a Educação Infantil.

Dentre os elementos pessoais que condicionam a organização curricular, é preciso mencionar as **crianças** e os **professores**. Com relação às **crianças** deve-se levar em consideração: a idade, as necessidades que apresentam e as características do ambiente do qual procedem:

- **Idade**: de acordo com a idade, os espaços precisam ser organizados de modo a atender as suas necessidades, tais como: a criação de estrados, adaptações de estantes, pensando sempre na fácil utilização e segurança.

- **As necessidades que se apresentam**: os espaços precisam ser organizados de modo que atendam as necessidades afetivas, biológicas e sociais, como: espaço de descanso, espaço para estar juntos, sozinhos, espaços semelhantes ao lar e outros que propiciem a curiosidade/criatividade.

- **As características do ambiente do qual procedem**: esse aspecto está relacionado a duas funções: vincular os interesses e as atividades habituais das crianças, e, ao mesmo tempo, abrir novos horizontes.

Com relação aos **professores,** o que mais influencia é o modelo educativo que adotam, traduzindo **valores e ideologias**, **experiência profissional anterior**, **maior ou menor criatividade** e **aspectos pessoais singulares.**

- **valores e ideologia**: conjunto de características que faz parte da sensibilidade que cada um é capaz de levar para o seu trabalho educativo;

- **experiência profissional**: pode ser considerado um condicionante negativo quando essa experiência conduz à inércia, que, às vezes, é difícil interromper, ou seja, práticas cristalizadas que comprometem a introdução de mudanças,

- **maior ou menor criatividade**: essa característica influencia também quando se pode criar alternativas de projetar os espaços.

Currículo e o modelo didático adotado.

O modelo assumido pelo professor(a) é que direcionará seu plano de atividades. Aqui vale destacar alguns aspectos, como **objetivos, atividades e metodologias**.

- **objetivos e atividades**: a atividade é o elemento que condiciona mais claramente a organização do espaço, ou seja, se for planejado um jogo, atividades com artes plásticas, o espaço deverá ser adequado à funcionalidade das atividades;

- **metodologia**: o método adotado se refere à organização curricular por meio de contos, oficinas, unidade temática, projetos e condicionará a maneira de organizar o espaço, já que ele deve responder às suas exigências.

Áreas curriculares que devem ser contempladas na educação infantil

Sugerimos aqui a proposta de Zabalza (1998) de currículo como o itinerário formativo de uma etapa escolar em que caminham juntos os *objetos da educação* (conteúdos formativos, representantes dos campos da experiência "cognitiva-expressiva") e o *sujeito da* educação (a criança representada pela programação). São definidas nesta proposta curricular três áreas educativas, condizentes com e pertinentes à escola infantil, e, cada uma delas ativa uma competência *comunicativa*, *expressiva* ou *cognitiva*, tal qual:

a. a área das linguagens verbais;
b. a área das linguagens não-verbais;
c. a área científico-ambiental.

COMPETÊNCIAS	ÁREAS EDUCATIVAS		
	LINGUAGENS VERBAIS	LINGUAGENS NÃO-VERBAIS	LINGUAGENS CIENTÍFICO-AMBIENTAL
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	Capacidade de: ➢ Reproduzir mensagens ➢ Permanecer ativo nas conversas	➢ Saber se comunicar com pessoas e objetos, dominando o vocabulário dos gestos. Precisa conhecer: - Emblemas - Mecanismos de adaptação e ajustamento social (tiques) - Ilustradores - Reguladores - Manifestações de afeto	➢ Compreensão da linguagem natural e social do ambiente
COMPETÊNCIA EXPRESSIVA	Capacidade de: ➢ Tradução: converter diferentes linguagens, o mesmo conteúdo – brincar com palavras. Gestos, sons, etc. ➢ Interpretação: expressar verbalmente uma experiência, imagem, situação.	Duplo objetivo formativo: ➢ Projetivo: habilitar a criança para transferir nas linguagens expressivas do corpo a própria biografia pessoal. ➢ Transfigurativo: saber criar e reinventar as vivências pessoais ou sociais por meio da imaginação, fantasia.	Orientada por funções: ➢ Imitativas: reproduz uma realidade observada de coisas, situações ou personagens da vida social. ➢ Criativas: transfiguração/reinvenção/dramatização da realidade através das inúmeras linguagens – pictórica, mímica, plástica, musical, etc.
COMPETÊNCIA COGNITIVA	Objetivos com: ➢ Linguagem oral: a criança envolve-se tanto na vertente fonológica-lexica-semântica. ➢ Lógica-formal: atrelar a produção verbal às operações de classificação, divisão, sequenciação e captar as correlações existentes entre significante e significado.	➢ Conhecimento da própria corporeidade: percepção global do corpo, coordenação olho-mente e percepção do corpo em movimentos dinâmicos. ➢ Domínio das estruturas espacio-temporais: exploração do espaço utilizado e vivido, percepção do fluir do tempo e definir, reconhecer e exemplificar as categorias de conceitos de espaço-tempo (antss-depois).	➢ Saber ler o ambiente como sistema: compreender o conjunto das relações sociais, espaciais que se entrecruzam em cada um dos ambientes naturais (lago) e os socioculturais (loja). ➢ Saber ler o ambiente como linha de desenvolvimento: estar em condições de percorrer alguns itinerários temporais do tipo natural (nascimento-crescimento) como o artificial (árvore-móvel)

Tabela 1. Quadro demonstrativo das áreas curriculares que devem ser contempladas na Educação Infantil.

a. A área das linguagens verbais

a.1. A competência comunicativa: envolve um grupo variado de capacidades. Por exemplo, a capacidade de reproduzir “mensagens” provenientes do outro, do interlocutor; a capacidade de permanecer “ativo” nas conversas;

a.2. A competência expressiva: visa dois objetivos: a capacidade de tradução e interpretação. A capacidade como tradução importa a capacidade de converter em diferentes linguagens o mesmo conteúdo, sem alterar o seu valor, ou seja, uma competência capaz de brincar com as “palavras”, os “gestos”, os “sons” e as “imagens”. Como interpretação, demanda a capacidade de saber expressar verbalmente uma experiência, uma imagem, uma situação, etc;

a.3. A competência cognitiva: aponta a objetivos relacionados com a linguagem oral e lógico-formal: sobre a linguagem oral faz-se alusão ao fato da criança envolver-se tanto na vertente fonológica-lexical-semântica (brincar com as palavra) como na vertente sintática (brincar com as frases); sobre a competência lógico-formais, a criança precisa saber envolver-se em: atrelar a sua produção verbal às operações de “classificação”, “divisão” e “sequenciação” e captar as correlações existentes entre significante e significado; levar para a prática as intuições lógicas, projetando sobre os objetos (naturais ou artificiais) os critérios de classificação, subdivisão e sequenciação; produzir intuições espaciais múltiplas, reconhecendo o campo das categorias topológicas (direita-esquerda, acima-abaixo, frente-atrás, etc.).

b. A área das linguagens não-verbais

b.1. A competência comunicativa: compreende o saber se comunicar com as “pessoas” e com os “objetos”, objetivando chegar a dominar o vocabulário da linguagem dos gestos e, para isso, é essencial conhecer as cinco funções comunicativas do “âmbito não-verbal” que são: os emblemas (gestos mímicos que substituem a linguagem não-verbal), os mecanismos de adaptação e ajustamento pessoal (gestos tidos como comportamentos mecânicos que, às

vezes, tornam-se “tiques”), os ilustradores (gestos usados para enfatizar a comunicação verbal), os reguladores (gestos utilizados para manter o fluo da conversa verbal) e as manifestações de afeto (gestos, geralmente faciais, que demonstram sentimentos de alegria, dor, medo, tristeza, dentre outros);

b.2. A competência expressiva: direcionada a um duplo objetivo formativo: projetivo e transfigurativo. Na extensão projetiva, tem como finalidade habilitar as crianças para saber transferir (descrever) nas linguagens expressivas do corpo (gráfico-pictórico, manipulativo, mímico-gestual, sonoro) a própria história-biografia pessoal, ou seja, o falar de si mesmo através de canais expressivos das linguagens não-verbais; já a dimensão transfigurativa, se apega na capacidade de saber criar e reinventar as vivências pessoais e/ou sociais por meio da imaginação e fantasia;

b.3. A competência cognitiva: compreende dois objetivos formativos: o conhecimento da própria corporeidade e o domínio das estruturas espacio-temporais. O conhecimento da corporeidade articula-se sobre outras capacidades, como: percepção global do próprio corpo, percepção segmentaria do próprio corpo, a coordenação olho-mente e a percepção do corpo em movimentos dinâmicos. O domínio das estruturas espacio-temporais é definida como a exploração do espaço utilizado e do espaço vivido, a percepção do fluir do tempo, a capacidade de definir, reconhecer, exemplificar as categorias e os conceitos de espaço-tempo (utilização lógica do antes-depois).

c. A área científico-ambiental

c.1. A competência comunicativa: abrange outras duas: a compreensão da **linguagem natural e social do ambiente**. A compreensão da linguagem natural do ambiente é adquirida pelo exercício e controle léxico perceptivo, das qualidades formais da realidade, porém implica em capacitar a criança não somente para distinguir e classificar uma série de fatos –objetos -fenômenos em relação às suas qualidades de tamanho, densidade, cor, etc., mas principalmente na capacidade de produzir as primeiras idéias empíricas do mundo científico a partir da relação corpo-ambiente (cheirar, tocar, manipular os objetos, enfiar o

dedo, tentar desmontá-los e tornar a construir, observar os fenômenos da natureza, intuir o porquê de causas e efeitos dos fenômenos naturais, etc.). Já a compreensão da linguagem social do ambiente implica a capacidade de brincar com as palavras e as frases produzidas no contexto de vida da criança, ou seja, compreender-manipular-transformar a linguagem social que é produzida numa praça, numa loja, no trabalho;

c.2. A competência expressiva: orientada pela transformação de duas funções naturais da infância: a imitativa e a criativa. A imitativa se dá quando a criança coloca em prática quando reproduz uma realidade observada, ou seja, o desenho-pintura da realidade, a reprodução sonora, plástica ou gestual de coisas, situações ou personagens da vida social. Já a função criativa é desenvolvida pro meio de jogos de transfiguração-reinvenção-dramatização da realidade e da prática de alguma das inúmeras linguagens, como a pictórica, a mímica, a plástica, a musical, dentre outras;

c.3. A competência cognitiva: também é orientada por um duplo objetivo educativo: o saber ler o ambiente como sistema e como linha de desenvolvimento. Saber ler (decodificar, decifrar) o ambiente como sistema envolve a capacidade de compreender o conjunto das relações sociais, espaciais e lógicas que se entrecruzam em cada um dos ambientes naturais e socioculturais. Saber captar o ambiente como linha de desenvolvimento constitui-se em estar em condições de percorrer alguns itinerários temporais tanto do tipo natural (nascimento, crescimento, desenvolvimento dos animais, plantas) quanto artificial (utilização dos recursos naturais para a vida social).

Vale ressaltar que o planejamento dos espaços deve ser coerente com os modelos metodológicos adotados, ou seja, privilegiar as atividades/experiências realizadas sejam por meio de projetos, centros de interesse ou outra metodologia.

Concretizar as ações educativas pelo método de trabalho:

> “antes de começar a planejar a organização do espaço da sala de aula, é preciso que o professor(a) reflita sobre os princípio básicos que devem reger a sua ação

> educativa e de que maneira podem concretizar-se na prática da sala de aula, projetando assim, um ambiente de aprendizagem que seja coerente com a consecução de tais princípios.” (FORNEIRO apud ZABALZA, 1998, p. 262).

A sugestão é que alguns pontos sejam observados neste momento, de modo que esses princípios básicos possam se refletir na organização do ambiente de aprendizagem.

- Compreender que a criança atua diretamente sobre a realidade, interpretando-a ativamente, assim é importante que os espaços sejam organizados para que favoreça a manipulação, exploração, experimentação e descoberta dos objetos.
- Adequar os espaços de modo a favorecer a autonomia física, moral e intelectual, espaços diversos para que escolha aonde ir, com quem e que tipo de atividades e com quais matérias quer realizá-las.
- Respeitar as diferenças, portanto, criar espaços diferentes à variedade de necessidade das crianças.

Neste aspecto destaca-se a idéia de considerar na organização do ensino, exigências específicas quanto aos casos de portadores de necessidades educativas especiais, ou até mesmo no caso de se trabalhar com algum programa específico.

> “... é preciso que o professor(a) seja um observador reflexivo, disposto a analisar e a avaliar em todos os momentos de maneira eficaz às intenções educativas que nos impulsionavam e, se não for assim, ter a disposição de fazer as transformações que forem necessárias” (FORNEIRO apud ZABALZA, 1998, p.267)

Referências

Arribas, T. L. *Educação Infantil:* desenvolvimento, currículo e organização escolar... [et al.]; trad. Fátima Murad. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CADERNO TEMÁTICO DE FORMAÇÃO II. Educação Infantil. *Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo*. 2004. xerocado

Cerisara, Ana Beatriz. *Professores de Educação Infantil: entre o feminismo e o profissional.* São Paulo: Cortez, 2002.

Deheinzelin, Monique. *A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Forneiro, Lina Iglesias. *A organização dos Espaços na Educação Infantil.* In: *Qualidade na Educação Infantil.* Porto alegre: Artmed, 1998.

Kramer, S. e ABROMOVAY, M. *Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas*. Caderno CEDES. Campinas, SP: Papirus, 3 ed. 1991.

Kuhlmann. M. J. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil.*Brasília, 1996.

Silva, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Zabalza, M. A. *Qualidade em Educação Infantil.* trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN 1981-2566

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS EXPERIÊNCIAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS.

Elaine Deccache Porto e Albuquerque[1]

Brincar de pensar

> "Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de *outrem* quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra *outrem.* Além do mais exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar. Exige-se tanto de quem ouve as palavras e os silêncios ─ como se exigiria para sentir. Não, não é verdade. Para sentir exige-se mais". (Clarice Lispector)

Meu trabalho como Orientadora Educacional da Educação Infantil, em uma escola particular freqüentada por alunos e famílias de classe média e alta na cidade do Rio de Janeiro, é gerador de várias questões que sempre foram muito instigantes ao longo de minha trajetória profissional.

O cotidiano da minha função me põe em contato com grupos de crianças, professores, famílias, funcionários, enfim, com muitas pessoas que constroem, no dia a dia, o projeto educacional da escola. Já há alguns anos, minha experiência vem se enriquecendo ao fazer parte dessa construção coletiva de conhecimentos muito variados e de dinâmica muito viva, a qual sempre me mobilizou no sentido de querer entendê-la melhor.

Quem trabalha na escola não poderia negar a intimidade com questões relativas a planejamentos, calendários, currículos, disciplina, objetivos, metodologias, e mais tantas outras, que fazem parte, sem dúvida, da operacionalização de um projeto educacional que se pretenda sério e comprometido. De fato, a construção de

[1] Orientadora Educacional da Educação Infantil do Colégio Teresiano. Mestre em Psicologia pela PUC-Rio. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio.

competências e o desenvolvimento de habilidades surgem como demandas num mundo que, a nós, se apresenta alterado por muitas e aceleradas mudanças. E a escola, como um lugar que, reconhecidamente, produz e transmite conhecimentos, se vê às voltas com um alto grau de exigências, sobretudo em termos de eficiência, objetividade e qualidade.Tal realidade, na sua inevitabilidade, nos consome, muito nos faz refletir e exige de nós o melhor! Além de tudo isso, ficamos tão tomados pela idéia de uma suposta terminalidade, que todo nosso esforço se concentra numa meta que está posta desde o início, o que pode nos fazer acreditar que o processo no qual estamos envolvidos se dá numa progressão linear. Na verdade, estamos acostumados à idéia de que as questões ditas objetivas ou técnicas são puras, desvinculadas, sem história. No entanto, enquanto reivindicamos clareza e precisão, esquecemos de que o que planejamos fazer, bem como a nossa criatividade na busca de soluções que julgamos acertadas está completamente vinculada às nossas crenças. E, se pararmos para nos perguntar sobre como estas se formam, nos daremos conta da falta de respostas rápidas para essa indagação, além de percebermos que a nossa tarefa, além de muito complexa, é infindável.

É neste ponto que vale a pena tentar dar alguma visibilidade ao conhecimento mais subterrâneo que o espaço da escola produz, pois este, talvez porque que se forme mais invisivelmente, esteja sendo negligenciado em sua potência.

Ao olhar para trás, reconheço que o envolvimento com o meu campo de trabalho na escola me trouxe a compreensão de que uma abordagem puramente objetiva, pelo menos ao modo a que estamos acostumados a reclamar por objetividade, se mostrava completamente insuficiente para desenvolver uma reflexão a altura daquela realidade que considerava tão rica. Mais ainda, passei a perceber que muito do que pensávamos e falávamos, na tentativa de analisar os acontecimentos do dia a dia, mostravam o quanto nossas crenças eram redutoras, definitivas e plenas de certeza. Penso que essa percepção ficou mais clara quando passei a encarar e aceitar o incômodo de constatar a repetição recorrente de algumas de nossas falas, a ponto de conseguir antecipá-las antes mesmo que fossem proferidas. Ao mesmo tempo, no entanto, ao buscar entender uma dinâmica que sempre envolvia muitas pessoas, minha atenção foi se voltando para processos quase imperceptíveis do cotidiano. Digo imperceptíveis porque estes sempre costumavam ficar na sombra quando abordava a produção de conhecimentos no espaço da escola. Eles aconteciam, eram reais, mas como escapavam das palavras que estamos acostumados a usar para falar do que acontece dentro dela! E

como eram variados, múltiplos, de ritmos e intensidades diferentes! Aos poucos, fui percebendo que o meu contato concreto e cotidiano com as famílias, os professores, os alunos e funcionários, fazia com que me deparasse com um cenário variadíssimo de experiências que estão sempre em processo e abertas a muitas possibilidades. Na verdade, o exercício da minha função também foi me mostrando como são diferentes e instáveis as experiências pessoais que vão se desenvolvendo em termos de expectativas, dúvidas, confiança, crenças e certezas... A tal ponto passei a me concentrar nas diferenças que já não poderia pensar (nem falar) na família, no aluno ou na escola, de uma maneira geral, e passar ao largo de tantas particularidades que mais e mais passei a enxergar.

Quando olho para trás, vejo que transitei em meio a um conflito de pensamento: de um lado, uma familiaridade muito grande e, por isso mesmo, por vezes incômoda, com as questões cotidianas da escola e, por outro, a necessidade de explorar as possibilidades desconhecidas e os desvios que aquele dia a dia também oferecia.

Nesse momento em que tenho a oportunidade de rememorar uma certa fase do processo que vivi, é interessante perceber que só agora é possível construir um sentido para ele. Assim, atualmente reconheço que uma certa disponibilidade e atração me orientou na busca de um aprofundamento teórico que implicou revisões, enquanto percebia que minha própria experiência se construía incessantemente naquele cotidiano. Dessa maneira, fui encontrando novas condições de investigar e entender a produção de conhecimento coletiva da escola sem engessá-la, pensando-a, somente, em termos de estrutura organizada.

À medida em que enfrentava o incômodo de perceber a nossa falta de habilidade para lidar com processos mais fluidos, menos controlados e previsíveis, me aproximei de novas abordagens teóricas que, apesar de, a princípio, exigirem um esforço para se "pensar de outro modo", foram estas, justamente, que me aproximaram da complexidade e dos desafios do meu cotidiano profissional.

Tudo isso marcou a qualidade do meu encontro com Wittgenstein e Bakhtin, pensadores contemporâneos pertencentes, porém, a contextos completamente diversos. O primeiro, pela via de uma filosofia de linguagem, durante uma primeira fase, teve seu pensamento ligado à matemática e a lógica e, na segunda fase, passou a investigar a linguagem cotidiana em seus variados usos. O segundo sempre se dedicou, como pesquisador, às manifestações artísticas pela via da crítica e análise literária.

Wittgenstein e Bakhtin desenvolveram suas idéias a partir de considerações sobre a linguagem e, se focalizarmos um determinado ponto da reflexão a que ambos se dedicaram, podemos dizer que a consideravam como uma *forma de ação,* como um aspecto da vida humana que tem significação apenas em relação a contextos de formas de vida humana. Eles foram os autores que embasaram o meu estudo em relação à produção de um conhecimento intersubjetivo, ou seja, uma construção de conhecimento coletiva. E hoje, penso que devo a eles uma espécie de tranqüilidade para reconhecer a complexa dinâmica do espaço relacional da escola como uma fonte preciosa de conhecimentos a qual, para ser descrita, precisa lançar mão de palavras tais como vínculo, continuidade, desvio, constância, afetos, sentimentos, intensidades, pausas, re-começos... Percebo também que a obra de ambos foi radical em suas contribuições quanto ao forte papel desempenhado pela linguagem, como pratica social, na construção da experiência subjetiva.

Mais recentemente, tenho pensado que a escola, como um cenário de construção coletiva, não é incompatível com a reflexão sobre a experiência subjetiva, reconhecidamente única, singular. Porém, a singularidade dessa experiência não pode desconsiderar os contextos sociais particulares nos quais ela se dá e, nesse sentido, o entendimento sobre a sua privacidade e interioridade precisa ser redefinido. Na verdade, a experiência subjetiva se constrói a partir de sua inserção em práticas sociais que são muito variadas. Nesse caso, o cenário da escola, como um tipo de prática social que guarda uma especificidade, participa de modo marcante das experiências de aprendizagem e de vida das pessoas, ou seja, suas modalidades de pensar/falar e agir estão ligadas ao que viveram ou ainda vivem dentro dela. Assim, é contando com as vozes de Wittgenstein e Bakhtin que gostaria de falar sobre alguns aspectos da experiência de formação do professor em seu próprio campo de trabalho, o espaço polifônico da escola.

Wittgenstein e Bakhtin: sobre a linguagem

A filosofia de linguagem de Wittgenstein propõe uma análise das palavras e expressões lingüísticas que usamos cotidianamente. Sua visão de linguagem como

prática social entende que o uso que fazemos de palavras e expressões é governado por regras que se criam no dia a dia de uma comunidade lingüística. Assim, uma análise em relação a esse uso elucidaria as condições sob as quais as diferentes expressões são usadas, permitindo uma compreensão mais apurada das ações concretas que acompanham essas práticas de fala. Dito de outra maneira, como as palavras e expressões não têm um só uso essencial a elas, seu significado vem dos sistemas concretos ou *jogos de linguagem* em que são empregadas. A idéia de se conhecer o significado de uma palavra dentro de contextos possíveis para o seu uso também aparece em Bakhtin. Assim, podemos dizer que a idéia de *jogos de linguagens* de Wittgenstein se harmoniza com a de *gêneros discursivos* de Bakhtin. Ao falar deles, o filósofo constata que a especificidade de um dado campo da comunicação discursiva confere uma certa estabilidade aos gêneros discursivos e nós começamos a aprender as regras que determinam esta estabilidade quando aprendemos a falar. Para Bakhtin, se não aprendêssemos a dominar tais regras a comunicação discursiva seria impossível, na medida em que teríamos que criá-las pela primeira vez a cada enunciado.

Os conceitos de *jogo de linguagem* e *gênero discursivo* são muito importantes porque, além de introduzirem novas possibilidades de análise da linguagem quanto à construção de sentidos, trazem à tona a *tensão* que existe entre o que necessariamente teríamos que dizer que já conhecemos (como falantes pertencentes a uma comunidade lingüística) e tudo o que poderíamos ou mesmo precisaríamos construir (como usuários de uma língua que também permite a expressão da nossa singularidade). Explorando a tensão entre a idéia de se considerar a língua como um sistema ou como espaço de criação, o próprio Bakhtin comenta que, quanto mais dominamos os gêneros, com mais liberdade os empregamos e mais visivelmente podemos ver neles a marca da nossa singularidade, na medida em que conseguimos realizar mais plenamente nosso livre projeto de discurso.

É importante notar que as filosofias de Wittgenstein e Bakhtin se contrapõem a uma concepção de linguagem que procura enquadrá-la num sistema formal, privilegiando suas formas regulamentadas, estáveis, autônomas, sempre pensada em continuidade à norma, para a qual o que está em questão é a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado e integrado. Pois, dentro dessa perspectiva, a idéia é a de que a subjetividade é submetida no uso da língua. Porém, os conceitos de *jogo de linguagem e gênero discursivo* tentam nos mostrar que é próprio da natureza humana a construção infindável de jogos de linguagem e, na medida em que estes passam a ser

vistos como parte de uma forma de vida, seus limites são compreendidos como uma função que nós exercemos na vida e eles não são, absolutamente, rígidos.

Por essa via entendo a questão da formação de professores no próprio campo da escola e, é importante dizer, vejo nessa abordagem a inclusão da dimensão ética de um trabalho de construção coletiva que, ao mesmo tempo, preserva e conta com a construção da experiência de cada um na sua singularidade.

A rememoração de uma cena

Um dia na escola, enquanto falava com uma estagiária recém chegada sobre algumas características do trabalho que fazíamos, no meio da conversa ela perguntou: ─ "Aqui, vocês incluem?" Apesar de entender a pergunta, achei engraçado quando notei que, naquela fala, incluir tinha se transformado em verbo intransitivo! Ele não parecia precisar de complemento (quem ainda se lembra dessa regra de classificação?) Mas isso se explica porque, no nosso *jogo de linguagem* de educadores, a palavra inclusão virou lugar comum, ainda que, em termos de realidade prática, ela permaneça um desafio dos mais complexos. Mas, a julgar pelo modo como falamos, ou seja, ao analisar as condições de uso dessa palavra, podemos perceber que a imensa quantidade de indagações que ela levanta são deixadas de lado... Na continuação da conversa com a estagiária, pude perceber que ela queria saber se aquela escola aceitava alunos com algum tipo de deficiência ou que tivessem alguma necessidade especial. Não estava pensando, por exemplo, na inclusão de alunos de outra classe social. Quando fez a pergunta, porém, nem passou pela sua cabeça que eu podia não entender ou precisar de mais explicação. No entanto, elas continuam sendo muito necessárias e o tema da inclusão para quem é educador está muito distante de qualquer tentativa de simplificação...

Wittgenstein e Bakhtin: sobre a ética

A ética no pensamento desse autores propõe um entendimento diferente, se o comparamos com outras abordagens teóricas e essa diferença, pela abertura que traz à compreensão da experiência subjetiva em sua singularidade, merece uma apresentação.

Enquanto Wittgenstein acreditou na supremacia da linguagem da lógica para representar a realidade dos fatos, ele sentiu a necessidade de traçar uma fronteira entre o

que poderia ser dito e o que era impossível de se dizer dentro da linguagem. Do lado do impossível ficavam as questões relativas à ética, pois estas, tornavam qualquer tentativa de alargar os "muros" da linguagem completamente inútil: a ética não podia ser dita, só podia ser mostrada. O filósofo considerava que toda tentativa de falar sobre a ética era sem sentido, ainda que fosse uma tendência da natureza humana que merecia respeito.

Quando Wittgenstein desmistifica a lógica, antes vista como a linguagem ideal, e passa a enxergá-la como um jogo de linguagem, entre outros, vemos que a necessidade de fronteiras deixa de existir e podemos inferir que o discurso sobre a ética também poderia ser visto como um entre outros. Porém, ele mesmo não diz nada sobre esse assunto, ou seja, ele nunca teoriza sobre a ética. De algum modo, permanece a idéia de que a ética se mostra mais do que se diz. Assim, no contexto da filosofia tardia de Wittgenstein, seu silêncio sobre esse assunto parece um cuidado ou tentativa para nos chamar atenção sobre o perigo e inutilidade do discurso automático, desvinculado de ações concretas as quais, essas sim, poderiam conferir valor às nossas palavras.

Bakhtin, por sua vez, considera um equívoco que se entenda o *dever* como uma categoria formal e universal. Pois, sob a ótica de um sistema altamente abstrato, fica de fora a imediaticidade da experiência. Desse modo, os julgamentos morais não se aplicariam a nenhum caso particular, e deveriam ser feitos como se pudessem afetar qualquer pessoa em qualquer tempo. Tal como para Wittgenstein, também para Bakhtin não há sentido em falar de alguma espécie de dever *teórico:* o dever ganha sua validade dentro da vida única e responsável de alguém. O filósofo vê como um defeito da teorização, a impossibilidade de orientação *prática* para a vida de alguém, na medida em que é impossível viver ou realizar ações responsáveis no interior do mundo teórico. Assim, ao falar de ética, para tentar descrever ou dar significado ao ato, Bakhtin reconhece o perigo de cair em discursos puramente teóricos, mas, podemos dizer que ele enfrenta o risco, ao declarar que a unidade de um ato e seu relato, ou de uma ação e seu significado é algo que nunca se apresenta *a priori*, mas que sempre deve ser *conquistado.* Desse modo, é a responsabilidade de um lugar único, ocupado na existência, que oferece o fundamento para a ação moral. Essa compreensão nos mostra que Bakhtin está às voltas com um "eu interior" porém, no decorrer de sua obra, a idéia de dialogismo ganha força. Como conseqüência disso, percebemos, mais tarde, a idéia de um "eu" alterado, que não se contrapõe ou interage simplesmente com o outro: a presença do outro está nele (Amorim, 2003).E também o faz falar, poderíamos acrescentar.

A lembrança de outra cena

Na escola, o trabalho cotidiano dá oportunidade a muitas conversas e, por vezes, uma conversa informal nos surpreende ao fazer com que pensemos nele de um modo não habitual. Muito engraçada, e ao mesmo tempo muito importante pelo que consegue mostrar, essa cena foi contada a mim por uma professora.

Um dia, Vitor, de cinco anos, aluno e filho de um funcionário da escola, se dirigiu à sua professora dizendo que queria mijar. Naquela hora, a professora achou que devia ensiná-lo a falar como as crianças com as quais ele estava convivendo na escola (uma espécie de língua diferente da sua) e, dizendo que ali não se falava mijar, orientou-o para pedir para ir ao banheiro. Alguns dias depois, numa rodinha, Vitor, ao contar alguma coisa para a professora e para o seu grupo, em vez de falar "comendo" pronunciou "comeno". A professora parou o assunto e, falando alguns verbos no gerúndio, pediu para que ele os repetisse: amando, correndo, brincando... E assim, a cada palavra dita pela professora, Vitor repetia obedientemente. Quando a pequena série acabou, a professora o elogiou, dizendo: ─ "Viu como Vitor falou tudo direitinho?" Quase imediatamente depois Vitor levantou e disse: _"E agora eu quero mijar".

O desafio está posto

Por mais estranho que possa parecer, a intimidade com as idéias de Wittgenstein e Bakhtin foi marcando meu entendimento quanto as experiências que vivia na escola e, ao reconhecer nelas uma referência, compreendi minha própria experiência como a de alguém que está dentro, mas que luta para guardar uma certa distância daquilo que faz. Tal distância me permite declarar a admiração por um cenário que, ao promover tantos encontros, oferece o desafio de que, em meio a tantas "vozes", não nos descuidemos de ouvir a própria voz...

Dentro dessa perspectiva, a questão da formação de educadores passa por esse trabalho desafiante e sem fim de ouvir a própria voz em meio a solicitações muitas vezes, contraditórias. Assim, partindo de uma base mais ou menos estável, em que alguns acordos tenham sido estabelecidos coletivamente em função do projeto da escola, cabe a seguinte pergunta: em que medida estes serão sustentados no cotidiano,

diante da imprevisibilidade e variedade de situações com as quais, sabemos, vamos deparar?

Sem a menor pretensão de dar uma resposta a esta pergunta, vou fazer o esforço de explicitar algumas idéias que a experiência de alguns anos na escola vem me permitindo construir.

Em primeiro lugar, vejo que é importante o projeto educativo declarado da escola pois, a partir daí, podemos ver em que medida está sendo considerado, confrontado, revisitado ou esquecido nas práticas cotidianas. Nesse sentido, percebo que não é possível falar da escola como uma realidade abstrata, desvinculada de uma prática concreta e descontextualizada. Do mesmo modo, ao pensar na experiência do educador, entendo que esta não pode ser pensada independente do lugar onde tal experiência se dá.

Na escola, a dinâmica de interação entre as pessoas é muito instigante e seu desenvolvimento não se dá de forma linear, evolutiva. Faz parte dessa vivência o aparecimento de conflitos, confrontos, formação de alianças, contradições, consensos... E é justamente a leitura em relação a tudo isso que permite avaliar a estagnação, a flexibilidade ou a estereotipia como aspectos que vão se mostrar no trabalho desenvolvido em cada escola. Dito de outra maneira, penso que se o nosso olhar se dispuser a analisar a dinâmica das relações interpessoais, vamos perceber que ela vai marcar a diferença quanto ao conhecimento a ser produzido no interior de cada escola, afinal, é o trabalho concreto e coletivo que leva adiante o que nela acontece. Assim, se não vejo este cenário como um lugar de projetos individuais, reconheço a possibilidade de que a produção de conhecimentos, em seu interior, possa estar a serviço de cada pessoa. E isto significa enxergar a escola como um rico espaço de produção subjetiva, desde que essa experiência seja entendida, em sua constituição, no encontro com as vozes de muitos outros. Nesse sentido, acredito que a dinâmica de relações intersubjetivas na escola produz em nós seus efeitos e nos põe de frente com uma necessária coragem de revisão, se constatarmos nosso desejo de construir, de verdade, um espaço de formação, tanto para as gerações mais novas, bem como para nós mesmos. Se aceitamos a afirmação de que, como educadores, somos pessoas que formam pessoas, uma escola que pretenda ir além da mera transmissão de conhecimentos, ou mesmo da seletividade em relação à informação, não pode escapar da constante e difícil tarefa de esclarecer e avaliar o seu projeto. A questão é, então: com o que cada escola e suas equipes se contentam ou entendem que é possível construir? Se pensarmos no espaço, por excelência, dialógico da escola, como um lugar

privilegiado de multiplicidade, não poderemos dar voz a processos mais criativos, formando assim experiências de pensamento mais emancipadas?

Ao rejeitar o modelo científico para a filosofia, Wittgenstein a aproximou do paradigma estético no qual a mudança se dá por um novo jeito de olhar as coisas. Mas isso, no pensamento do filósofo, trata-se de um desafio: o de aceitarmos uma alteração da nossa própria sensibilidade o que envolve, antes de tudo, o nosso desejo. Este, por sua vez, nos faria trabalhar para transformar em realidade a possibilidade de rejeitar sistematicamente idéias prontas, formalizadas.

Já estamos familiarizados com os muitos discursos que denunciam o despreparo da escola frente às necessidades e questões do nosso tempo. Por outro lado, é preciso que se veja na denúncia o reconhecimento desse lugar como um espaço possível de geração de mudanças. Por tudo isso, uma reforma do pensamento se impõe, porque a nossa incapacidade, bem como a falta de aptidão para contextualizar problemas e perceber suas implicações, nos coloca a mercê dos acontecimentos, impedindo, inclusive, as aparentemente pequenas ações e intervenções cotidianas. Também precisamos exercitar mais o envolvimento com a sensação de perplexidade, pois ela, ao quebrar o nosso ritmo de respostas prontas, pode nos fazer parar, pensar e, quem sabe, nos fazer voltar à cena mais espontâneos, menos engessados...

Penso na escola como um possível espaço de construção de sentidos em que o conhecimento possa estar a nosso serviço e ser, por isso libertador. Vejo, então, que a escola pode ser um espaço de diálogo privilegiado para se pensar na tão falada construção do espírito crítico, na medida em que se consiga desidealizar esse espaço: ele não está isento de conflitos. Mas, justamente, por ser um lugar em que falam muitas "vozes", pode nos oferecer chaves de leitura que nos permitem acompanhar nosso próprio processo de construção subjetiva, a medida em que coordenamos e até revisamos nossos próprios pontos de vista em função da extrema variedade de pontos de vista com as quais sempre nos defrontamos.

É verdade que precisamos reconhecer que as chances que temos de ganhar controle sobre os nossos destinos e tomarmos as decisões que em verdade desejamos são, de fato, muito frágeis e, assim, a emancipação como algo a ser conquistado está na ordem do dia, diante da agenda abarrotada de questões urgentes e características do tempo em que vivemos (Bauman, 2002). Porém, o reconhecimento da escola como um espaço possível para uma reforma do pensamento pode soar como um convite para ação, na medida em que esta, sem abrir mão da reflexão, possa nos situar para além da

eterna sensação de impotência, quando pensamos na grande responsabilidade da nossa tarefa cotidiana.

Vejo, assim, que a referência à escola como um lugar de aprendizagem, reconhecido e necessário, para se pensar em novos modos de compreensão e ação, aponta para a valorização desse espaço, ainda que tal reconhecimento esteja vinculado ao compromisso com muito trabalho e não exclua nem desafios nem riscos.

Referências

Albuquerque, Elaine D. P. *Linguagem e produção de conhecimento:* uma chave de leitura para as relações intersubjetivas no contexto escolar. (dissertação de mestrado). Rio de Janeiro : Puc,1998.

Amorim, Marilia. *Ato versus subjetivação e outra oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano.* Trabalho apresentado na XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, julho de 2003.

Bauman, Zygmunt. *Modernidade líquida.* Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

Bakhtin M.., (Volochinov, V. N). M*arxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec,1995.

_____ 'Os Gêneros do discurso'. In: *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.

_____ *A filosofia do ato.* Tradução (ainda não revisada e destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico) da edição americana (Austin:University of Texas Press, 1993) de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

Lispector, C. *A descoberta do mundo.* Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

Wittgenstein, Ludwig. *Investigações filosóficas.* Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.

_____ *Tratactus Logico-Philosophicus.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____ *Culture and value.* Oxford: Basil Blackwell, 1980.

ISSN 1981-2566

O ENCONTRO ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A PRIVADA - OS DESAFIOS DE UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Roseli Fernandes Lins Caldas*
Universidade Presbiteriana Mackenzie

> "Temos o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza." Boaventura Souza Santos ("Pelas mãos de Alice.")

INTRODUÇÃO

O presente relato tem com o objetivo partilhar uma experiência de inclusão escolar vivida há alguns anos. Hoje é possível compreender que ter participado tão de perto do processo talvez tenha impedido a percepção de alguns fatores importantes em relação à inclusão. Fatores que após outras vivências, outros estudos, outras descobertas, outros caminhos trilhados, ora só, ora na companhia de outras pessoas, não podem mais ser considerados meros detalhes, ganham novos significados.

Afastar-se para enxergar melhor. Depois aproximar-se, debruçar-se com cuidado sobre um assunto traz essa possibilidade: estreitar o olhar, focar melhor o que antes parecia meio nebuloso, deter-se mais às partes de um todo, vislumbrar cautelosamente, estranhando o que parecia tão natural.

A inclusão que será relatada deu-se a partir de um processo de fusão que gerou a aproximação de crianças de duas escolas localizadas na cidade de São Paulo - uma da rede pública de ensino e outra da rede privada. Alunos de prédios fisicamente tão próximos, mas que guardam imensas distâncias entre eles. A intenção de fundir estes dois espaços carregou consigo as marcas da exclusão e do preconceito, marcas que pareciam tão afastadas de todos nós, e com as quais tivemos que aprender a lidar individual e coletivamente, na escola.

A escola brasileira tem sido alvo de muitos estudos voltados ao preconceito e exclusão. Aliás, falar em "Escola brasileira" já é uma generalização perigosa, um jargão

quase falsificado ou irreal, em função das gritantes diferenças existentes entre “as diferentes escolas brasileiras”, especialmente levando-se em conta o que caracteriza a rede pública e a privada.

Pensar sobre estas diferenças implica, necessariamente, em voltar-se à divisão de classes, à má distribuição de renda, num país em que poucos têm acesso a uma educação de qualidade e a grande maioria das crianças e jovens só pode valer-se da educação sucateada, cujos investimentos, muitas vezes, não passam de engodos políticos, com o objetivo de figurarem nas estatísticas. Parece impossível discutir o tema da inclusão escolar sem considerar esta explicação fundamental à solidificação de preconceitos e exclusão social. Os referenciais da chamada “escola para pobres” ficam impregnados em muitos educadores, mesmo naqueles cujas intenções parecem voltadas à inclusão.

O que aconteceu com as pessoas envolvidas neste processo educacional de inclusão foi de grande valia pessoal e profissionalmente. Viver esta história trouxe transformações a professores, técnicos, pais e alunos das duas escolas.

Eu o convido a caminharmos juntos na descrição desta história de inclusão que se caracteriza por contradições, angústias, conquistas e, sobretudo, aprendizados.

> “Tudo tem o seu tempo. Tempo de nascer e tempo de morrer, tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou, tempo de matar e tempo de curar, tempo de derrubar e tempo de construir, tempo de chorar e tempo de rir, tempo de prantear e tempo de dançar, temo de espalhar pedra e tempo de ajuntá-las, tempo de abraçar e tempo de conter, tempo de procurar e tempo de desistir, tempo de guardar e tempo de jogar fora, tempo de rasgar e tempo de costurar, tempo de calar e tempo de falar, tempo de amar e tempo de odiar, tempo de lutar e tempo de ter paz.” Livro do Eclesiastes

UMA ESCOLA DENTRO DA OUTRA – O ESPAÇO FÍSICO.

Tempo de dar e tempo de pegar de volta...

Localizada na região central de São Paulo, a centenária escola da rede privada cedera, há algumas décadas, uma parte de seu terreno à prefeitura da cidade visando à construção de um parque infantil, depois designado Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI.

Passados mais de 40 anos, surgiu no final da década de 90, a intenção de reintegração de posse do terreno.

A negociação, que parecia encerrar intenções muito mais políticas do que educacionais, indicou a necessidade de uma contrapartida. Assim, decidiu-se que seriam cedidas bolsas de estudos para as 120 crianças que estudavam nas três séries da EMEI, além de mais 30 bolsas para irmãos desses alunos. Bolsas de estudos que lhes dariam direito de estudo gratuito na escola privada do ensino fundamental à universidade. Ficou, deste modo, acordado entre direção da escola e representantes da prefeitura, que a partir de então, a cada ano, viriam para a 1ª série da escola particular todas as crianças que terminassem o Pré III. Deste modo, dentro de três anos, todas as crianças passariam a ser alunas da escola particular e o terreno seria reintegrado.

TEMPO DE CONVIVÊNCIA DIÁRIA COM O DIFERENTE

Tempo de afastar-se e tempo de aproximar-se...

Iniciou-se o processo de inclusão ao final daquele ano. O primeiro contato que tivemos foi uma reunião na EMEI com as equipes técnico-pedagógicas das duas escolas. Conversamos sobre as crianças, sobre os pais e, lembro-me da uma pequena lista de alguns alunos considerados “com dificuldades”. Combinamos a realização de uma reunião com “os pais da EMEI” – como acabavam sendo chamados – na qual seriam transmitidas algumas informações. Eu, como psicóloga da escola, fui encarregada de uma palestra sobre “Limites”. Hoje vejo com muito mais lucidez o quanto isto estava impregnado de preconceitos. Afinal, era como se eles não soubessem como educar seus filhos e nós precisássemos ensiná-los. Talvez uma forma velada (ou nem tanto) de tornar os seus filhos mais parecidos com os nossos alunos, a partir de “receitas” de educação familiar oferecidas aos pais.

No início do ano seguinte lá estavam as crianças. As mães retiravam fichas que lhes garantiam o direito de ganharem uniformes, livros e materiais escolares. FILANTROPIA

Começam aí os tantos ajustes que precisaríamos fazer, neste encontro de culturas, classes sociais e vivências diferentes.

Nesta jornada de aprender a relacionar-se com o diferente a melhor performance era a dos alunos, que pareciam ser os mais disponíveis à convivência com as diferenças.

Se pudéssemos dar notas a pais e professores neste aprendizado, provavelmente não seriam aprovados de início. Precisaram de muitas “classes de recuperação de ciclo” ou “aulas de reforço” para entenderem esta matéria prática sobre inclusão. Apropriando-

nos da linguagem de Amaral (2004), ali, o fundo era o prédio escolar e a figura, eram as pessoas estabelecendo relacionamentos e vínculos.

TEMPO DE APRENDER A LIDAR COM O ESTRANHO SEM ESTRANHAMENTO

Tempo de estranhar e tempo de acostumar-se...

As dificuldades de convivência começaram a revelar-se na convivência dos alunos mais velhos, os irmãos das crianças da EMEI. As reuniões nas casas para os trabalhos em grupo, solicitados pelos professores da 5ª e 6ª séries traziam constrangimentos e vergonha a estes alunos. As reuniões de grupo nunca eram em suas casas, eles é que iam às casas dos colegas.

Aqui cabe serem destacadas algumas cenas específicas do estranhamento na convivência tão próxima de duas classes sociais diferentes.

- A professora e os alunos da 1ª série que ficam surpresos diante da revelação de um aluno vindo da EMEI, de que seu pai estava preso. Todos, professora e alunos, sabiam que as pessoas iam presas, mas nunca tinham se defrontado com esta situação tão de perto. Nunca tinham conhecido ninguém que estava preso. Era hora de começar a aprender a lição de compreender o outro, diferente.

- Uma mãe de dois alunos da escola particular procurou-me, ao final do 1º semestre depois da chegada das crianças da EMEI e relatou que estaria tirando os filhos da escola. O motivo? Segundo ela a entrada de crianças pobres na escola, não havia sido combinada quando ela optou por pôr seus filhos ali. Eram costumes diferentes, falavam muitos palavrões, e em suas próprias palavras “não sabiam comportar-se em buffet” – local onde costumava fazer as festas de aniversário de seus filhos. Seria muito difícil convidar estes “novos amigos”. Assim, alegando estes motivos cancelou a matrícula de seus filhos para o ano seguinte.

- Numa aula de artes, ao ser solicitado um desenho da família, uma criança vinda da EMEI desenha o irmão com drogas e explica aos colegas os detalhes da convivência com um dependente de drogas ligado ao tráfico.

- Um garoto, ouvindo sobre as viagens dos colegas, na volta das férias, começa a criar histórias de passeios e viagens que, de fato, não tinham acontecido. O fato vem à tona quando, ao ouvirem dele que no final de semana havia ido para a Disney, começam a desconfiar que as viagens relatadas não eram verdadeiras e resolver averiguar com a professora. Muito acanhado ele confessa ter inventado as histórias.

- C. uma aluna que, envergonhada diante do trabalho do pai, que era motorista, resolve dizer que o carro importado no qual vinha para a escola era de seu pai. Novamente os constrangimentos quando os colegas descobriram a verdade.

- A professora manda um bilhete à mãe e a resposta vem escrita pelas mãos do filho mais velho, aluno da 5ª série. A mãe ditou uma cartinha à professora comprometendo-se a buscar ajuda ao filho com dificuldade para aprender por meio de uma vizinha que se dispôs a estudar com ele. No final *pede desculpas* por não saber ler e escrever. Sempre penso que devia ter guardado aquele bilhete. Era um triste documento da nossa falência social. Mãe e professora tinham quase a mesma idade, moravam na mesma cidade, em bairros próximos. Porém com destinos e possibilidades tão diferentes. Oportunidades diferenciadas desde a infância tinham dado a estas duas mulheres possibilidades e posições tão diferentes. O conceito de consciência ingênua de Paulo Freire bem se aplicaria àquela mãe. Nem tinha noção de que a culpa por não ser alfabetizada, absolutamente, não era dela!

- J. era um menino que faltava muito na escola. Às vezes ficava uma ou duas semana sem freqüentar as aulas. A mãe era militante do movimento dos sem teto e, por estar envolvida com invasão de prédios do centro da cidade, por várias vezes tinha que ficar escondida em casas de parentes, moradores de bairros afastados. Como não havia quem pudesse trazer o menino à escola, suas faltas iam, pouco a pouco impossibilitando o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem, afastando-o do sonho

de aprender a ler e escrever. Suas dificuldades durante o processo de alfabetização foram crescendo de modo perceptível.

- Descobrimos casualmente que uma das crianças morava com a mãe em um albergue durante a noite e perambulava pela cidade durante toda a manhã, para esperar a hora de ir para a escola. Várias vezes ela ia para a escola sem ter almoçado.

Como agir diante de situações para as quais nenhum de nós, professores, técnicos ou coordenadores da escola nos achávamos preparados? Experiências que nunca, nem nós, nem nossos filhos, jamais tínhamos vivenciado.

TEMPO DE CONFRONTAR-SE COM OS PRÓPRIOS PRECONCEITOS

Tempo de tapar os olhos e tempo de ver...

Quando somos indagados sobre nossos preconceitos, especialmente aqueles relativos às pessoas de baixa renda, nossa tendência imediata é negar. Nos desvencilhamos, apressadamente, da possibilidade de confronto com nossas dificuldades de lidar com a classe trabalhadora. Muitos de nós temos ajudantes em casa provenientes de classes pobres, prestadores de serviços com quem estabelecemos relacionamentos, por vezes, há anos. No entanto, a experiência da fusão das escolas trouxe à tona muitos dos nossos preconceitos, neste sentido.

Mais alguns exemplos podem ser explicitados.

- O desconforto revelado nas verbalizações da coordenação da escola diante da postura das mães da EMEI nas reuniões de pais, evidenciava algumas de nossas dificuldades. Houve uma situação em que uma das mães sentou-se e pôs as pernas na cadeira da frente, talvez no intuito de descansar. Isto causou enorme mal estar por parte da direção, pois “aquilo não era postura de mãe daquela escola”.

- Nos discursos de professoras e técnicos era muito comum “escaparem” frases como “Veio da EMEI, mas é muito inteligente” ou “É mãe da EMEI, mas, muito bem educada”. “É dos da EMEI, mas não fica com nada que não é dele”. “É brilhante, apesar de ser da EMEI”. Podia-se

> perceber um estranhamento diante do excelente desempenho de algumas daquelas crianças pobres.

Esta foi para mim uma das lições mais difíceis, daquele tempo de aprendizado. Olhar de frente para os meus preconceitos. Encarar sinceramente os estereótipos que eu tinha sobre crianças pobres. Sentir-me despreparada diante de algumas situações inéditas em minha vida. Para além de contemplar meus pensamentos, era necessário observar cuidadosamente a mim mesma, vasculhando reações de preconceito com os alunos ou seus pais. Ficar atenta a palavras utilizadas ou postura nas reuniões de pais. Era preciso garantir a compreensão e o acesso a todos. Cuidar para não compartilhar de conversas preconceituosas sobre aquelas pessoas, na sala dos professores. Redobrar a atenção, pois começava a ficar claro para mim que a linha que dividia o preconceito e o não preconceito era muito tênue.

MUDANÇA NA GESTÃO POLÍTICA DA PREFEITURA – A REVERSÃO DO PROCESSO

Tempo de fazer e tempo de desfazer...

Passados dois anos, no meio de todo este processo de encontro das duas escolas e de aprendizagem diante do novo, outra grande mudança. Moradores e trabalhadores da região, cujos filhos ingressariam nos anos seguintes naquela EMEI uniram-se a vereadores solicitando a manutenção da escola. Alegavam que com o fechamento da EMEI teriam dificuldade para encontrar outra escola próxima. Queriam a EMEI de volta. A nova gestão da prefeitura acatou a solicitação e o terreno “foi devolvido” à comunidade no ano em que vieram as últimas crianças com bolsas de estudos.

Agora tínhamos um problema a solucionar: o que faríamos com as crianças bolsistas?

A direção da escola resolveu manter todas as crianças, entretanto a cessão de bolsas passaria a ser vigorada pelas mesmas regras aplicadas aos filhos de funcionários bolsistas: os alunos que fossem reprovados perderiam o direito ao benefício.

Novas dificuldades, novos desafios, novas lições sobre inclusão a serem aprendidas.

Desde a primeira reunião das equipes técnico-pedagógicas, já tínhamos sido informados de que havia entre os alunos da EMEI alguns com grandes dificuldades de

aprendizagem, um era portador de deficiência mental, outro apresentava grave rebaixamento intelectual.

Buscamos assessoria com especialistas, conseguimos algumas avaliações criteriosas gratuitamente. Vários conseguiram superar, mas a reprovação veio para alguns. Foram abertas exceções, o limite foi estendido para duas reprovações.

Apesar dos esforços, estávamos muito despreparados para lidar com algumas crianças que necessitavam de um processo educacional diferenciado, que atendesse às suas necessidades.

A saída da escola para elas e suas famílias significou a confirmação da derrota, o selo da impossibilidade, a marca de sua incapacidade.

Um dos relatos mais impressionantes que ouvi veio da mãe de um destes meninos, que após a concessão de permanência mesmo com duas reprovações na primeira série, teria, agora, que ser encaminhado a outra escola: “Era o meu sonho que meu filho estudasse nesta escola. Conseguir isto foi uma maravilha. Mas, ele não foi capaz de aproveitar. É burro demais pra estudar aqui.”

Lá estava eu, diante daquela mãe, aos prantos, despedindo-se do seu sonho. Sofremos juntas, orientei-a sobre uma escola da rede pública que já trabalhava com inclusão, na época, e voltei para casa me sentindo muito angustiada e impotente.

Vários foram embora com o passar do tempo. Seria aquela escola era difícil demais para eles? Ou estaríamos ainda muito despreparados para lidar com a inclusão?

Muitos ficaram. A maioria está, hoje, no Ensino Médio. Vitoriosos diante de tantas barreiras e preconceitos enfrentados. Precisando provar sua capacidade de permanecer, a cada final de ano letivo. Vencendo obstáculos quase intransponíveis rumo ao sonho de cursar a universidade.

Daqueles 150, hoje estão na escola por volta de 70. Outros vieram. Hoje há vários alunos portadores de deficiência.

A RIQUEZA DA EXPERIÊNCIA, O DIÁLOGO COM A TEORIA

Tempo de viver e tempo de avaliar o que foi vivido...

Fui afetada pessoal e profissionalmente por aquela experiência. Ser protagonista de uma história que, se não teve final feliz para todos os participantes, inaugurou um processo que tem se desenvolvido nessa escola desde aquela época.

Aprendi a me permitir conhecer o novo, a acalmar pacientemente minhas angústias, a indignar-me diante da humilhação do outro, a lidar com meus preconceitos

e quebrar barreiras profissionais e pessoais, a desfrutar das superações na direção de novas conquistas.

Tenho certeza que esta experiência foi (e continua sendo) enriquecedora a muitos daqueles educadores, pais e alunos, tanto da escola particular como da pública.

Cabe, agora, estabelecermos neste relato uma aproximação entre a experiência vivida e os estudos teóricos, na intenção de aprofundar a reflexão e possibilitar o tempo de pensar sobre o vivido.

Voltamos no tempo... Olhamos os fatos, imaginamos (ou revivemos) os sentimentos, partilhamos as indagações, fortalecemos as indignações. Entendendo que a reflexão sobre a experiência pode ser a chave certa para promover transformação, alguns elementos foram escolhidos para discussão, dentre tantos outros, buscando aprofundamento na sustentação deste diálogo entre experiência e pensamento reflexivo.

EXPERIÊNCIA X PRECONCEITO

Para Heller (2000) as opiniões não são necessariamente preconceito, desde que tenham caráter provisório. É possível definir preconceitos como sendo juízos que deveriam ser passageiros e são tidos como definitivos, permanentes, a despeito, até mesmo, das refutações científicas ou de argumentações consistentemente fundamentadas.

A partir dos hábitos reproduzidos automaticamente, são feitas ultra-generalizações, sem levar em conta o singular de cada um, o pensamento é pragmático, colado à ação sem qualquer reflexão, o correto é tido como verdadeiro quase automaticamente.

Crochik (1995) revela que entrar em contato com o objeto do preconceito, e identificar-se com ele é um excelente caminho na direção do processo reflexivo. Para este autor, a reflexão se dá a partir das experiências vivenciadas e dos efeitos que esta combinação experiência/reflexão pode ter na conscientização a respeito do preconceito.

> “Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização”. (p. 16)

O agir improvisado, sem qualquer reflexão perante o outro com características diferentes, pode assemelhar-se às reações imediatas que temos diante de perigos ou emergências. Podemos fugir ou nos paralisarmos. A convivência com o outro passa por

estas possibilidades. Alguns negam o perigo, fingem não ter percebido as diferenças, tornando deste modo, o preconceito submerso em discursos de igualdade. Diante da aproximação promovida pela escola, muitos insistiam em dizer que ali todos eram tratados igualmente. Numa repetição quase exagerada para afirmar a inexistência de preconceitos. Exatamente por temermos a desestruturação que o novo pode trazer, é que evitamos reconhecer nossos preconceitos. O mascaramento é usado como um escudo protetor.

A outra possibilidade diante da dualidade incluir/ excluir é a rejeição, alternativa que também foi vivenciada seja quando os "bolsistas repetentes" tiveram que deixar a escola, seja pelos pais de alunos da escola particular que se viam impossibilitados diante da convivência de seus filhos com os alunos vindos da EMEI, como aquela mãe que cancelou a matrícula, afastando seus filhos das crianças pobres portadoras de maus hábitos.

As barreiras atitudinais existentes entre as pessoas daquelas duas escolas só poderiam ser desconstruídas pela via da experiência. Este talvez tenha sido o maior benefício de todo o processo. A convivência possibilitando apropriar-se da capacidade de identificação, discutida por Adorno (1995). Ver o outro como pessoa num exercício de superação da consciência coisificada e da indiferença. "No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas." (Adorno1995, p 130)

As crianças, especialmente as menores, vivenciaram muito intensamente a experiência do contato. Tinham facilidade para ver os colegas a partir dos diversos predicados que possuíam, sem reduzi-los ao rótulo de "alunos da EMEI", felizmente nem se detinham na escola de origem dos colegas, na hora de escolher o time para o jogo de futebol, ou o par para pular corda. Nós, os professores e técnicos, fomos aprendendo juntos a pensar sobre nossas práticas e, corajosamente, a encarando nossos preconceitos.

O processo de inclusão produz diferentes emoções que só poderão ser vivenciadas a partir do convívio com o outro, como decorrência das modificações que a chegada do outro traz (Sekkel, 2003). Há sempre uma nova acomodação quando alguém entra no grupo. Quando este alguém é de outra classe social – uma das principais barreiras quanto à inclusão - este processo de acomodação produz ambigüidades de sentimentos e atitudes. Experimentamos isso de perto nesta experiência de fusão das escolas. Temas antes não debatidos, agora estavam presentes, regras não pensadas,

agora tinham que ser instituídas, e sentimentos que pareciam superados mostravam-se mais fortes do que nunca dentro de nós.

> "Acredito que alguns saberes só podem ser construídos quando há abertura para lidar com as emoções, idéias e vivências que funcionam como motores das ações cotidianas. Lidar com elas significa conhecê-las e pensá-las com o distanciamento necessário à reflexão" Sekkel, 2003, p 158

Para Sekkel (2003), o medo do desconhecido, a angústia diante do inesperado e do ameaçador pode produzir defesas ou ataques diante do suposto inimigo. A exclusão pode ser a efetivação desta intenção oculta – ou nem tanto - de afastamento do elemento causador do desconforto.

FILANTROPIA – Voltar-se para o outro...

Outro fator cuja discussão mostra-se relevante diz respeito à tão controvertida *filantropia*. Resultado da necessidade de complementaridade ideológica, em que uma parte só existe em função da existência da outra, une, paradoxalmente, a compaixão, pena, assistencialismo às relações hierárquicas de poder. Era a escola particular dando a possibilidade de que crianças de famílias de baixa renda tivessem a chance de uma educação diferenciada. Soava quase como um prêmio imerecido. Podiam estudar, ganhavam material, uniforme. Quase não se percebia onde estavam.

Haveria real compromisso como o outro ? A escolarização das crianças pobres sempre tem se dado mais na direção da filantropia, do favor, do que dos direitos. Assim, a etimologia da palavra Filantropia, amigo do homem, perde o sentido quando mistura direitos com favores.

Piedade ou compaixão? O que mobilizava nossas ações?

> "A piedade é abstrata, globalizante, loquaz. A compaixão, concreta, singular (ainda que tivéssemos como Jesus, "a capacidade de sentir compaixão por todos os homens em sua singularidade, isto é, sem os reunir numa entidade como a humanidade sofredora", como faria a piedade), naturalmente silenciosa. (...) A piedade é sentida de cima para baixo. A compaixão, ao contrário, é um sentimento horizontal, só tem sentido entre iguais(...) (Comte-Sponville, 2000, 126-127)

Compaixão é atravessada pela afetividade, envolve compromisso e preocupação com o cuidado do outro. É implicar-se à necessidade do outro.

Piedade é ajuda que pressupõe verticalidade. Doar sem o interesse em saber da real necessidade do outro, fortalecendo os sentimentos de humilhação, para quem é ajudado e de soberba, para quem ajuda.

É preciso sair do plano dos favores e adentrar o dos direitos. (Sekkel, 2003)

Cabe também discutir esta experiência de inclusão à luz da crítica aos conceitos de Privação e Desvantagens (Patto, 1997), preconizados com mais veemência em determinado momento histórico, mas muito presentes ainda hoje na escola.

Muitas vezes, teorias que já foram rejeitadas em termos ideológicos "perdem" o caráter científico mas ainda encontram muita adesão (Heller, 2000).

A teoria da privação ou carência cultural é um exemplo disto. Surgida nos anos 60, nos EUA, momento em que a segregação era justificada a serviço de necessidade historicamente determinada, as pesquisas científicas, impregnadas de relações de poder, vinham confirmar a inferioridade das crianças das classes populares.

Supor que faltam competências às crianças pobres, explicar o fracasso escolar a partir de déficits culturais é naturalizar o meio e leva a um raciocínio circular em que a pobreza intelectual gera a pobreza econômica e, em decorrência da pobreza econômica se tem a pobreza intelectual.

> "O fracasso escolar, e especialmente o fracasso em aprender a ler, é, claramente, a causa da privação social posterior. Este fracasso também foi considerado como resultado da privação (US Department of Health, in Patto, 1997, p. 91).

A admiração quando os alunos advindos da EMEI apresentavam bom rendimento escolar ilustra bem o quanto ainda estamos impregnados destas concepções.

> "Outros rótulos têm sido usados (desprivilegiado culturalmente, classe operária, crianças do centro da cidade, etc) para designar, de maneira ampla, um segmento da população geralmente considerado vítima de algum tipo de falta de oportunidade ou de infortúnio" (US Department of Health, in Patto, 1997).

Por outro lado, as profecias limitadoras impediam novos investimentos, e, talvez, tenham sido responsáveis por alguns dos alunos que não puderam continuar na escola, por aqueles cujo sonho de estudar na escola particular tenha sido bruscamente interrompido.

Souza (1997) discute a elevada incidência de alunos das escolas públicas que são encaminhados para profissionais de psicologia, atribuindo-se as queixas escolares a problemas emocionais.

Se comparados os índices de reprovação nas escolas particulares com os índices das escolas públicas, fica evidente que não é possível atribuir a discrepância entre estes dados a problemas emocionais. “É como se afirmássemos que entre as crianças aprovadas nas escolas particulares não existissem problemas e conflitos psicológicos.”(Souza, 1997, p.27).

Novamente, determinantes sociais, impregnados de preconceitos, prestam-se a explicar e justificar as queixas escolares.

CONCLUSÃO

Tempo de resguardar-se e tempo de expor-se

É preciso discutir o preconceito na escola, pois se apropriar ou não do preconceito pode ser uma escolha difícil e pessoal, uma vez que, por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele, pois cada um é responsável pelos seus preconceitos, e, neste sentido, a escolha pelo caminho fácil do preconceito precisa ser trabalhada por meio da Educação. (Heller, 2000).

A experiência aqui retratada ficou guardada por muito tempo. Alguns anos se passaram.

Era o tempo de resguardar-se...

Mas, como tudo tem o seu tempo certo, chegou o tempo de expor-se.

Relatar esta experiência é, para mim um modo de sujeitar-me à força que me impulsiona ao “expor-se”, tão bem ilustrado por Amaral (2004). Impossível negar que me surpreendi com atitudes minhas que pensava já ter superado. Impossível não incomodar-se no contato com as contradições entre nossos discursos sempre tão despojados de preconceitos e nossas atitudes no cotidiano, impeditivas de verdadeira inclusão. Olhar para trás com lentes mais amadurecidas, possibilitando uma visão mais consciente, mais real e, sobretudo, mais reflexiva, traz muito aprendizados. Talvez, hoje, eu tivesse tido algumas atitudes diferentes. Talvez tivesse dito outras palavras, pensado outros pensamentos. Talvez lutasse mais pela efetivação do processo de inclusão daqueles alunos.

Fica uma certeza: aquele contato foi e continua sendo uma grande lição.

O contato me fez diferente.

Fica uma pergunta:

Será que nossos olhares àquelas crianças que tinham vindo da EMEI, não podem ter nos traído, em certos momentos e, em lugar de serem olhares de aproximação, terem dito veladamente: “esta escola não é para você”? (Sekkel, 2003).

Termino “emprestando” de Ligia Amaral a idéia de reproduzir o poema de Clarice Lispector:

“Escrever” existe por si mesmo?
Não é apenas o reflexo de uma coisa que pergunta...
Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe.
Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar.” (Amaral, 2004)

Referências:

Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

Amaral, L. A . (2004). Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Chauí, M.S. (2001). O discurso competente**.** In:_____. *Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas* . (pp 3-13). 9. ed. São Paulo: Cortez

Comte-Sponville, A.(2000). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.

Crochik, J. L. (1995). *Preconceito: individuo e cultura*. São Paulo: Robe.

Heller, A. (2000). Sobre os preconceitos**.** In: *O cotidiano e a história*. (pp.43-63). São Paulo: Paz e Terra.

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

Sekkel, M. C.(2003). *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. Tese (doutorado). São Paulo: IPUSP.

Souza, M.P.R.(1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A . M.; Souza, M. P. R., orgs. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo, Casa do Psicólogo.

US. Department of Health. “Conceitos de Privação e Desvantagem”. In: Patto, M.H.S. (org) *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp.85-96). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

O ENVOLVIMENTO PARENTAL E OS PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO EXTERNALIZANTES E INTERNALIZANTES DOS FILHOS

Fabiana Cia
Instituição:UFSCar.
E-mail: fabianacia@hotmail.com
Agência financiadora: Fapesp.

Resumo

A baixa qualidade da relação da criança para com ambos os pais (por exemplo: pais que são pouco calorosos, rígidos, pouco recíprocos na relação com o filho, disponibilizam pouca diversidade de atividades durante o tempo livre da criança, passeiam com baixa freqüência com os filhos e desenvolvem poucas atividades com a criança) têm sido identificada como fator de risco para o aparecimento de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças. Diante disto, o presente estudo teve por objetivo verificar a relação entre o envolvimento de pais e mães e o índice de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes de escolares. Participaram deste estudo 110 crianças (média de idade de 10 anos), da 4ª série do Ensino Fundamental, sendo exatamente a metade dela do sexo masculino e metade do sexo feminino e todos com classe socioeconômica baixa e média-baixa. A coleta de dados ocorreu em uma escola pública, mantida por indústrias, localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Para avaliar o envolvimento de ambos os pais e os problemas de comportamento das crianças, as mesmas preencheram ao questionário "Qualidade da interação familiar na visão dos filhos" (contendo duas escalas: Comunicação verbal e não verbal entre pais e filhos e Participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos) e foram avaliadas usando o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças - SMHSC-Del-Prette (composto por quatro fatores: Empatia e Civilidade, Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole e Participação), respectivamente. Foram efetuadas análises estatísticas descritivas e inferenciais, incluindo-se consistência interna do questionário. Para verificar a relação entre o envolvimento parental e os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Verificou-se que, quanto maior a freqüência de comunicação entre mãe e filho, menor a freqüência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes, no fator participação do SMHSC-Del Prette. Quanto maior a freqüência de comunicação entre pai e filho, menor a freqüência de problemas de comportamento internalizantes, considerando o fator *Participação* e quanto maior a freqüência de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior a freqüência de problemas de comportamento externalizantes dos filhos, considerando três fatores (*Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole* e *Participação*). A correlação positiva entre envolvimento paterno e problemas de comportamento das crianças pode ocorrer porque, apesar dos pais terem alto envolvimento com seus filhos, eles podem estar se comportando de maneira inadequada, servindo como modelo para o comportamento dos mesmos, aumentando assim, a freqüência de problemas de comportamento externalizantes nas crianças. Conclui-se que os resultados desse estudo são tomados como sugestivos da

importância do envolvimento positivo de ambos os pais sobre o desenvolvimento socioemocional dos filhos e da necessidade de programas nessa área junto aos pais.
Palavras-chave: envolvimento parental, problemas de comportamento externalizantes, problemas de comportamento internalizantes.

A qualidade das relações pais-filhos e o desenvolvimento social das crianças dependem de muitos fatores interrelacionados. Nos últimos anos, tem sido cada vez mais reconhecido o papel de um repertório elaborado de habilidades sociais dos pais como base para uma atuação educacional efetiva junto aos filhos (Pinheiro, Haase, Amarante, Del Prette & Del Prette, no prelo) e como correlato da capacidade de ajustamento e resiliência na infância (Del Prette & Del Prette, 2005).

A análise do repertório social de pais e filhos remete a um campo teórico-prático denominado Treinamento de Habilidades Sociais que engloba vários conceitos, dentre os quais se destacam os de habilidades sociais e competência social. Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as habilidades sociais são diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social. Esses autores definem a competência social como a capacidade de o indivíduo organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas para o indivíduo e para sua relação com as demais pessoas, propondo (Del Prette & Del Prette, 2005), os seguintes critérios na avaliação da competência: manutenção e/ou melhora da auto-estima e da qualidade da relação; consecução dos objetivos da interação; equilíbrio de ganhos e perdas entre os parceiros da interação; respeito e ampliação dos direitos humanos.

A aprendizagem das habilidades sociais se inicia na infância, primeiramente com a família e depois em outros contextos (escolar, comunitário). O contexto familiar constitui-se a base da estimulação inicial dos padrões de relacionamento e competência social (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Del Prette & Del Prette, 1999; Gomide, 2003; Hübner, 2002; Ingberman & Löhr, 2003; MacDowell & Parke, 2002). Em uma abordagem mais direta aos desempenhos dos pais na relação educativa com os filhos, Del Prette e Del Prette (2001, p.95) propõem a análise dessas práticas a partir do conceito de habilidades sociais educativas (HSE), definidas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do

outro". Em estudo mais recente Del Prette e Del Prette (no prelo) reorganizaram, ampliaram e detalharam esse conjunto de habilidades sociais educativas em sete mais gerais: (a) transmitir ou expor conteúdos; (b) mediar interações; (c) apresentar atividades; (d) discriminar situações potencialmente educativas; (e) estabelecer limites e disciplina; (f) gerar reciprocidade positiva; (g) promover a avaliação e a auto-avaliação. Pode-se considerar que o uso efetivo dessas HSE, indicador de competência social dos pais, constitui um fator da qualidade das relações pais-filhos, particularmente em termos de comunicação efetiva e participação construtiva na vida e no desenvolvimento dos filhos.

De fato, a importância da qualidade da relação pais-filhos no desenvolvimento social das crianças tem sido atestada por muitos estudos nos últimos anos (Gomide, 2003). A exposição da criança a práticas parentais inadequadas (conflitos, violência, coerção) ou a baixo envolvimento com o pai ou com a mãe constitui fatores de risco para o desenvolvimento infantil, aumentando a vulnerabilidade a eventos ameaçadores (como práticas delinqüentes, envolvimento com drogas) externos ao ambiente familiar (Ferreira & Marturano, 2002; Gomide, 2003; MacDowell & Parke, 2002; Marturano, 2004). Por outro lado, os pais que estabelecem um ambiente familiar acolhedor e que organizam contextos favoráveis para o desenvolvimento da criança estabelecem fatores de proteção diante de eventos ameaçadores aos quais usualmente as crianças estão expostas (Del Prette & Del Prette, 1999, 2005; Dessen & Costa, 2005; Yunes, 2003).

Atzaba-Poria, Pike e Deater-Deckard (2004), em estudo com 125 famílias de diferentes níveis socioeconômicos verificaram que as crianças com menor QI que tinham pais com envolvimento parental negativo (menos calorosos, mais rígidos e menos recíproco na relação com o filho) apresentaram maior índice de problemas de comportamento internalizantes (retraimento, queixas somáticas, depressão e ansiedade), externalizantes (delinqüência, agressão) e total.

Um estudo longitudinal realizado por Hill e cols. (2004) com 463 pais de pré-adolescentes (em torno de 12 anos de idade) mostraram que o envolvimento dos pais de alto nível de escolaridade, nas atividades acadêmicas dos filhos (contato com os professores, participação nas reuniões escolares, auxílio nas tarefas escolares, acompanhamento do progresso escolar do filho), possuía correlação negativa com os problemas de comportamento (problemas social, agressividade e déficit de atenção) e positiva com aspirações e desempenho acadêmico dos filhos. Entre os pais com menor nível de escolaridade, o envolvimento parental nas atividades acadêmicas dos filhos foi

positivamente correlacionado com aspirações para o futuro, mas não com comportamento ou desempenho acadêmico dos filhos.

A relação entre envolvimento parental e desenvolvimento social das crianças torna-se ainda mais importante considerando que as crianças com características interpessoais positivas (competência social e habilidades específicas de empatia e resolução de problemas) têm maior probabilidade de uma trajetória desenvolvimental satisfatória enquanto que a ausência destas características é tida como fator de risco, podendo levar a criança a apresentar dificuldades de aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2003; 2005; Dunn, Cheng, O'Connor & Bridges, 2004; Ferreira & Marturano 2002), problemas comportamentais ou emocionais (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Marturano, 2004), entre outros desajustes psicossociais (Bongers, Koot, Ende & Verhulst, 2004; Coley, Morris & Hernandez, 2004; Oliveira & cols., 2002).

Considerando a importância da competência social na infância como um fator de proteção e de maximização do desenvolvimento infantil e de sua possível articulação com o envolvimento parental positivo em termos de comunicação pais-filhos e da participação dos pais na vida dos filhos, este estudo teve por objetivo verificar a relação entre o envolvimento de pais e mães e o índice de problemas de comportamento externalizantes e internalizantes de escolares.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 110 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental, com média de idade de 10 anos, variando entre nove e 12 anos. A maioria das crianças vivia com os pais biológicos (92,7%) e a metade delas era do sexo feminino e metade do sexo masculino. Em relação ao nível socioeconômico, 0,9% era de classe socioeconômica A1; 7,3% eram de classe socioeconômica A2; 24,5% eram de classe socioeconômica B1; 33,6% eram de classe socioeconômica B2; 30,0% eram de classe socioeconômica C e 3,6% eram de classe socioeconômica D (segundo Critério Brasil).

Local da coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em sala isenta de ruídos de uma escola gratuita (mantida por indústrias) localizada em uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.

Instrumentos

Questionário da Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos (Cia, D'Affonseca & Barham, 2004). Composto por duas escalas tipo *Likert* que contemplam uma diversidade de indicadores de envolvimento positivo dos pais com os filhos, referidas por Del Prette e Del Prette (no prelo), como um conjunto de habilidade sociais educativas:

1- Escala de comunicação (verbal e não verbal) entre pais e filhos, contendo 22 itens, com a pontuação variando entre 0 = nunca a 365 = uma vez por dia (α = 0,88, α = 0,86, para a comunicação pai-filho e mãe-filho, respectivamente);
2- Escala de participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, contendo 19 itens, com pontuação variando de 0 'nunca' a 365 'uma vez por dia' (α = 0,91, α = 0,87, para a participação do pai e da mãe, respectivamente).

Inventário Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças – Avaliação pela Criança - IMHSC–Del Prette-Auto-avaliação (Del Prette & Del Prette, 2005). Para avaliar o repertório de habilidades sociais da criança e indicadores de seus problemas de internalizantes e externalizantes, foi utilizada a versão impressa deste instrumento, com 21 itens que retratam vários contextos do cotidiano escolar de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental (especialmente 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental), em suas interações com outras crianças e com adultos. Em cada item, apresenta-se uma situação ilustrativa, seguida de três alternativas de reação: a reação habilidosa esperada para criança dessa faixa etária e dois tipos de reações não habilidosas (não habilidosa passiva ou internalizante e não habilidosa ativa ou externalizante). A criança responde a uma escala tipo *Likert* sobre a freqüência (nunca, algumas vezes e sempre) para emitir cada uma das reações. Os itens deste instrumento se agrupam em quatro fatores: *Empatia e civilidade*, *Assertividade de enfrentamento*, *Autocontrole* e *Participação*. Trata-se de um instrumento aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia, com estudos psicométricos que atestam sua validade e confiabilidade.

Procedimento de coleta e de análise de dados

Antes de iniciar a coleta de dados junto às crianças, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais consentirem à participação do seu filho na pesquisa. As crianças, cujos pais autorizaram sua participação, preencheram ao questionário *"Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos"*. A aplicação deste questionário foi coletiva (em média com 35 alunos) e teve duração média de 40 minutos. Em seguida, foi aplicado o IMHSC–Del-Prette, em grupos de cinco alunos, tendo duração média de aplicação de 45 minutos para cada grupo.

Os dados quantitativos, obtidos por meio do questionário *"Qualidade da Interação Familiar na Visão dos Filhos"*, foram analisados em termos descritivos, com medidas de tendência central e dispersão. Para verificar a fidedignidade das medidas, no contexto deste estudo, foi realizada uma análise de consistência interna (Alpha de Cronbach) da escala como um todo (Cozby, 2002). As pontuações dos dados obtidos no IMHSC–Del-Prette foram realizadas com base nos procedimentos apresentados no seu respectivo manual.

A relação, entre os indicadores do repertório social dos filhos (comportamento internalizantes e externalizantes) e do envolvimento parental positivo (comunicação e participação), foi verificada por meio do teste de correlação de Pearson ($p<0.05$).

Resultados e Discussão

Os resultados são apresentados em quatro conjuntos: (a) comunicação entre pais e filhos e (b) participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos; (c) indicadores de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças e (d) relação entre indicadores de envolvimento dos pais e do repertório social dos filhos.

Comunicação entre pais e filhos

Os dados da Tabela 1 apresentam os valores médios no conjunto de itens da escala de comunicação de mães e pais com os filhos, segundo a avaliação dos filhos.

Tabela 1. Dados descritivos dos itens da escala de comunicação pais e filhos

Seu pai...(1)	**Mãe**		**Pai**	
	Média	***D. P.***	Média	***D. P.***
Dá carinho a você?	310,1	113,0	265,8	146,1
Mantém diálogo com você?	305,6	112,6	256,4	151,7
Oferece ajuda a você, quando precisa?	300,9	115,1	260,9	143,2
Elogia você?	294,8	112,9	251,0	150,3
Quando promete algo a você, cumpre a promessa?	292,0	128,8	264,8	146,2
Pergunta para você sobre o que aconteceu na escola?	281,3	134,8	217,6	161,4
Expressa as opiniões dele a você?	255,9	156,5	215,0	170,7
Pergunta para você sobre aspectos do seu dia a dia?	255,6	146,4	210,8	163,1
Expressa sentimentos positivos em relação às suas atitudes?	254,3	145,9	208,8	159,6
Pergunta para você sobre seus amigos?	224,6	161,6	171,8	164,9
Expressa sentimentos negativos em relação às suas atitudes?	209,2	161,6	192,1	160,0
Impõe limites a você?	206,8	166,6	208,8	164,9
Você...				
Dá carinho (abraços, beijos) aos seus pais?	318,6	107,8	256,6	138,1
Procura conversar com seus pais?	308,2	113,2	268,7	146,5
Faz elogios a seus pais?	293,6	163,5	258,7	149,1
Conta para seus pais as coisas boas ou ruins ocorridas com você em relação à escola?	268,5	137,8	243,9	158,7
Conta para seus pais as coisas boas ou ruins ocorridas com você em relação aos amigos?	258,4	148,9	213,8	165,6
Solicita que seus pais façam algo para você?	247,8	151,4	217,5	162,5
Pede para que seus pais ajudem em alguma atividade (acadêmica ou não)?	247,7	151,2	211,1	162,4
Faz perguntas para seus pais referentes ao dia a dia dele?	232,5	156,4	192,5	165,9
Expressa desejos e preferências a seus pais, dando razão para suas ações e posições?	213,3	163,3	190,4	164,6
Desafia as regras (desobedece) de seus pais?	122,2	158,1	119,6	157,1
Total	*295,5*	*71,2*	*225,1*	*83,5*

Nota 1. Na avaliação das crianças sobre as mães, o formulário é alterado para "Sua mãe..."

Nota 2. A freqüência foi apontada usando uma escala que variou de 0, 'nunca' 12, 'uma vez por mês' 52, 'uma vez por semana' 104, 'duas ou três vezes por semana' e 365, 'todo dia'.

A maioria das crianças relatou que tinha uma comunicação quase diária com ambos os pais, considerando todas as ações comunicativas incluídas neste estudo. Segundo as crianças, as ações comunicativas que as mães realizavam com maior freqüência foram as de *dar carinho* e *manter diálogo* e os pais foram as de *dar carinho* e *quando prometer algo, cumprir a promessa*. Considerando as ações comunicativas de filhos para as mães, as que as crianças realizavam com maior freqüência foram as de *dar carinho à mãe* e *procurar conversar com a mãe* e com os pais, as crianças realizavam com maior freqüência as ações comunicativas de *procurar conversar com os pais* e *fazer elogios aos pais*, como mostra a Tabela 1.

Participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos

A Tabela 2 apresenta os valores médios do conjunto de itens relacionados à participação de ambos os pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos.

Tabela 2. Dados descritivos dos itens de participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho

	Mãe		**Pai**	
	Média	***D. P.***	**Média**	***D. P.***
Acompanha o seu progresso escolar.	310,2	112,7	259,8	150,4
Incentiva você a assumir responsabilidade por tarefas escolares.	308,8	122,7	256,7	151,6
Auxilia você nas atividades de higiene (escovar os dentes, tomar banho).	301,4	124,3	254,6	154,4
Pede para você organizar objetos pessoais (roupas, brinquedos).	290,0	132,2	221,0	163,7
Acompanha você nas refeições.	274,9	145,0	226,2	162,0
Auxilia você nas lições de casa.	274,6	137,3	227,8	112,7

Valoriza as suas conquistas esportivas.	260,6	153,6	244,2	157,7
Incentiva você a ler (livros, revistas, jornais).	259,4	144,6	226,2	156,5
Incentiva você a brincar com jogos educativos.	259,1	145,2	218,2	161,7
Valoriza as suas conquistas acadêmicas.	256,7	153,4	225,6	161,8
Incentiva você a realizar atividades domésticas (cuidar das próprias coisas, da casa, etc.).	250,1	144,9	197,9	161,2
Incentiva você a ter contato com outros adultos (tios, amigos da família, etc.).	245,2	148,9	216,9	159,7
Incentiva você a ter contato com outras crianças (leva na casa dos amigos, recebe os amigos em casa).	245,1	154,4	202,6	165,3
Assiste filme com você da sua escolha.	240,3	157,1	201,9	167,9
Passeia com você (shopping, zoológico, casa de familiares, etc.).	234,0	150,9	207,1	157,6
Brinca com você.	205,1	162,9	186,1	167,7
Acompanha você para se vestir.	194,4	167,3	100,7	149,1
Assiste eventos culturais com você (teatro, cinema, shows musicais).	165,7	157,6	135,5	155,4
Lê/Conta histórias para você.	107,8	152,8	84,5	140,6
Total	246,1	80,6	204,9	96,4

Nota: A freqüência foi apontada usando uma escala que variou de 0, 'nunca' 12, 'uma vez por mês' 52, 'uma vez por semana' 104, 'duas ou três vezes por semana' e 365, 'todo dia'.

Considerando a escala de *Participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos*, as crianças relataram que ambos os pais participavam destas atividades quase que diariamente, sendo que *acompanhar o progresso escolar dos filhos* e *incentivar os filhos a assumir as responsabilidades por tarefas escolares* foram as atividades que os pais e as mães realizavam, com maior freqüência, com os seus filhos, como mostram os dados da Tabela 2.

Segundo relatos das crianças, ambos os pais apresentaram alta freqüência de comunicação e de participação nas suas atividades escolares, culturais e de lazer. Considerando que a família é o principal ambiente social da criança, ao investirem nesses dois componentes da relação com os filhos, mães e pais estão moldando as

características comportamentais da criança (Del Prette & Del Prette, 1999; Ingberman & Löhr, 2003), que vão contribuir para um desenvolvimento socioemocional (Alvarenga & Piccinini, 2001; Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Marturano, 2004) e cognitivo saudável (Cia & cols., 2004; Del Prette & Del Prette, 2005; Dunn & cols., 2004; Ferreira & Marturano 2002). Tal aspecto fica evidente pela correlação positiva das escalas de comunicação e participação com as medidas de competência social dos filhos, utilizadas neste estudo.

Indicadores de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças

A Tabela 3 mostra os valores médios do repertório das reações não habilidosas passivas e ativas tomadas como indicadores de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças.

Tabela 3. Escore médio (global e fatorial) apresentados pelas crianças na auto-avaliação por meio do IMHSC – Del-Prette.

Reações	**Escore global**	**Escores fatoriais do IMHSC-Del-Prette**			
		Empatia/ civilidade	**Assertividade/ enfrentamento**	**Autocontrole**	**Participação**
NHP	0,73	0,58	0,88	0,76	0,62
NHA	0,53	0,45	0,48	0,50	0,95

Legenda: NHP= Reação não habilidosa passiva (internalizante); NHA=Reação não habilidosa ativa (externalizante).

Considerando o escore global e os escores fatoriais, as crianças estavam com os valores de freqüência na média, quando comparada à amostra de referência (Del Prette & Del Prette, 2005). Esses indicadores são favoráveis ao desenvolvimento posterior saudável (Bongers & cols., 2004; Coley & cols., 2004; Oliveira & cols., 2002).

Relação entre indicadores de envolvimento dos pais e do repertório social dos filhos

A Tabela 4 mostra os resultados referentes ao envolvimento positivo dos pais com os filhos (comunicação e participação) em sua relação com os valores médios dos

escores totais e fatoriais das reações não habilidosas passivas e ativas (internalizantes e externalizantes, respectivamente) das crianças.

Tabela 4. Dados da correlação (Pearson) entre os indicadores de envolvimento parental positivo e os escores totais e fatorias (IMHSC-Del-Prette) das reações não habilidosas das crianças.

Indicadores	**Reação**	**Comunicação**		**Participação**	
		Mãe	**Pai**	**Mãe**	**Pai**
Escore total	NHP	---	---	---	---
	NHA	---	---	---	0,263**
Fator 1 - Empatia e	NHP	---	---	---	---
civilidade	NHA	---	---	---	---
Fator 2 -	NHP	---	---	---	---
Assertividade de	NHA	---	---	---	0,325**
enfrentamento					
Fator 3 -	NHP	---	---	---	---
Autocontrole	NHA	---	---	---	0,207*
Fator 4 - Participação	NHP	-0,203*	-0,233*	---	---
	NHA	-0,243*	---	---	0,252**

Nota: *p<0,05; **p<0,01.

Legenda: NHP= Reação não habilidosa passiva (internalizante); NHA=Reação não habilidosa ativa (externalizante).

Como mostra a Tabela 4, quanto maior a freqüência de comunicação entre mãe e filho, menor a freqüência de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes das crianças, no fator participação do SMHSC-Del Prette. Adicionalmente, quanto maior a freqüência de comunicação entre pai e filho, menor a freqüência de problemas de comportamento internalizantes, considerando o fator *Participação* e quanto maior a freqüência de participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer do filho, maior a freqüência de problemas de comportamento externalizantes dos filhos, considerando três fatores (*Assertividade de Enfrentamento, Autocontrole* e *Participação*). Essa relação entre envolvimento parental positivo e o desenvolvimento social das crianças vem a confirmar achados de outros estudos (Atzaba-Poria & cols., 2004; Del Prette & Del Prette, 2005; Ferreira &

Marturano, 2002; Gomide, 2003; Hill & cols., 2004; Marturano, 2004; Pinheiro, & cols., no prelo)

Os resultados referentes à participação do pai nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos foram positivamente correlacionados com as reações não habilidosas ativas (externalizantes) apresentadas pelas crianças (na subescalas *Assertividade de enfrentamento, Autocontrole* e *Participação*). Pode-se supor que, ao interagirem com os filhos os pais mais participativos apresentem condutas mais vigorosas, culturalmente mais presentes no sexo masculino e, assim, inadvertidamente modelando comportamentos agressivos da criança no brincar, jogar e em outras atividades recreativas. Soma-se o fato que culturalmente, há maior aceitação da agressividade por parte dos homens do que das mulheres e que tais comportamentos são transmitidos por gerações (Del Prette & Del Prette, 2005; Giles & Heyman, 2005; Marturano, 2004).

Por fim, houve pouca correlação entre envolvimento parental e as reações não habilidosas passivas (indicadoras de problemas de problemas internalizantes) das crianças. A falta dessa relação direta poderia ser explicada por estudos que relacionam os problemas de comportamento internalizantes a variáveis exossistêmicas - como conflitos entre pais e filhos ou a influência do ambiente de trabalho dos pais no relacionamento entre pais e filhos (Atzaba-Poria & cols., 2004; Jenkins, Simpson, Dunn, Rasbash & O'Connor, 2005). Além disso, normalmente os pais se preocupam mais com os problemas de comportamento externalizantes, por se tratar de comportamentos mais visíveis, levando às crianças a serem mais punidas pelos professores, pares e em outros interlocutores, do que as crianças que apresentam problemas de comportamento internalizantes (Atzaba-Poria & cols., 2005; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Del Prette & Del Prette, 2005; Hill & cols., 2004).

Considerações finais

Esses dados sugerem a relevância de investimento nas habilidades parentais que viabilizam esse envolvimento positivo, referidas por Del Prette e Del Prette (2001, no prelo) como habilidades sociais educativas. Pode-se inferir, então, mães e pais com repertório empobrecido de habilidades sociais educativas, poderiam beneficiar-se de programas de Treinamento de Habilidades Sociais, e que esses ganhos poderiam reverter-se em desenvolvimento mais saudável das crianças. Em muitos países, já há

muitos anos, esses programas vêm sendo disponibilizados. No Brasil, ainda se está dando os primeiros passos nessa direção (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2002; Freitas, 2005; Pinheiro & cols., no prelo).

Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de crianças (apenas uma escola), os resultados confirmam alguns dados da literatura e sugerem pesquisas com amostras ampliadas, considerando diferentes estratos sociais. Deve-se ressaltar que a natureza dos dados deste estudo foi correlacional, e que, portanto, conclusões sobre a direção causal não podem ser estabelecidas. Estudos longitudinais seriam indicados para monitorar a influência do repertório de habilidades sociais educativas de ambos os pais sobre a competência social dos filhos ao longo do desenvolvimento infantil.

Referências

Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 14*(3), 449-460.

Atzaba-Poria, N., Pike, A. & Deater-Deckard, K.D. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 707-718.

Bolsoni-Silva, A.T. & Del Prette, A. (2002). O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos? *Argumento, 3*(7), 71-86.

Bolsoni-Silva, A.T. & Marturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia, 7*(2), 227-235.

Bongers, H.L., Koot, H.M., Ende, J.V.D. & Verhulst, F.C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development, 75*(5), 1523-1537.

Cia, F., D'Affonseca, S.M. & Barham, E.J. (2004). A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação, 14*(29), 277-286.

Coley, R.L., Morris, J.E. & Hernandez, D. (2004). Out-of-school care and problem behavior trajectories among low-income adolescents: Individual, family, and neighborhood characteristics as added risks. *Child Development, 73*(3), 948-965.

Cozby, P.C. (2002). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Editora Atlas.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (no prelo). Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. Em: F.J. Penna & V.G. Haase (Orgs.), *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: Coopmed.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. Em A. Del Prette & A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dessen, M.A. & Costa, A.L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.

Dunn, J., Cheng, H., O'Connor, T.G. & Bridges, L. (2004). Children's perspectives on their relationships with their nonresident fathers: Influences, outcomes and implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 553-566.

Ferreira, M.C.T. & Marturano, E.M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), 35-44.

Freitas, M.G. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães sobre o repertório social dos filhos deficientes visuais*. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

Giles, J.W. & Heyman, G.D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development, 76*(1), 107-121.

Gomide, P.I.C. (2003). Estilos parentais e comportamento anti-social. Em A. Del Prette, & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

Hill, N.E, Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E. & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development, 75*(5), 1491-1509.

Hübner, M.M.C. (2002). A importância da participação dos pais no desempenho escolar dos filhos: Ajudando sem atrapalhar. Em M.Z.S. Brandão, F.C.S. Conte & S.M.B. Mezzaroba (Orgs.), *Comportamento humano: Tudo ou (quase tudo) que você precisa saber para viver melhor* (pp.139-146). Santo André: ESETec.

Ingberman, Y.K. & Löhr, S.S. (2003). Pais e filhos: Compartilhando e expressando sentimentos. Em F.C. Conte & M.Z.S. Brandão (Orgs.), *Falo? Ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando idéias* (pp. 85-95). Arapongas: Mecenas.

Jenkins, J., Simpson, A., Dunn, J., Rasbash, J. & O'Connor, T.G. (2005). Mutual influence of marital conflict and children's behavior problems shared and nonshared family riscks. *Child Development, 76*(1), 24-39.

Marturano, E.M. (2004). Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldades de aprendizagem. Em E.G. Mendes, M.A. Almeida & L.C.A. Williams (Orgs.), *Avanços recentes em Educação Especial* (pp.159-165). São Carlos: EDUFSCar.

McCartney, K., Owen, M.T., Booth, C.L., Clarke-Stewart, A. & Vandell, D.L. (2004). Testing a maternal attachment model of behavior problems in early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 76*(4), 930-946.

Oliveira, E.A., Marin, A.H., Pires, F.B., Frizzo, G.B., Rovanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Critica, 15*(1), 01-11.

Pinheiro, M.I.S., Haase, V.G., Del Prette, A., Amarante, C.L.D. & Del Prette, Z.A.P. (no prelo). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Yunes, M.A.M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, 8*(esp.), 75-84.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

MORFOLOGIA DERIVACIONAL E ALFABETIZAÇÃO NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Márcia da Mota
Universidade Federal de Juiz de Fora

Introdução

Estudos realizados em língua inglesa mostram que a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõem as palavras, consciência morfológica, está associada ao sucesso no reconhecimento de palavras, compreensão da leitura e escrita (Carlisle, 1988; 1995; 1996; 2000).

Mann (2000) ressalta que o processamento morfológico pode ser importante para leitura porque a escrita pode ser analisada em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático.

O princípio alfabético é o de que letras devem corresponder perfeitamente aos sons das palavras, mas as línguas alfabéticas variam quanto ao grau de correspondência entre as letras e os sons da fala. No inglês, língua nativa de Mann, essas relações são mais opacas do que em ortografias como o finlandês, o português ou o espanhol. Muitas das irregularidades encontradas no inglês podem ser explicadas pela estrutura morfológica das palavras (Chomsky & Halle, 1968; Sterling, 1991). Por exemplo, no inglês a palavra '*heal*' que rima com 'il' e a palavra '*health*' que rima com 'elf' têm a mesma origem semântica, por isso são escritas da mesma forma, embora sejam pronunciadas de forma diferente.

Nas línguas com ortografias mais regulares o processamento morfológico pode não contribuir de forma significativa para aquisição e processamento da língua escrita, porque a maioria das palavras pode ser escrita aplicando-se o princípio alfabético.

O português é uma língua com uma ortografia bem mais transparente em termos das correspondências entre letra e som do que o inglês. Poderíamos pensar que o processamento morfológico não apresenta a mesma importância para o português do que para o inglês. As palavras poderiam ser lidas e escritas só com base da aplicação das regras de correspondência entre letra e som. Porém, o português tem uma estrutura morfológica complexa, e a morfologia determina a grafia de várias palavras.

Neste estudo investigamos se o processamento da morfologia contribui para leitura e escrita no português e se essa contribuição é independente da consciência fonológica. Focaremos na morfologia derivacional, porque há evidências de que o conhecimento da morfologia flexional e o da derivacional apresentam diferenças no seu desenvolvimento (Deacon & Bryant, 2005). Controlaremos a consciência fonológica porque a consciência morfológica e a fonológica são parte de uma habilidade mais geral chamada consciência metalingüística (Nagy, Berninger & Abbot, 2006 para uma discussão). Saber se a consciência morfológica contribui para alfabetização independente da fonológica traz importantes implicações educacionais. Se a morfologia contribui de forma independente para a leitura e escrita, práticas educacionais que desenvolvam essa habilidade devem ser encorajadas.

Método

Participantes

Amostra do estudo constituiu de 51 crianças, sendo 27 alunas da 1ª série e 24 da 2ª série, ambas do ensino fundamental de uma escola pública, situada na região urbana de Juiz de Fora. Três outras crianças não iniciaram no estudo (uma mudou de escola e as outras duas não quiseram participar da pesquisa). A média de idade das crianças de 1ª série foi de 91.1 meses (dp 4.8) e a da segunda série 103,9 meses (dp. 5,53). A participação no estudo dependeu da autorização do responsável através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumentos

Tarefas de consciência morfológica

A) Tarefa de Decisão Morfo-semântica (Besse, Vidigal de Paula & Gombert, em comunicação pessoal).

Nesta tarefa a criança tinha que decidir se uma palavra era construída da mesma forma que as outras. A explicação dada à criança era a seguinte: “em português há palavras que são da mesma família, como, por exemplo, “descobrir” e “cobrir”, ou seja, “descobrir” vem de “cobrir”. Acrescenta-se uma pequena coisa no início para fazer uma outra palavra. Outro exemplo é o caso de “desfazer” e “fazer”, onde acrescenta o “des” no início de “fazer”. Porém, há palavras que também se iniciam por “des”, mas não vem de outra palavra como é o caso de “deslizar” que não vem de “lizar”. Após a explicação

fazia-se um exemplo com a criança: “qual a palavrinha que é feita da mesma maneira que “descobrir” é “deslizar” ou “desfazer?”. Havendo a criança respondido corretamente, iniciava-se a tarefa; do contrário, dava-se a forma correta explicando a razão.

A lista de palavras consistia de 12 grupos de três palavras envolvendo prefixos e 12 grupos de palavra envolvendo sufixos (Anexo A).

B) Tarefas de Decisão Morfo-semântica – raiz (uma variação de Besse, Vidigal de Paula & Gombert, em comunicação pessoal).

A tarefa de Besse e cols.. (comunicação pessoal) foi inicialmente delineada para crianças mais velhas do que as que participaram desse estudo. Com o objetivo de simplificar a tarefa original uma variação da mesma foi criada investigando o conhecimento da raiz das palavras. Utilizamos o termo variação e não adaptação, pois se tratou de uma modificação da tarefa e não uma adaptação da mesma para o contexto deste estudo. Nesta tarefa a criança tinha que decidir qual palavra era da mesma família que a palavra alvo. Assim se explicava o seguinte: “algumas palavrinhas são da mesma família do que outras. Por exemplo, a palavra “conta” e a palavra “reconta” são da mesma família. Já a palavra “bola” e “rebola” não são da mesma família. Eu vou falar para você uma palavra e depois vou falar mais outras duas e você vai me dizer qual das duas é da mesma família da primeira”. Por fim se fazia um exemplo junto com a criança: “a palavra “gela” é da mesma família que “congela” ou “conversa”?. Caso a criança errasse, explicava-se a forma correta, e se acertasse iniciava-se a tarefa.

Os pares de palavra foram pareadas pelo número de letras e a freqüência de ocorrência na escrita (Pinheiro, 1996; tabela para primeira série). Como não há índices de familiaridade para o português as palavras foram pareadas por freqüência para garantir minimamente um equilíbrio na familiaridade das palavras. A lista de palavras consistia de dez grupos de três palavras envolvendo prefixos e dez grupos de palavra envolvendo sufixos (Anexo A).

C) Tarefa de Associação Morfo-Semântica (Nagy, Berninger & Abbot, 2006).

Nesta tarefa a criança tinha que decidir se duas palavras eram da mesma família, ou de famílias diferentes. Assim, dava-se a explicação: “a palavra “bola” e a palavra “bolinha” são da mesma família. Já a palavra “bolo” e “bolinha” não”. Depois um exemplo era feito junto com a criança: “a palavra bola é da mesma família que boleiro?”. Respondendo de maneira exata, começava a atividade e caso a resposta estivesse incorreta, dizia-se a palavra correta e apresentava-se a explicação do exemplo (Anexo A). Dez pares de palavras foram criados, cinco pares pertenciam à mesma família e cinco eram de famílias diferentes. Todas as palavras partilhavam do mesmo som inicial, de maneira que diferenças no desempenho não poderiam ser atribuídas à semelhança fonológica, mas ao conhecimento da relação morfo-semântica das palavras.

D) Tarefa de Analogia Gramatical (adaptada de Nunes, Bindman & Bradley, 1997)

Adaptamos a tarefa inicial de Nunes, Bindman & Bradley (1997) para focar mais especificamente na morfologia derivacional do português. Nesta tarefa a criança tinha que produzir uma palavra morfologicamente complexa a partir de uma palavra alvo, aplicando a mesma relação de derivação de um par previamente dado, como por exemplo: “pedra-pedreiro; leite- ?” e assim sucessivamente com os outros pares. Dez itens foram criados (Anexo A).

Testes padronizados

Teste de Desempenho Escolar-TDE (Stein, 1994) – os itens de leitura de palavras isoladas e escrita do TDE foram aplicados para avaliar o desempenho na leitura e escrita das crianças.

Escala de Inteligência Wechsler para crianças-WISC III (Weschler, 1991) – os subtestes de Vocabulário, Compreensão e Dígitos foram aplicados. Os escores ponderados foram utilizados. Este teste foi aplicado para controlarmos a influência do desenvolvimento cognitivo na aquisição da leitura e escrita.

Procedimento

As crianças foram avaliadas individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos. Na primeira foram realizados os testes de consciência morfológica e os testes de consciência fonológica (não discutido aqui). Na segunda sessão foram aplicados três

subtestes do WISC (Vocabulário, Compreensão e Dígitos) e na última sessão foram aplicados os dois subtestes do Teste de Desempenho Escolar.

Resultado e Discussão

Consciência Morfológica, Consciência Fonológica e Alfabetização.

Correlações estatisticamente positivas e significativas foram achadas entre as medidas de consciência morfológica e fonológica e os escores de escrita. Para a tarefa de Analogia Gramatical (**r** = 0,58; **p**< 0,01), para a tarefa de Decisão Morfo-semântica baseada na raiz e nos sufixos (**r** = 0,40; **p**< 0,01), para a tarefa de Decisão Morfo-semântica baseada nos prefixos (**r** = 037; **p**< 0,01), para tarefa de aliteração (**r** = 0,50; **p**< 0,01) e para a tarefa de rima (**r** = 0,52; **p**< 0,01).

Para a leitura somente os escores de consciência morfológica foram significativos, para a tarefa de Analogia Gramatical (**r** = 0,30; **p**< 0,01) e para a tarefa de associação morfo-semântica (**r** = 0,31; **p**<0, 01). Estes resultados sugerem que a consciência morfológica contribui para leitura e para escrita no português do Brasil.

Os resultados de regressões múltiplas, que controlaram a consciência fonológica mostram também que a habilidade de refletir sobre os morfemas medida pela tarefa de analogia gramatical contribui tanto para leitura quanto para escrita, mesmo tendo-se controlado a consciência fonológica. Conclui-se então que a contribuição da consciência morfológica é até certo ponto independente do processamento fonológico no português, porém mais estudos precisam ser realizados para explorarem a contribuição destas variáveis para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Como argumentamos anteriormente, esses resultados apontam para necessidade de confirmamos esse fenômeno no português e considerarmos suas implicações pedagógicas. Nunes e Bryant (2006) relatam, por exemplo, uma série de estudos realizados em laboratório e no contexto da sala de aula na Inglaterra, que mostram que as crianças se beneficiam do ensino desta habilidade. Precisamos testar as sugestões de Nunes e Bryant no contexto educacional nacional.

Desenvolvimento da Consciência Morfológica

Uma análise da performance em cada teste mostra que de um modo geral as crianças desde a primeira série são capazes de refletir sobre os aspectos morfológicos

das palavras. No entanto, os resultados demonstram também que esta habilidade ainda está em desenvolvimento nesta etapa do desenvolvimento. Em três das tarefas, as crianças de segunda-série tiveram desempenhos estatisticamente superiores aos das crianças de primeira série, indicando uma evolução na capacidade de processamento morfológico ao longo da escolarização (tarefa de decisão morfo-semântica envolvendo o sufixo e a raiz das palavras (**Z** = -0,012; **p** < 0,047), tarefa de associação morfo-semântica (**Z** = -0,28; **p** < 0,013) e teste de analogia gramatical (**Z** = -3,53; **p** < 0,001)).

As crianças de primeira série, porém, foram capazes de realizar julgamentos sobre a relação morfológica das palavras com níveis de acerto superiores a 50% em quase todas as tarefas. Estes julgamentos parecem ser mais fáceis quando a estrutura fonológica da palavra é conservada. Resultados semelhantes foram obtidos por Carlisle, Katz e Stone (2001), que mostraram que pares de palavras morfologicamente relacionadas com relações fonológicas simples (*'four'* e *'fourth'*) são mais fáceis de reconhecer, do que pares com estrutura fonológica complexa (*'five'* e *'fith'*).

Resultados como esses, no entanto, são difíceis de interpretar. Na maioria das tarefas de consciência morfológica, não temos como separar o conhecimento da estrutura fonológica das palavras, do conhecimento da estrutura morfológica. Quando controles são efetuados para controlar o efeito facilitador do processamento fonológico, como no caso da tarefa de associação morfo-semântica, as crianças de primeira série apresentam desempenho acima do nível de chance (62% de acerto), mas não muitom acima. Nas duas outras tarefas, por exemplo, o desempenho das crianças de primeira série demonstra ainda mais a dificuldade destas crianças. Para a Tarefa de Decisão Morfo-semântica de Besse (prefixo) a performance se aproximou ao nível de chance (54%). Para tarefa de analogia gramatical as crianças acertaram apenas 52% dos itens.

Diferentes tarefas exigem diferentes níveis de controle sobre a morfologia da língua (ver Gombert, 2003; Nunes & Bryant, 2006; para uma discussão sobre níveis de controle metalingüístico). Tarefas que exigiam decisões mais explícitas sobre a morfologia da língua, como a tarefa de Besse e cols. (em comunicação particular), que exigia que a criança entendesse o significado do afixo nas diferentes palavras, levaram as crianças terem baixos índices de desempenho. No entanto, estes resultados sozinhos não podem ser considerados como evidência de que as crianças pequenas não processam a morfologia da língua. O que eles sugerem é que há uma progressão no

nível de processamento da morfologia de um nível mais implícito para um mais explícito.

Em uma série de trabalhos publicados Gombert e seus colegas argumentam que algum nível de habilidade metalingüística é necessário para que se possa aprender a ler e escrever (nível implícito ou epilingüístico), mas a habilidade verdadeiramente metalingüística (nível explícito) depende das aprendizagens escolares (Gombert, 1992, 2003; Demont & Gombert, 2004).

Embora a definição de processamento implícito e explícito em psicologia cognitiva envolva muita controvérsia, nossos resultados indicam que a habilidade de refletir sobre os morfemas que compõe as palavras se desenvolve ao longo dos primeiros anos de escolarização. Estes resultados indicam também, que a o contrário do que prevê o modelo de Marsh e cols (1980), Frith (1985), Nunes e cols (1997), desde a primeira série esta habilidade está presente, ainda que de forma rudimentar.

Referências

Carlisle, J. (1988). Knowledge of derivational morphology and spelling ability in fourth, six, and eight graders. *Applied Psycholinguistics,* 9, 247-266.

Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. Em L. Feldman (org.) *Morphological aspects of language processing* (pp.189-211). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Carlisle, J. (1996). An exploratory study of morphological errors in children`s written stories. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 8, 61-72.

Carlisle, J. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 12, 169-190.

Carlisle, J., Stone, C. & Katz, L. (2001). The effects of phonological transparency on reading derived words. *Annals of Dyslexia*, 51, 249-274.

Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The sound patterns of English*. New York: Harper & Row.

Demont, E. & Gombert, J.E. (2004). Lápprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 3, pp. 245-257.

Deacon, S. & Bryant, P. (2005). What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. *Developmental Science,* 8(6), 583-594.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmetal dislexia. Em K. Patterson, M. Coltheart, J. Marshal (orgs.). *Surface Dislexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Mann, V. (2000). Introduction to special issue on morphology and the acquisition of alphabetic writing systems. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal,* 12, 143-147.

Marec-Breton, N. & Gombert, J. (2004). A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf (org). *Psicologia Educacional: Questões Contemporâneas* (pp. 105-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marsh, G., Friedman, M., Welsh, V & Desberg, P. (1980). The development of strategies in spelling. Em U. Frith (org.). *Cognitive processes in spelling* (pp. 339-353). London Academic Press.

Nagy, W., Berninger, V. & Abbot, R. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcome of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 134-147.

Nunes, T,. Bindman, M. & Bryant, P. (1997). Morphological strategies: developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.

Nunes, T. & Bryant, P. (2006). *Improving Literacy by Teaching Morphemes.* London: Routledge.

Stein, L. M. (1994). *TDE - Teste de desempenho escolar: Manual para aplicação e inperpretação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sterling, C. (1992). Introduction to the psychology of spelling. Em C. Sterling & C. Robson (orgs.). *Psychology, Spelling & Education.*(pp. 1-15). Adelaide: Multilingual Matters.

Wechsler, D. *WISC-III: Escala de inteligência Weschsler para crianças.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

ISSN 1981-2566

MEMÓRIA E DELICADEZA: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A CIDADE E A ROÇA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denise Sampaio Gusmão [1]

Sobre Sucatas

Isto porque a gente foi criada em algum lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história, que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

Manoel de Barros

[1] Especialista em Educação Infantil pela Puc-Rio. Mestre em Psicologia pela Puc-Rio. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica da Puc-Rio e bolsista do CNPq.

ISSN 1981-2566

Uma casa de memória nas roças de Minas

A reflexão que trago aqui tem como cenário uma pesquisa[2] que vem sendo realizada em um pequeno povoado situado na região leste de Minas Gerais: o Córrego dos Januérios.

Esta localidade, como tantas outras pelo Brasil afora, se deparou com mudanças radicais no seu cotidiano deflagradas com a recente chegada da luz elétrica e da televisão, ameaçando a história e a memória de seus habitantes. Através de uma estratégia teórico-metodológica baseada numa perspectiva sócio-histórica e crítica da cultura, construída principalmente a partir de conceitos de Walter Benjamin buscamos compreender esse processo.

Com Benjamin (1995), vamos ao encontro do passado sabendo que aquilo que emerge das escavações só é possível pela experiência do presente. Para além de dados e informações, as escavações nos remetem ao encontro com a linguagem, possibilitando a construção de uma perspectiva crítica e o ressignificar de um passado que, ao dialogar com o presente, o ilumina e o faz transformar:

> Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois "fatos" nada são além de que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (Benjamin, 1995, p.239-240)

Todo o processo de escavação de memória envolveu a realização de oficinas de fotografia e histórias com o objetivo de construirmos juntos um acervo de contos e imagens do Córrego dos Januários. Ao mesmo tempo que sabíamos da importância deste acervo, compreendíamos que era o processo de escavar o solo polifônico do povoado que possibilitaria o nascimento de um acervo que não só contribuísse para a preservação e resgate da história mas também que possibilitasse o ressignificar do presente como um tempo no qual a história está sendo escrita.

O acervo dos contos e imagens do Córrego dos Januários apresenta a trama de um trabalho tecido no coletivo. A produção deste acervo desencadeou a idéia de construirmos uma casa-museu com o objetivo não só de abrigar o acervo mas também de ser um espaço de convivência entre os habitantes e de encontro em torno das

[2] Esta pesquisa que está tendo continuidade no doutorado, resultou na dissertação de mestrado: Por uma estética da delicadeza: ressignificando contos e imagens nas roças de Minas. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Departamento de Psicologia, 2004.

múltiplas possibilidades de narrativa que ali se revelaram, como a fotografia, a história escrita, a história contada, a sanfona, os violeiros, as brincadeiras, o teatro. Narrativa que também se faz presente nas broas, teares, pães... Esse espaço se constitui não só como lugar onde se reverencia a memória mas também como abrigo da capacidade humana de narrar, tecida no intercâmbio de experiências, no diálogo entre as gerações.

Durante meu transitar no povoado, compreendi ouvindo os moradores que o que ameaçava a história de poder ser contada era principalmente o isolamento, a diminuição da convivência.

Por isso, seguíamos os rastros da memória, optando por um caminho que possibilitasse o encontro, a narrativa e a troca de experiências. E foi exatamente neste processo que nos deparamos com a dicotomia cidade/roça.

A cidade e a roça

Em uma das etapas da pesquisa, fomos a escola municipal na cidade próxima ao povoado e conversamos com os professores com o objetivo de mostrar as imagens produzidas nas oficinas de fotografia pelas crianças que vivem na roça e estudam na cidade. Apresentamos parte do acervo de contos e imagens e falamos de nosso objetivo em construir uma casa de memória no Córrego dos Januários. Enquanto mostrávamos as fotos das crianças que farão parte do acervo deste lugar, um tema emergiu na fala das educadoras presentes: o preconceito da cidade com a roça.

As professoras revelavam para nós a preocupação com as crianças residentes na roça que vão estudar na cidade a partir da 4ª série do Ensino Fundamental:

> ***Maria (41 anos):*** *Essa questão da valorização dos meninos, né? Então, quando a gente entra na sala de aula, que você vai fazer levantamento dos alunos que dependem do transporte escolar, eles têm dificuldade pra estar identificando de onde é que eles vêm. Eu sinto, então, que às vezes eles não querem. No jeito de vestir. No jeito de falar. Na preferência de música. Eles estão preocupados em parecer iguaizinhos aos meninos da zona urbana. Para eles não serem rotulados de alunos da zona rural.*
> ***Denise:*** *Mas você percebe que existe um preconceito em relação às crianças da zona rural?*
> ***Maria:*** *Existe, existe, sim. Aí, a forma como eles se vestem, como eles se pintam. Os meninos mesmo, eles ficam: ah, como ele se veste... Ah, como ela se pinta... Ah, como que ela passa batom... Entendeu? "Da roça" é pejorativo mesmo. Eu acho que é a questão mesmo da rotulação. A perspectiva de quem está na cidade é que na roça você está desprovido de tudo. E a gente vê assim, quando a gente faz os momentos culturais aqui na escola, que a gente promove a cada final de trimestre um momento cultural, as meninas da zona rural elas gostam demais de apresentar danças, mas nunca são danças que tenham referência na comunidade. São essas que têm de moda. Pega esses grupos que cantam e que têm uma coreografia, elas sabem todas elas. Eu nem guardo nome. É*

funk, essas meninas do axé, elas sabem tudo. E dançam, todas elas dançam e fazem as coreografias. Então a gente vê que estamos perdendo muita coisa que elas têm. A questão da capoeira mesmo, quando a gente estava trabalhando a capoeira com os meninos. Eu trabalhei na oitava série a questão da cultura brasileira, então a gente traz a capoeira, porque tem muitos dos nossos alunos que fazem a capoeira., Não sei se é lá nos Januários que tinha uma dança...
Toquinha: *Caboclo.*
Maria : *Caboclo. A gente queria que eles trouxessem, mas não quiseram de jeito nenhum. Ah, não. Eles querem fazer as coisas que o menino da cidade faz. Então a gente vê que precisa criar esses espaços pra que o menino daqui perceba que ele tem muita coisa pra aprender. Pra haver a troca. Porque é fundamental pra essa outra criança também aprender a olhar pra essa roça.*

Maria nos revela que a perspectiva de quem está na cidade é que na roça você está desprovido de tudo. Embora seja a roça que provê a cidade de alimentos, com o cultivo da terra, na ótica da cidade ela é desprovida de conforto, de um padrão de ser e viver característico da cidade. E isso se torna perverso na medida em que nega outras formas de existir e produzir cultura.

Se a roça é vista pela falta e não pelo que abriga, a criança sente vergonha e quer negar sua raiz, sua origem, sua história, seus rastros, tudo aquilo que pode fortalecer e constituir sua identidade, sempre tramada na tensão entre o singular e o coletivo.

A surpresa da professora diante da recusa dos alunos em levar uma dança local me chama a atenção. Na medida em que as crianças, tanto da roça, quanto da cidade, assistem aos mesmos programas, porquê as crianças da roça não vão também querer dançar o axé?

Se algumas expressões da cultura são hegemônicas e só há visibilidade para elas, porquê as crianças vão se arriscar em mostrar suas danças e até mesmo ter interesse em conhecer sua própria cultura? Se não há espaço na mídia para outras formas de produzir cultura como as crianças podem se apropriar e reconhecer a própria cultura como expressão de valor?

Se as danças ou outras expressões são encaradas com vergonha ou desinteresse talvez seja porque sejam concebidas como exóticas, fora da ótica, ou seja, invisíveis dentro de um quadro de homogeinização e padronização da cultura.

Mas toda esta questão não é antiga. A conversa com as professoras mexe na memória de Maria Lourdes Souza, a Toquinha[3], demonstrando que esta hierarquização cidade/roça envolve um sofrimento que não pode mais ser ignorado.

[3] Maria de Lourdes Souza é autora do livro"Dicionário de Lembranças". Seus contos são inspirados em sua infância e adolescência vividas no Córrego dos Januários. Sua angústia e preocupação com o desaparecimento da memória do povoado me levaram até o povoado.

Quando passei da quarta para a quinta série e deixei a escola da roça, passando a estudar na cidade, em Inhapim, foi um momento de felicidade e, ao mesmo tempo, difícil. O fato de ser nascida e criada na roça me colocava num lugar inferior. Eu tinha vergonha de tudo. As turmas da mesma série eram divididas não apenas pelo nível de aprendizagem do aluno, mas considerava o nível social de cada um. Por exemplo, a 7ª A era a "melhor", depois vinha a 7ª B, e assim por diante. Ser ou não ser da roça era uma questão levada em conta dentro da escola, pelo menos era assim que eu sentia. Tinha medo de me dirigir aos professores, que normalmente eram da cidade, inclusive alguns de cidades vizinhas, e pertenciam à "elite". Quando precisava ficar o dia todo na cidade para fazer educação física, que era em turno diferente, utilizar a biblioteca ou fazer trabalhos com colegas e algum colega de classe convidava para almoçar, eu dificilmente aceitava, pois tinha vergonha. Um dos professores, percebendo que alguns alunos estavam o dia inteiro, às vezes sem comer, nas dependências do colégio, nos levava na cantina e pedia que nos dessem alguma coisa pra comer. Acho que nunca senti que a escola onde eu estudava me pertencia tanto quanto pertencia aos meus colegas da cidade. Esse sentimento de inferioridade me perseguiu e ainda hoje às vezes me assombra.

O olhar como intervenção nas roças de Minas

Enquanto conversávamos com as professores e a direção da escola, percebíamos o impacto que as imagens produzidas pelas alunas que ali estudavam mas moravam no Córrego produziam. Sabendo que as alunas eram fotógrafas de primeira viagem, elas se mostravam surpresos com a estética ali revelada, fruto de nosso trabalho nas oficinas de fotografia.

Nosso objetivo com estas oficinas[4] foi o de nos abrir à escuta das imagens produzidas pelos próprios moradores, possibilitando que revelassem seu olhar diante do próprio cotidiano, expressando a crítica, a estética e a poética de seus olhos.

Nosso propósito é entender a fotografia como uma grande aliada na educação estética do olhar, possibilitando a construção de um olhar crítico e desperto, ao invés de passivo e disperso, face ao abuso de imagens do nosso tempo pois "são tantas as imagens que nos cercam que acabamos por não diferenciá-las, não vê-las de fato" (Lopes, 2003, p. 51).

Fotografar, aqui, é reverenciar o momento, dizer com a foto como é importante valorizar aquele instante. Significa estar presente e ter consciência disso. Entender que passado, presente e futuro se entrecruzam e que não é possível retomar o fio da história sem compreender que ela também está se dando neste instante, no aqui e agora. A fotografia ajuda os "Januários" a compreender que é preciso tomar o curso do próprio

[4] As quatro alunas-fotógrafas fizeram ao todo 48 fotos, cerca de 12 cada uma, e se entusiasmaram com o resultado. Praticamente inaugurando o exercício de fotografar, mostravam orgulhosas as fotos para os adultos, surpreendidos com a beleza das imagens ao se verem em um ou outro registro.

Córrego, saberem-se sujeito *da* e *na* história. A fotografia aqui possibilita um diálogo entre as gerações, entre nós e nós mesmos, entre nós e o outro...

> Este abismo entre as gerações revela nossa solidão cultivada na insensibilidade com que facilmente descartamos o "outro" de dentro de nós. A questão do olhar se torna fundamental para retomarmos o tema da alteridade: o olhar convoca nossa relação ética na relação com o outro (Jobim e Souza, 2000, p. 97).

Mas diante da grave situação de dicotomia entre a cidade e a roça apresentada pelas professoras compreendíamos que a fotografia se revelava ali como uma intervenção do olhar. Na medida em que viam as imagens, as alunas eram olhadas pela sua potência, capacidade, delicadeza, sensibilidade. Ao mesmo tempo, a própria roça revelada pela grafia do olhar das alunas, ia sendo aos poucos ressignificada, concebida por sua diferença, por cores e matizes, por sua riqueza singular.

As imagens provocaram também muitas lembranças, já que a maioria dos professores tem sua origem familiar nas roças daquela região. Com isso percebíamos que a própria roça que todos ali trazem em sua bagagem era aos poucos re-visitada. Este é um ponto que considero fundamental na formação de professores. Embora detectem o problema e se sintam preocupados com os alunos envergonhados de sua origem da roça, os professores também estão atravessados por uma concepção de roça que não só os impede de ver os alunos como também de valorizar a própria história. Me parece então crucial desenvolver nos cursos de formação um olhar crítico a uma concepção de roça que a vê como lugar da falta, desprovido de tudo. Rever esta concepção é também fazer uma crítica a uma concepção linear e progressiva do tempo e da história e nos faz refletir nas conseqüências de compreendermos como progresso "aquilo que bota o passado a baixo".

Durante as escavações com os Januários, a dicotomia entre progresso e felicidade também se apresentou. Com a luz elétrica e a televisão, os moradores do Januário mudaram seu cotidiano que embora mais iluminado parece, segundo eles, carecer de calor.

A rotina comum da vida, antes baseada na convivência, dá lugar ao isolamento. Ao se olharem pela janela da televisão, os Januários pararam de se olhar uns aos outros. Mas é possível unir a luz elétrica e o calor humano?

Talvez não, se tomarmos o passado como algo que acabou, que ficou para trás e nada tem a nos dizer. Aprisionados numa perspectiva de tempo linear e progressivo, os

velhos já foram e as crianças ainda vão ser. Mas se rompemos com a visão progressiva, o futuro não esvazia o presente, ao contrário, lhe abre novas possibilidades, enquanto o passado dialoga com o presente, é ressignificado.

Tudo isso nos coloca de frente com uma dissociação entre aspectos essenciais da vida que precisam urgentemente dialogar. A luz elétrica e a convivência, o progresso e o cuidado com o meio ambiente, a cidade e a roça, a experiência e o saber dos mais velhos, com a novidade do olhar da criança, são todas elas faces que ao se excluírem empobrecem nossa existência, nos desumanizando.

Nessa visão não há espaço para o diálogo entre técnica e convivência. No entanto, a fotografia se coloca para nós aqui como uma mediação técnica interessada no elo entre os tempos e os seres, na retomada daquilo que é essencial para o ser humano: estar junto, conviver.

Procuramos estabelecer um contraponto com a fotografia, vendo-a como um suporte técnico que propõe esse *entre-olhar*. Nosso objetivo nas oficinas era caminhar fotografando, e a pergunta que guiava o olhar e os "cliques" das câmeras era: que imagens queremos deixar para a história do Córrego dos Januários?

D. Nega na janela

Denise: *É incrível essa foto aqui! A casa, a janela é pequenininha e aqui na foto parece enorme. Porque isso em fotografia se chama enquadramento. Ela fez um recorte da cena. Ela escolheu e enquadrou só aquela janela e ela tomou toda a cena. Muito legal. Gilzane, por que que você tirou essa foto dela?*
Gilzane: *Ah, porque é uma pessoa mais velha, ela é uma biblioteca como a minha mãe falava.*
Fabiane: *Ah, ela também é minha tia, é irmã da minha vó, mãe do meu pai.*
Denise: *O que eu tô entendendo é que com essas fotos vocês estão contando alguma coisa aqui que eu acho importante. Então eu não sabia, por exemplo, eu não lembrava que esse cafezal era daqui. Então vamos lembrar aqui dessa história aqui. Então vamos lá: D. Nega mora nessa casa.*
Fabiane: *E é dona daquele terreno (da foto do Leandro com a mula).*
Gilzane: *Que tem café.*
Brenda: *E o Getúlio cuida.*
Denise: *Entendi. Agora vamos lá na casa dela mostrar as fotos.*

Café

Gilzane: *Getúlio espalhando café. Getúlio tá numa pose.*
Denise: *Alguém pediu pra ele fazer essa pose?*
Fabiane: *Não.*
Brenda: *Eu não, ninguém.*
Denise: *Eu acho que foi assim, que a gente falou assim, a gente precisa pedir permissão pra ele tirar a foto, lembra?*
Regiane: *Foi a Gilzane ali que falou.*
Denise: *E aí ele se preparou para a foto. Eu achei muito legal ele ter feito essa pose aí. Gilzane, por que você tirou essa foto?*

Gilzane: *Ah, eu acho assim, importante, porque eu acho que o café é uma das coisas mais importantes aqui no Januário. Porque a maioria das pessoas tem bastante café. Eu acho diferente porque eu fico assim pensando, o café dá, aí apanha o café, depois põe pra secar, aí depois limpa, aí que vai fazer o pó. Diferente, eu acho. Eu fico pensando, como é que Deus faz uma coisa tão importante.*
Brenda: *Porque ele está espalhando, mexendo o café, que é muito importante porque o café, isso, ele apanha o café, seca e depois limpa ele e faz o pó. Pó pra fazer café. Às vezes a gente que tem uma lavourinha, igual o Tio Tota (Nestor) aqui tem uma lavourinha, igual lá perto de casa eles têm. Uma lavourinha ele pode pegar, cuidar dele, ficar espalhando ele e limpando ele. Pode até formar um café. E dá pra gente até vender o café. Então é importante aqui no Januário.*

Meninos soltando pipa

Brenda: *Olha essa foto, Vítor e Marco Aurélio soltando pipa. Quem tirou essa foto foi você, não foi, Fabiane?*
Fabiane: *Ah, é porque eles estavam se divertindo.*
Gilzane: *Ficou bonito. Achei interessante, porque os meninos estavam divertindo. Eles fizeram a pipa, depois soltaram a pipa, brincando. É, pipa tem muito tempo que os meninos já fazem assim. Já tem muito tempo, porque eu acho que até meu tio já fazia.*
Regiane: *É, que aí mostra a brincadeira dos meninos que eles gostam mais de brincar.*

As imagens narradas aqui foram algumas das escolhidas para compor o acervo. Os temas se repetiram nas outras fotos e destaco o afeto como um dos eixos centrais. As crianças fotografaram crianças, brincadeiras, divertimento, e também aqueles que amam (tios, bisavô, amigos, irmã...). O tema do café também emerge, e é interessante perceber nas imagens e no que elas nos contam o valor do cultivo e da terra.

A palavra “homem” deriva de “húmus”, terra fértil, boa para cultivo. Joel Rufino dos Santos (2001) nos lembra que cultivo e cultura pertencem ao mesmo campo semântico do latim colo, eu moro, eu ocupo a terra, eu cultivo o campo:

> No particípio passado se dizia cultus, no particípio futuro culturus. Havia, portanto, no latim, o reconhecimento de um fundamento (cultus) e de um destino (culturus). Cultura teve, na sua origem, e nada impede que continue a ter, uma dimensão comunitária (fundadora) e, ao mesmo tempo, de projeto. (...) Ora, quem diz fundamento diz espírito comunitário; e quem diz destino diz projeto, porvir, ideal, utopia. São essas, qualquer que seja a definição, as principais dimensões da cultura. A terminação urus, em culturus, indica processo, ação em realização, e não produto. Cultura é, pois, a ponte entre fundamento e destino (p. 16-17).

Santos alerta para o fato de não ser o grau de passado que identifica o bem cultural, pois

> Bem cultural é qualquer coisa (produto material ou processo simbólico) que vindo do passado se projete no futuro ou presente. Por outras palavras é qualquer coisa com significado coletivo que tenha permanência no tempo. Não é o grau de passado que

> identifica o bem, são o significado comunitário e a permanência. (...) Isto é, bem cultural, artístico, histórico ou etnográfico será sempre contemporâneo (p. 84).

Neste sentido, vemos a sanfona, as broas, o café, as brincadeiras, o tear,as histórias do Córrego como um acervo de bens culturais, carregado de sentido para todos os Januários. É o significado comunitário e a alegria que estes bens agregam que o transformam num bem valioso que não pode ser esquecido. Nesta perspectiva, buscamos retomar com a casa –museu *ponte entre fundamento e destino.*

Por uma estética da delicadeza

Em nossa metodologia de pesquisa, optamos em escavar a história em busca da memória do Córrego. A rememoração para Benjamin possibilita não só um diálogo com o passado, mas também com o presente, pois "não se trata somente de não esquecer o passado, mas também de agir sobre o presente".[5]

A experiência das escavações nos levaram ao encontro com a linguagem. A produção de narrativas dos Januários trazia um ritmo: singular, poético, estético, político, crítico. Esta casa-museu pretende ser um espaço que coloca esta narrativa em foco e que expõe no mundo o que considero uma estética da delicadeza.

Vejo na delicadeza dois sentidos essenciais para a nossa reflexão. Um fala de uma percepção poética do mundo, revelada tantas vezes pela grafia do olhar de crianças e adultos do Córrego. O outro nos leva ao cuidado e à humildade. O terreno da memória é delicado, por isso exige também delicadeza.

O tempo da delicadeza talvez seja este tempo em que vislumbramos o futuro no presente, de olhos dados com o passado. Um tempo em que pensamos nos que ainda vão nascer e nos comprometemos com os *vindouros* aqui e agora. O tempo da delicadeza é também um tempo de escuta. De sermos testemunhas, ouvintes de experiências que se não ouvirmos podem ficar para sempre esquecidas.

Na concepção de uma estética da delicadeza que defendo aqui, é prioritário que crianças e adultos possam se *entre-olhar, estar de olhos dados*. Assim, o acervo de contos e imagens procura criar um espaço que acolhe este *entre-olhar*. É no resgate do princípio da alteridade que essas narrativas vão se construindo onde o abismo entre crianças, adultos e os mais velhos vai sendo entremeado pelas experiências grafadas

[5] GAGNEBIN, J.M. Memória, história, testemunho, 2004, p.91.

pelo olhar. Ao fotografarem, as diferentes gerações se encontram construindo uma subjetividade permeada pelo intercâmbio de seus diferentes olhares e saberes.

O acervo de imagens que fará parte da casa de cultura do Córrego dos Januários foi produzido nestas oficinas. Ao se depararem com as imagens, os fotógrafos construíam sentidos, contavam histórias. Minha tarefa agora é organizar com os fotógrafos e moradores uma narrativa de imagens e palavras buscando revelar a estética que foi produzida ali.

As belas fotografias produzidas pelas alunas moradoras do Januário podem ajudar a olhar, colocando em foco a criança produtora de cultura, capaz de revelar através das lentes uma outra perspectiva da roça ajudando a desconstruir o olhar marcado pela falta e pela hierarquização cidade/roça.

Neste sentido, vejo a casa-museu como um espaço que visa desconstruir uma visão engessada e negativa da roça. Como espaço de produção de cultura permanente, a casa-museu do Córrego dos Januários coloca em foco seus próprios habitantes. Esta visibilidade é, a meu ver, essencial para que novas formas de ver e conceber a roça e seus habitantes possam surgir.

A visão crítica compõe uma das faces da estética da delicadeza, que possibilita a renúncia ao assujeitamento, ao conformismo diante do risco do desaparecimento da memória do povoado. Em contraponto a uma existência que separa o progresso da convivência, a tecnologia da sensibilidade, a criança do adulto, buscamos todos juntos (os moradores do Córrego dos Januários, os professores e a pesquisadora), libertar a história da sina da mesmice e inventar novas relações com a vida, que engendrem formas de existir conjugadas às dimensões ética e poética.

Referências

Benjamin, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política. *Obras Escolhidas I.* São Paulo: Brasiliense, 1994.

Bosi, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Castro, Lucia & Jobim e Souza, Solange. *Desenvolvimento Humano e Questões para um Final de Século*: tempo, história e memória. Psicologia Clínica, vol. 6, 1994.

Gagnebin, Jeanne Marie. Memória, História, Testemunho. In: *Memória e (res)sentimento*: Indagações sobre uma questão sensível. Bresciani, S e Naxara, M. (Orgs). Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

Gusmão, Denise. *Por uma estética da delicadeza: ressignificando contos e imagens nas roças de Minas.* Orientadora: Solange Jobim e Souza. Rio de Janeiro: PUC/RJ, Departamento de Psicologia, 2004.

Jobim e Souza, Solange (Org.) *Subjetividade em Questão*: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

Lopes, Ana Elizabete. Artes visuais e os diferentes modos de ver. In: *Educação @ Pós-modernidade*: ficções científicas e crônicas do cotidiano. Jobim e Souza, Solange (Org.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

Santos, Joel Rufino dos. *Missão do Ministério da Cultura. Rio de Janeiro*: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

POR UMA CRÍTICA DAS APROPRIAÇÕES DA PALAVRA "CONSTRUTIVISMO" NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Solange Jobim e Souza[1]

> Eu escrevo por intermédio de palavras que ocultam outras – as verdadeiras. É que as verdadeiras não podem ser denominadas. Mesmo que eu não saiba quais são as "verdadeiras palavras", eu estou sempre aludindo a elas. Meu espetacular e contínuo fracasso prova que existe o seu contrário: o sucesso. Mesmo que a mim não seja dado o sucesso, satisfaço-me em saber sua existência. (Clarice Lispector).

Construtivismo é uma palavra que, principalmente a partir da década de 70, começou a circular nas conversas dos professores e a fazer parte do vocabulário das diversas pedagogias, especialmente daquelas ditas "progressistas". Toda palavra tem sua história, e nossa intenção aqui é ir ao encontro da palavra "construtivismo", desvelando-a a partir do seu interior, quer dizer, da sua própria história, que é, ao mesmo tempo, a história do uso deste termo pelos educadores, numa determinada época. A história de uma palavra é, por assim dizer, a história dos múltiplos sentidos que ela vai absorvendo em um dado período do tempo. Quanto mais uma palavra circula, quer seja de boca em boca, quer seja nos textos escritos ou nos silêncios dos "não-ditos", tanto mais ela cresce e se desenvolve, ampliando suas possibilidades de abranger, sempre, outros novos sentidos em contextos sociais diversos. Portando, o sentido de uma palavra nunca é fixo ou limitado; ao contrário, mostra, neste seu processo de transformação, a ilimitada riqueza que qualquer palavra contém, dependendo evidentemente dos usos criativos que são gerados a partir das interações construídas na linguagem e na cultura. A palavra vive no presente, mas sempre terá a memória de seu passado, de suas origens. Bakhtin (2003) nos assegura:

> *"Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar*

[1] Doutora em Educação. Professora da Pós-Graduação do Departamento de Psicologia / PUC-Rio e da Faculdade de Educação / UERJ. Pesquisadora do CNPq. Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, Departamento de Psicologia, PUC-Rio

> *(renovando-se) no processo de desenvolvimento subseqüente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo" (p. 410).*

Com base em uma teoria da linguagem que a compreende como prática social é que nos propomos, neste simpósio, discutir a formação dos educadores, analisando o que faz o uso de certos conceitos se transformar em "palavras de ordem" em um dado momento histórico. Entendemos que os modismos no campo educacional, em torno do uso de algumas palavras, acabam por provocar o distanciamento destas palavras dos pressupostos teóricos que lhe deram origem, banalizando tanto a compreensão dos conceitos como também o modo como estes conceitos se transformam em práticas pedagógicas, orientando maneiras de ensinar e aprender entre professores e alunos. Portanto, nossa intenção aqui é utilizar a palavra "construtivismo" como pretexto para analisarmos mais amplamente os usos e abusos de determinados conceitos e, conseqüentemente, a importância de uma formação teórica sólida como garantia de uma prática pedagógica substantiva do educador. Esta análise exige um pensamento que se consubstancia em uma teoria da linguagem. Convencida desta necessidade é que convido Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin para participar deste debate.

Construtivismo e as teorias do conhecimento

O construtivismo surge, inicialmente, relacionado com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget (1896-1980). As preocupações de Piaget sempre foram direcionadas às questões do conhecimento. Antes de ser considerado um psicólogo do desenvolvimento infantil, Piaget deve ser conhecido mais propriamente como *epistemólogo*. Isto porque dedicou sua vida inteira aos estudos dos processos de formação do conhecimento no homem. Poderíamos dizer que sua preocupação maior foi refletir e ampliar a compreensão sobre uma única questão: o que é conhecimento, como o conhecimento se transforma e como o conhecimento transforma o homem ao longo da vida. Insatisfeito com as limitações da Filosofia para lidar com esta questão, procura o diálogo com outras áreas do conhecimento e amplia seu campo de investigação. Faz da interdisciplinaridade seu método de análise e problematiza este tema propondo encontros

.

fecundos com a Biologia, com a Matemática, com a Física, com a Lingüística, entre outras áreas do saber humano. Porém, a Psicologia do Desenvolvimento se constituirá, posteriormente, não só no seu principal ponto de partida, mas também no seu ponto de chegada, ou seja, é a partir da construção de uma psicologia do desenvolvimento infantil que Piaget encontrará o caminho para a construção de uma teoria do conhecimento, a qual denominou Epistemologia Genética.

Mas, como surge o termo "construtivismo" na teoria de Piaget? Este termo surge das críticas que Piaget[2] elabora às teorias racionalistas e empiristas sobre o conhecimento. O racionalismo diz que o conhecimento é algo que pertence ao sujeito antes mesmo de este travar qualquer relação com o mundo exterior. Quer dizer, o conhecimento é algo que pertence ao homem de forma inata e, portanto, a maturação seria o principal elemento desencadeador do desenvolvimento das formas superiores da capacidade de conhecer a realidade. A concepção empirista do conhecimento, ao contrário, afirma que o conhecimento está contido nos objetos do mundo externo e, portando, nesta perspectiva, são os objetos que se impõem ao sujeito, tornando-se uma espécie de receptor passivo de um conhecimento que pré-existe à sua própria experiência.

Embora na perspectiva empirista haja uma ênfase na experiência do sujeito, o próprio lugar que o sujeito ocupa na relação com o mundo externo torna-se um fator secundário. Isto porque o sujeito, na concepção empirista, é totalmente moldado de fora para dentro. Com isto, o conhecimento é tido como algo externo que se impõe ou se imprime de forma mecanizada no pensamento. Ora, Piaget, discordando radicalmente destas duas perspectivas de compreensão do conhecimento na história do homem, irá propor uma terceira possibilidade de interpretação deste fenômeno especificamente humano. Esta terceira visão, denominada *construtivismo*, afirma que o conhecimento não está pré-determinado nem no interior do sujeito, nem no mundo externo, mas é *construído* na relação entre o sujeito e os objetos do mundo externo. Portanto, o conhecimento é algo que se realiza ao longo da história do indivíduo e da humanidade, transformando o sujeito e a própria humanidade.

Ao afirmar sua convicção de que o conhecimento se dá na interação entre o sujeito e a realidade externa, Piaget afirma que não existe conhecimento antes da ação do homem sobre o mundo e, assim, garante um lugar privilegiado para o sujeito que realiza o ato de conhecer. Para

[2] Piaget, J. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. IN: Piattelli-Palmarini, M. Teorias da Linguagem & Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. Editora Cultrix, São Paulo, 1983.

.

garantir um estatuto científico às suas idéias filosóficas sobre o conhecimento, Piaget parte para o trabalho experimental, desenvolvendo uma série de observações e experimentos com crianças de diferentes idades, desde o bebê ao adolescente. Com este trabalho teórico e experimental, desenvolvido por várias décadas, Piaget tornou-se o mais influente teórico do desenvolvimento cognitivo de nossa época. Seus trabalhos, inicialmente mais conhecidos no âmbito das pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, passaram a interessar aos educadores. Estes tomaram suas idéias com base em preocupações diferentes das que Piaget apresentou, pois a discussão principal dos educadores era apostar na teoria para encontrar uma maneira de integrar o desenvolvimento infantil com questões relativas ao ato de ensinar e aprender.

Com isto queremos dizer que a apropriação da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget pela área da educação se deu a partir de questões que não foram colocadas em especial pelo próprio Piaget, mas sim por leitores de Piaget que, enfrentando o desafio de encontrar soluções para os problemas de aprendizagem e desenvolvimento da criança, perceberam o enorme potencial que esta teoria poderia conter para encaminhar novas soluções para antigos problemas da área da educação. Com isto, foram criadas propostas pedagógicas, baseadas na concepção do construtivismo de Piaget, o que ocasionou o emprego deste termo para caracterizar um determinado modelo de trabalho pedagógico. Este modelo se fundamenta, prioritariamente, em uma concepção de criança que age sobre a realidade, e, portanto, não aprende de forma passiva, mas a partir da diversidade e da riqueza de oportunidades de interação que lhe são oferecidas, cotidianamente, na própria vida e, particularmente, nas instituições escolares. O construtivismo, sem dúvida alguma, alterou profundamente as relações professor-aluno e criança-criança nos contextos escolares, que passou a ter uma organização diferente da que era comum até então nas instituições de ensino em que a figura do professor era central no processo ensino-aprendizagem. Há, portanto, neste momento uma espécie de deslocamento da figura do professor para a da criança o que ocasionou uma transformação substantiva no modo como adultos e crianças passam a interagir entre si, afetando não só a concepção de criança que passa a orientar as práticas sociais, mas especialmente o comportamento dos adultos em relação a ela.

O que apreendemos desta análise é que mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento cognitivo da criança, a psicologia do desenvolvimento de Piaget formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los, e mais do que tudo isso,

.

acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos – adultos -, com base em determinados enquadramentos. Enfim, se por um lado a psicologia do desenvolvimento cognitivo pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturante da experiência da criança, ou seja, os comportamento cognitivos passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem de acordo com as expectativas formuladas pela teoria. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da criança têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa / explicativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos são, por sua vez, construídos e re-construídos no interior das teorias e das práticas sociais, passando então a interferir diretamente no comportamento de crianças e adolescentes, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos, e econômicos do contexto social mais amplo. O poder, nas sociedades complexas contemporâneas é exercido, especialmente, pelo controle da produção de sentidos, ou seja, nos usos da linguagem transformados em ações no âmbito das trocas sociais (Jobim e Souza, 1996). Tendo por base esta premissa, vamos tecer algumas considerações sobre o modo como o uso da linguagem na vida cotidiana se alimenta de conceitos elaborados no âmbito dos estudos científicos, assim como a pesquisa científica é informada pelas palavras e seus usos sociais. Portanto, a linguagem tomada como um modo de ação no mundo, traz à tona uma determinada compreensão de como as teorias e os conceitos acabam por exercer um papel fundamental na constituição da subjetividade e nos valores que predominam e que orientam nossas práticas sociais em um determinado momento histórico. Para Bakhtin (1981), a palavra quando tomada no âmbito das trocas sociais pode ser uma indicadora sensível de transformações culturais mais amplas que estão em curso em uma dada sociedade.

> *“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p.41)*

.

Considerando, de acordo com Bakhtin, a palavra como signo ideológico, o sentido da palavra “construtivismo” ganha uma outra dimensão. Nosso interesse, então, se direciona para captar e compreender as vibrações de sentidos que esta palavra traz em seu interior, sentidos em devir, promessas de sentido. Quando começamos a usar uma palavra nos tornamos cúmplices dos sentidos que emergirão deste uso. Somos todos, enfim, responsáveis por seu vir-a-ser.

A questão fundamental que esta concepção de linguagem permite retomar é um questionamento das teorias da linguagem que, calcadas na fragmentação sausseriana língua/fala, justificam o isolamento da linguagem com o mundo e com a vida, reduzindo-a a um simples veículo da razão instrumental. Essas questões amplamente abordadas por Bakhtin, são ampliadas de forma original e instigante pela teoria místico-teológica de Walter Benjamin, como veremos a seguir.

Palavra-experiência versus palavra-instrumental

Para Benjamin (1987), longe de ser um sistema convencional de signos, a linguagem mantém com as coisas uma relação não-arbitrária, ou seja, ela é o *médium* onde se refletem processos reais. A preocupação de Benjamin é recuperar uma dimensão da linguagem totalmente ausente, na grande maioria, dos estudos da lingüística de sua época. Inspirado no modelo de leitura dos textos sagrados, Benjamin quer regatar a mesma dimensão polissêmica da linguagem reivindicada por Bakhtin no contexto da literatura e das trocas verbais no cotidiano, dimensão essa que, segundo ele, deteriorou-se e perdeu seu espaço por meio do predomínio do uso monológico da linguagem como instrumento comunicativo que se estabeleceu entre os homens no mundo moderno.

Para que a teoria onto-teológica de Benjamin seja compreendida é fundamental termos em mente que ela é uma crítica às teorias formalistas e positivistas, que privilegiam a dimensão utilitarista e instrumental da linguagem, ou seja, seu papel de transmissão de conteúdos. Na visão de Benjamin, existe algo na linguagem que é comunicável, mas que não é idêntico aos conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta. Benjamin (1977) afirma que tudo o que existe, seja de natureza animada ou inanimada, acontecimento ou coisa, comunica e expressa sua essência espiritual. Com base numa abordagem metafísica da linguagem,

.

Benjamin propõe sua extensão para além dos limites do propriamente humano, para assim fundamentar a existência de uma essência espiritual que se manifesta na linguagem. Desse modo, a grande questão metafísica que a teoria da linguagem de Benjamin nos coloca é que, se no homem a essência espiritual é igual à essência lingüística, toda essência espiritual é lingüística. Essa é uma noção primeira para uma filosofia da linguagem cujo conceito-chave está na revelação. Para a noção de revelação, a plena expressão é igual à plena espiritualidade. A palavra nesta abordagem é tomada vinculada com a vida e, portanto, revela o que é da ordem da experiência do sujeito, a sua singularidade realizando-se no âmbito das trocas sociais (Jobim e Souza, 1994). Esta questão tomada no âmbito da filosofia da linguagem por Benjamin não é propriamente uma novidade quando experimentamos a linguagem a partir da experiência poética. A metafísica da linguagem em Benjamin é a tentativa de uma compreensão do mundo físico na sua dimensão semântica. Brincando seriamente com as palavras Clarice Lispector enfrenta o desafio de dizer em palavras o que é indizível, ou seja, penetrar com palavras o sentido que emana do mundo dos objetos.

> *Não posso ficar olhando demais um objeto senão ele me deflagra. Mas misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que o pensamento é a "coisa". A coisa que está às mãos milagrosamente concreta. Inclusive, a coisa é uma grande prova do espírito. Palavra também é coisa – coisa volátil que eu pego no ar com a boca quando falo. Eu a concretizo. A coisa é a materialização da aérea energia. Eu sou um objeto que o tempo e a energia reuniram no espaço. As leis da física regem meu espírito e reúne em bloco visível o meu corpo de carne.* (Clarice Lispector, 1978, p. 101)

Que implicações existenciais podem ser destacadas do pensamento filosófico de Benjamin e Bakhtin e da experiência poética de Clarice? Qual o lugar que a palavra ocupa na vida cotidiana e que transformações provoca em nós, sujeitos do discurso?

As palavras, quando são apropriadas de forma expressiva, naturalmente exercem modificações na forma e no conteúdo do pensamento. Isto significa dizer que as palavras detêm um enorme potencial transformador, pois, quando interferem nas formas de pensar, desencadeiam também mudanças no comportamento e nas atitudes da pessoa. O poder transformador da palavra deve ser sempre explorado nas interações de caráter educativo, especialmente quando tratamos da formação de professores através de situações específicas (cursos, seminários, supervisão, etc.). O que ocorre é que nem sempre os professores têm oportunidades de construir conhecimentos a partir de uma reflexão que articula os novos conceitos com os que eles já conhecem, convidando-os a interagir criticamente com as informações novas. Infelizmente, na maioria das vezes, os

.

professores se defrontam com conceitos e teorias que pouco conhecem, mas que são trazidas como panacéia para todos os problemas da educação, ou soluções miraculosas que irão “tudo” resolver. Sem entender como isto é possível, o professor é instigado a substituir seu conhecimento, muitas vezes construído com base em uma experiência de vários anos de trabalho, por conceitos e teorias consideradas “melhores” e mais “eficazes” para o ensino. Com isto, seu conhecimento fundado na experiência é desvalorizado e seu trabalho desprestigiado, e os problemas do fracasso escolar tornam-se problemas de inadequação do professor que não adquiriu habilidades para usar as últimas novidades em termos de métodos e técnicas pedagógicas.

A forma autoritária com que o conhecimento tem sido levado aos professores é motivo para inúmeras deformações da prática pedagógica. O maior problema gerador dos intermináveis equívocos em torno da palavra “construtivismo” é que este termo perdeu contato com o seu sentido original, ou seja, o sentido que o próprio Piaget autorizou ao empregá-lo no âmbito da epistemologia genética. Destituída de sua história, esta palavra – “construtivismo” – sofre um esvaziamento, perde pouco a pouco suas possibilidades de evolução numa dimensão crítica, tornando-se um invólucro vazio que adere facilmente a uma definição qualquer, dependendo do movimento dos modismos em torno de determinados “clichês” teóricos em voga numa dada época.

Na base do esvaziamento da palavra “construtivismo” está a substituição de uma compreensão histórica e contextualizada deste conceito por uma dimensão que apenas o define como uma técnica, ou um instrumento pedagógico que passa a ser concebido como o “melhor” método de ensino-aprendizagem. Quando determinados valores arbitrários exercem um poder autoritário sobre certas palavras, estas ficam esvaziadas de seu poder transformador, tornam-se monovalentes, quer dizer, aderem a uma única possibilidade de compreender a realidade, empobrecendo com isto a própria riqueza do real e o modo como nos valemos da linguagem para sua compreensão. A questão é que os professores, mas não só eles, precisam recuperar suas possibilidades de reconstruir e utilizar os conceitos, dialogando com os seus múltiplos sentidos, resgatando as raízes históricas do conceito e não apenas aderindo de forma superficial à sua definição dicionarizada, rígida e autoritária[3].

[3] Este tema pode ser aprofundado a partir da obra de Mikhail Bakhtin, Maxismo e Filosofia da Linguagem. Hucitec, São Paulo, 1981

.

A cristalização das palavras em torno de formas estereotipadas e fixas de sua compreensão é uma das maiores ameaças à transformação crítica do sujeito e da realidade. O "construtivismo", como todo conceito, precisa continuar a evoluir e a se transformar, permitindo novas interpretações não só do conhecimento humano, mas também do lugar que o sujeito ocupa na construção do próprio conhecimento.

Em síntese, as conclusões às quais podemos chegar sobre o que é o "construtivismo" hoje e o que representa em termos da prática pedagógica não se resumem a questões de fácil resposta. De acordo com seus desdobramentos, tanto teóricos como práticos, podemos constatar que o construtivismo tem gerado polêmicas, interpretações contraditórias e discursos ambivalentes. Neste contexto, o "construtivismo" pode ser uma estratégia teórico-metodológica que reafirma o lugar do sujeito na compreensão da realidade, mas também pode se configurar numa estratégia de exclusão deste mesmo sujeito quando se rompem os elos que o fazem responsável pela própria história da construção deste conceito.

Toda vez que predomina uma relação burocratizada e autoritária com qualquer palavra, o sujeito fica excluído. A exclusão do sujeito significa o aprisionamento das idéias. O aprisionamento das idéias, por sua vez, é a morte da palavra como signo que cria o sujeito, e, através dele, a própria realidade. Paradoxalmente, se a palavra *construção* nos suscita a idéia de movimento e transformação, as práticas pedagógicas contemporâneas acabam por transformar a palavra "construtivismo" no seu avesso, aprisionando o professor e seu trabalho em modelos de práticas pedagógicas que o distanciam, cada vez mais, de um projeto educativo que tem por meta a constante emancipação da liberdade, e, conseqüentemente, do sujeito. Somente quando o professor tem oportunidade de travar um diálogo profundo com as idéias de sua época é que estará, efetivamente, construindo conhecimento e não apenas reproduzindo idéias com as quais, muitas vezes, não se identifica. O direito de discordar é a base do pensamento crítico; pensar criticamente é dialogar com as reverberações de sentido que uma palavra apresenta ao longo da própria história de um determinado indivíduo. A linguagem expressiva é aquela que não dispensa a experiência do sujeito como constituinte do sentido de uma narrativa. O professor precisa resgatar a história da palavra "construtivismo" – no interior de sua própria história e aprender a pensar sobre este tema como algo que pertence à sua experiência[4]. Parafraseando Benjamin,

[4] A discussão do conceito de "experiência" pode ser aprofundada a partir da obra de Walter Benjamin, especialmente nos seguintes textos: "Experiência e Pobreza" e "O Narrador", ambos publicados em Walter Benjamim: Obras Escolhidas, Vol. 1, Brasiliense, São Paulo, 1981.

.

afirmaria a necessidade do professor *imprimir na sua narrativa a marca da sua experiência, como a mão do oleiro na argila do barro.* Isto significa criar formas de resistir, a partir do uso da linguagem, às estereotipias que invadem os conceitos e cuja finalidade é desvincular a palavra da vida, tornando-a apenas um instrumento técnico para alcançar resultados e exercer formas de controle e poder. A linguagem, especialmente quando utilizada no contexto da formação do educador pode e deve ir além do seu propósito de administrar a vida no "mundo civilizado". Como se apresenta nas abordagens teóricas de Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, o compromisso primeiro da linguagem deveria ser, antes de tudo, com a realização de uma experiência compartilhada entre pessoas que se revelam a partir da criação permanente de uma *ética da existência*. O que temos feito como educadores para que este princípio oriente a nossa própria formação como educadores?

Referências

Bakhtin, Mikhail (1981) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, São Paulo.

_____ (2003) *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, SP.

Benjamin, Walter (1987) *Walter Benjamin: Obras Escolhidas,* Vol.1, Brasiliense, São Paulo.

Jobim e Souza, S. (1994) *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.* Papirus, Campinas, SP.

_____ (1996) Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: Kramer, S.; Leite, M. I., *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Papirus, Campinas, SP.

Lispector, C. (1978) *Um sopro de vida*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.

.

Piaget, Jean (1983) Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. IN: Piattelli-Palmarini, M. *Teorias da Linguagem & Teorias da Aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. Editora Cultrix, São Paulo.

.

ISSN 1981-2566

O CAMPO DO CURRÍCULO E A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines
Fundação Universidade Federal de Rondônia
martines@unir.com

Resumo: A definição de *campo* aqui utilizada é a que propôs Pinar e colaboradores (1995), ou seja, um campo é "[...] *formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis.*" (MOREIRA, 2001: 14). Entre 2002 e 2004 realizamos uma pesquisa sobre o currículo em um curso de graduação de Biologia em uma universidade amazônica, tendo como referencial a avaliação emancipatória do currículo (SAUL, 1991) e o currículo como processo (STENHOUSE, 1991). Estes dois autores fazem parte de uma tendência no campo do currículo que privilegia o diálogo entre os atores de uma ou mais instituições no aperfeiçoamento de um currículo, paralelamente ao desenvolvimento profissional das pessoas e profissionais envolvidos no processo. A pesquisa privilegiou a dialogicidade de várias maneiras: na parceria entre duas universidades (USP e UNIR) durante o desenvolvimento do projeto de doutoramento no qual se desenvolveu o estudo; na revisão bibliográfica durante a escolha do referencial teórico; nos instrumentos e técnicas de coleta de dados; na análise de dados e na redação da tese. Em todas estas etapas da pesquisa, a negociação narrativa foi fundamental, mas, sobretudo na última fase, já que ao elaborar uma tese tendemos a nos posicionar como narrador onisciente. O conceito desenvolvido por Bakhtin de *narrador onisciente* (1997a, 1997b) na chamada *virada lingüística* influenciou na estruturação do texto da tese, no qual vários atores do currículo em processo comparecem com suas vozes para evidenciar um currículo em ação na perspectiva de cada um, falando de seu lugar institucional e evidenciando um ou mais aspectos do processo que não pode ser visto por quem ocupa um lugar institucional diferente. O/a pesquisador/a neste tipo de investigação não pode ser um narrador onisciente.

Palavras chave: currículo, ensino superior, estudo de caso etnográfico.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no interior de uma práxis, enquanto professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR – atuando na formação de professores de Ciências e Biologia na produção e avaliação de currículos da área. Esse estudo permitiu o contato com a teorização crítica sobre currículos e o conhecimento adquirido em sua realização vem sendo muito útil à minha prática docente bem como na

participação colegiada de reformulação curricular do curso de graduação de Ciências Biológicas de nossa instituição.

Desde a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), o sistema educacional brasileiro vem vivendo um amplo movimento de reforma curricular e de avaliação educacional em todos os níveis, no qual os cursos de graduação do país vêm sendo avaliados de várias formas, existindo a possibilidade de que a própria instituição realize processos de avaliação interna. Paralelamente, o MEC e o Conselho Nacional de Educação divulgam Diretrizes para a estruturação dos cursos de graduação, elaboradas a partir de consultas às instituições formadoras, conselhos de classe, entre outras e que são consolidadas por especialistas de cada área.

A proposição de diretrizes nacionais e a implementação de sistemas de avaliação atingem também da Educação Básica, onde se destacam os Referenciais de Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL / MEC / SEF, 1997; 1998; 1999a, 1999b) entre outros, bem como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB - e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

O problema de ordem teórica se localiza na área das pesquisas sobre currículos, que se iniciou na aurora do século XX com o questionamento dos educadores progressistas sobre o modelo de escolarização que se instalara na sociedade capitalista a partir da revolução industrial. O modelo hegemônico de escola nos países capitalistas na virada do século XIX para o século XX passou a ser chamado de escola tradicional, constituída sobre uma tríplice aliança entre organização de *classes* ou salas de aula para as quais eram propostos currículos – matérias que deveriam ser ensinadas e aprendidas -, *pedagogia* para o ensino destes a grupos de crianças e adolescentes e *avaliação* da aprendizagem por Bancas Examinadoras das Universidades. (GOODSON, 1995a).

A teorização curricular – ou a elaboração de um discurso mais sistematizado e reflexivo sobre o currículo escolar -, entretanto, só surgiu na década de 1920 nos Estados Unidos, quando começaram a surgir textos de educadores que representavam a insatisfação de alguns grupos com o modelo de escola construída pela burguesia dos países capitalistas, em íntima colaboração com as universidades. (GOODSON, 1995a; MOREIRA & SILVA, 1999; SILVA, 2000; MOREIRA, 2001a).

A teorização ou o discurso em torno do currículo, surgida num contexto norte-americano começou com um discurso pragmático, emancipatório e democratizador em reação à escola burguesa do final do século XIX, mas, se converteu em um discurso

cientificista e tecnicista em meados do século XX, devido às interações entre duas correntes dominantes: a escola nova de um lado, com ênfase na experiência, na criança e em seus interesses (Dewey, Tyler, entre outros) e os que advogam a preparação da criança para a vida adulta e o mundo do trabalho (Bobbitt, Mager, Taba, entre outros).

Este modelo se tornou hegemônico nos EUA até as décadas de 1960-70, estendendo sua influência para vários países, quando nova reação foi desencadeada contra a teorização curricular prescritiva e organização técnico-científica da educação, ou contra a escola tradicional burguesa que ainda predominava em várias partes do mundo, voltando o foco novamente para os fins da educação e a prática dos professores, uma vez que estes ficaram em segundo plano no modelo anterior, devido ao predomínio da concepção científica e técnica, baseada especialmente na Biologia e na Psicologia (Comportamentalista, Psicométrica e Social, mas também da Psicologia do Desenvolvimento proposta por Piaget).

Esta reação é mais generalizada que a anterior, podendo ser identificados vários focos em diferentes países: no Brasil com Paulo Freire; na França com Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet; na Inglaterra com Stenhouse, Elliot, MacDonald, Young, Bernstein; na América do Norte com Bowles e Gintis, Apple, Giroux, Pinar, Grumet e Greene, entre outros.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por ardoroso debate em torno de questões sobre o conteúdo curricular entre aqueles mais comprometidos com as camadas mais pobres da população, pois embora todos concordem com a importância da escola para estas camadas, havia grande discordância quanto aos conteúdos a serem ensinados. Alguns esforços foram feitos tanto por educadores da educação popular (inspirados na obra de Paulo Freire) como da pedagogia dos conteúdos (proposta por Saviani) na aplicação de suas idéias em processos de renovação curricular em diferentes sistemas escolares do Brasil, mas permanecem insuficientemente estudados, segundo Moreira (2001a).

Quanto aos que teorizaram sobre o currículo numa perspectiva crítica, de um modo geral, fizeram-se denúncias profundas sobre a escola e os currículos nelas desenvolvidos, desvelando complexas influências dos contextos mais amplos na educação, mas tornaram seus discursos tão pessimistas ou tão sofisticados, que pouco têm contribuído para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em nossas escolas, uma vez que acabaram se afastando da prática de sala de aula, ao contrário daqueles que optaram pela epistemologia da prática e se afastaram da teoria.

Goodson analisou algumas das experiências curriculares desenvolvidas nas décadas de 1960 e 70 na Inglaterra como reação à tendência técnico-científica de teorização curricular prescritiva, na qual os projetos de inovação curricular se tornaram o principal campo de ação e concluiu que muitos deles acabaram caindo na mesma situação que eles rejeitaram: ao sair da experiência piloto e tentar expandir-se, "´[...] *respondiam com os mesmos programas e receitas que haviam rejeitado*". (1995a, p. 60-61).

Muitos educadores e especialistas priorizaram a ação e rejeitaram a teoria ou menosprezaram a articulação teoria-prática, contribuindo para que se caísse em outro extremo. A urgência por mudanças curriculares no século passado levou a uma situação em que "[...] *o tempo prestou apoio a uma visão a-histórica de teorização e ação curriculares, fazendo crer que o ponto a ser focalizado seria justamente 'aquilo que deveria ser, e não aquilo que é'*.". (GOODSON, 1995a, p. 50). Segundo este autor, o atual fracasso da teorização curricular se deve ao fato de que, "[...] *tanto os teóricos prescritivos como os de tendência ativa ignoraram o que é, pois estavam em busca do que pode ser*". (p. 51).

Concordo também com Moreira, de que, se quisermos avançar nesta área "*a pesquisa e a teoria curriculares devem começar com investigações sobre a forma como geralmente o currículo é produzido pelos professores nas 'diferentes circunstâncias em que se encontram'*.". (2001b, p. 62).

Num contexto educacional marcado por reformas que se refletem no campo do currículo, atingindo desde os cursos de formação de professores e da graduação em geral até as escolas da educação básica; tendo saído recentemente de regimes autoritários, estamos iniciando a construção de uma sociedade democrática, ainda tão frágil como demonstram os acontecimentos recentes de nossa política e economia, e certamente ainda há muito que construir!

Entre 2002 e 2004 realizamos um estudo de caso etnográfico sobre o currículo em um curso de graduação de Biologia em uma universidade amazônica, tendo como referencial a avaliação emancipatória do currículo (SAUL, 1991) e o currículo como processo (STENHOUSE, 1991). Estes dois autores fazem parte de uma tendência no campo do currículo que privilegia o diálogo entre os atores de uma ou mais instituições no aperfeiçoamento de um currículo, paralelamente ao desenvolvimento profissional das pessoas e profissionais envolvidos no processo.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho consiste em um *estudo sobre o caso* de um currículo específico (ROCKWELL, 1986), uma vez que os dados obtidos no trabalho de campo com a observação participante são complementados com entrevistas em profundidade e análise documental (incluindo o levantamento bibliográfico dos campos envolvidos), buscando "[...] *interpretações e explicações a partir de elementos externos à situação particular*", relacionando "[...] *a informação de campo com aquela relativa a outras ordens sociais* [...]". (SATO & SOUZA, 2001, p. 31).

O trabalho de campo consistiu na recolha de documentos oficiais e de "*documentar o não documentado*" (ROCKWELL & EZPELETA, 1986a; 1986b), através de observação participante, entrevistas com grupos de alunos/as e com professores/as individualmente, bem como com a aplicação de questionários ao alunado ativo no curso em 2004.

Várias etapas deste trabalho se desenvolveram em equipe, o que permitiu o compartilhamento dos registros por várias pesquisadoras simultaneamente, bem como permitiu que as interpretações produzidas num primeiro momento passassem por um processo de (in)validação ao serem confrontadas com a interpretação de outros membros que tiveram acesso aos registros. (ROCKWELL & EZPELETA, 1986b).

A pesquisa privilegiou a dialogicidade de várias maneiras, iniciando-se na parceria entre duas universidades (PROENÇA & NENEVÊ, 2004) durante o desenvolvimento do projeto de doutoramento no qual se desenvolveu o estudo. Entre 1996-97 participei de um grupo de professores da UNIR que fez especialização em avaliação educacional, tendo realizado monografia na área de Avaliação de Currículos e Programas (MARTINES, 1998), pois, era intenção deste grupo criar programas de avaliação permanente na IES, com o fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação. Foi nesta especialização que surgiu o propósito de realizar um projeto de avaliação do curso que eu havia ajudado a criar e no qual passei a desenvolver exclusivamente minhas atividades docentes.

Nesse período, surgiu a oportunidade de fazer uma pós-graduação *stricto sensu* em um programa de Mestrado Interinstitucional desenvolvido entre o IP – Instituto de

Psicologia da USP e a UNIR, com auxílio financeiro da CAPES; entretanto, as características do programa não permitiram a concretização do projeto de estudo e adiei essa possibilidade para um futuro doutorado. A dissertação do mestrado constituiu-se em uma análise documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - de Ensino Fundamental relacionados com Ensino de Ciências, os quais estavam sendo lançados pelo MEC naquele momento (2000). Esse estudo permitiu o contato com a teorização crítica sobre currículos e o conhecimento adquirido em sua realização foi muito útil à minha prática docente .

Com a aprovação pela CAPES do Programa de Qualificação Iinstitucional – PQI – da UNIR para a realização de um doutorado nos mesmos moldes do mestrado interinstitucional e com minha aprovação na seleção deste programa, pude, enfim, iniciar a concretização do sonho há muito acalentado. Mas, mesmo assim, com toda a preparação prévia para esta empreitada, a tarefa não foi fácil e só se tornou possível graças ao diálogo, à colaboração intensa, à confiança mútua e orientação segura e experiente dos/as professores/as-orientadores/as e dos/as colegas que avançaram comigo nesta jornada, bem como à outras redes de apoio (familiares, de amigos, institucionais).

A dialogicidade também se fez presente na revisão bibliográfica durante a escolha do referencial teórico: ao analisar a rica literatura do campo de currículo, com abordagens teóricas e bases epistemológicas bem diversificadas, um intenso diálogo foi travado com os autores, até que se definisse o referencial a ser adotado. Este processo foi integrado com o anterior, uma vez que os orientadores e colegas de curso foram interlocutores muito importantes na caminhada.

Uma vez adotado o referencial teórico, optou-se por usar e/ou construir instrumentos e técnicas de coleta de dados que favorecessem o diálogo entre os que fazem e “sofrem” o currículo, de modo a obter uma compreensão ampliada do processo, das causas e conseqüências de sua produção. Foram gravadas entrevistas com os professores, que puderam historicizar sua formação e carreira docente e refletir sobre seu fazer pedagógico e formador. O diálogo com trabalhos anteriores sobre vidas de professores revelou docentes em diferentes fases da carreira, compartilhando com professores da educação básica (HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995; GARCIA, 1995; GOODSON, 1995b) algumas características e apresentando peculiaridades que acreditamos serem mais específicas da docência do ensino superior.

Em todas estas etapas da pesquisa, a negociação narrativa foi fundamental, mas, sobretudo na análise de dados e na redação da tese pudemos aplicar um conceito de

Bakhtin, já que ao elaborar uma tese tendemos a nos posicionar como narrador onisciente. O conceito desenvolvido por Bakhtin de *narrador onisciente* (1997a, 1997b) influenciou na estruturação do texto da tese, no qual vários atores do currículo em processo comparecem com suas vozes para evidenciar um currículo em ação na perspectiva de cada um, falando de seu lugar institucional e evidenciando um ou mais aspectos do processo que não pode ser visto por quem ocupa um lugar institucional diferente.

O/a pesquisador/a neste tipo de investigação não pode ser um narrador onisciente. Para Bruner, embora o narrador onisciente seja apenas uma convenção ficcional, [...] *na vida, ele provavelmente representa uma ameaça à realização da negociação narrativa.*" (2001, p. 96). E a negociação narrativa é o que nos permite nos desculparmos ou nos justificarmos quando somos flagrados numa falta em relação a uma norma.

Da perspectiva da Psicologia Cultural defendida por Bruner, "[...] *os narradores e expectadores competentes podem aprender, e aprendem, a tornar a vida mais fácil ajudando uns aos outros a entender como suas histórias são elaboradas, a partir de que perspectiva etc."* (2002, p. 96). Para Bruner, aprendemos esta lição, primeiro com os romancistas a partir da virada lingüística da qual Bakhtin fez parte. Depois vieram os historiadores e os antropólogos que passaram a nos contar sobre o ponto de vista partir do qual escolhem seus "fatos", numa autocrítica honesta e numa relação de reciprocidade com o leitor, enriquecendo muito nossa sensação do **possível** (BRUNER, 2002).

A pesquisa evidenciou muitos determinantes do processo de institucionalização de um currículo e diante de tantos fatores externos à vontade dos educadores de uma instituição escolar, vislumbrar *o possível* é uma grande conquista, abrindo margem para a ação transformadora, tanto do currículo como dos profissionais envolvidos na pesquisa-ação.

CONCLUSÃO

O trabalho de campo foi prolongado (maio de 2003 a dezembro de 2004) e ocorreu em condições naturalísticas, ou seja, no próprio local de trabalho da pesquisadora, o que facilitou em parte o trabalho de interpretação devido amplo

conhecimento contextual, uma vez que a etnografia considera que "[...] *qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo*". (SATO & SOUZA, 2001, p. 32). Entretanto, muitas outras dificuldades tiveram que ser enfrentadas ao longo do trabalho, especialmente a dificuldade de distanciamento e estranhamento da situação, pelo fato de estar visceralmente impregnada do objeto de estudo, tendo sido adotados alguns recursos metodológicos para que os preconceitos se tornassem conscientes, as emoções e sentimentos construídos nas relações sociais locais pudessem ser trabalhados a partir de uma compreensão mais ampla obtida pelo estudo que se realizou sobre o caso.

Não se pretendeu fazer grandes generalizações como nas ciências naturais, mas ao descrever, analisar e refletir sobre os diferentes fatores, níveis e campos que se cruzam na práxis curricular de uma instituição, a partir desse trabalho poderá ocorrer uma generalização naturalística ou uma transferência de conclusões devido à semelhança entre dois contextos (ANDRÉ, 2000), ou seja, os dados desse estudo poderão ser úteis para se compreender melhor os dados de um outro estudo similar.

No documento final da tese, enfatizou-se a descrição da trajetória de construção do currículo do curso analisado, tomando-se como ponto de partida os documentos oficiais da IES, matizando-se os fatos documentados com as nuances das visões pessoais ou de grupos da instituição, obtidas através das entrevistas, observação participante e questionários. A análise ainda transcendeu o nível institucional ou local do currículo estudado ao se buscar relações entre a teorização contemporânea em vários campos de conhecimento relativos ao objeto de estudo e o contexto sócio-histórico e político mais amplo, para superar preconceitos e sentimentos construídos no ambiente de trabalho pesquisado e obter uma compreensão mais adequada ao desenvolvimento tanto das pessoas envolvidas como do currículo em processo.

Esta contextualização maior permitiu superar posições que se apegam à "pureza" de concepções alternativas de currículos e compreender o quanto nossos currículos são híbridos, uma vez que o currículo real é o resultado de um **currículo possível** construído nas condições específicas de uma dada instituição, recebendo influências das diretrizes curriculares nacionais e políticas públicas para o nível de ensino considerado; das condições institucionais construídas historicamente sob influências tanto das condições sociais como geográficas da região ou do lugar; das trajetórias de formação, fases da carreira docente e experiências vicárias dos professores e professoras; do perfil

do alunado; das relações intersubjetivas que se estabelecem entre professores e entre estes e os alunos; da produção acadêmica no campo do currículo e nas especialidades ou disciplinas relacionadas com o curso.

No caso estudado, foram sistematizadas as questões já resolvidas na construção do currículo do curso e quais as questões que ainda estão na dependência de uma solução, mas que já podem ser antecipadas ou que já foram percebidas, explicitando-se que caminhos estão sendo pensados e preparados para resolvê-las, restituindo aos agentes no processo de (re)construção do currículo real a responsabilidade social que lhes compete, mas também, um incremento da auto-estima pela produção de uma obra coletiva (BRUNER, 2001) e do desenvolvimento de uma ação cultural emancipadora (FREIRE, 2002), dentro de um horizonte de possibilidades que podem ajudar a transcender as determinações identificadas, mas também, sem aumentar o sentimento de culpa pelas limitações percebidas, já que aceitar nossas limitações é fundamental para vencermos as ilusões que tão facilmente nos arrebatam e alienam, dificultando nossa percepção de que somos parte de uma rede de interdependências que permite ao ser humano superar, parcialmente, sua finitude e incompletude.

Referências

André, M. E. D. A. (2000). *Etnografia da prática escolar*. 4 ed. Campinas: Papirus, 128p.

Bakhtin, M. (1997a). *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. RJ: Forense Universitária. 275 p.

_____. (1997b). *Estética da criação verbal*. 2 ed. SP: Martins Fontes. 421 p.

BRASIL, MEC / Secretaria de Educação Fundamental. BRASIL, MEC / Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental / Temas Transversais*. Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / Temas Transversais*. Brasília, 1998.

_____, *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, 1999a.

_____. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica.*Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio*.Brasília, 1999b.

Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: ArtMed.

_____. [1997]. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: ArtMed.

Freire, P. [1970]. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 13ed. RJ: Paz e Terra.

_____. [1978]. (2002). *Ação cultural para a liberdade*. 10ed. SP: Paz e Terra. 178 p.

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In Nóvoa, A (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa / Portugal: Publicações Dom Quixote.

Goodson, I. F. (1995a). 2 ed. *Currículo: teoria e história.* Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1995b). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.). *Vidas de professores.* Porto / Portugal: Porto Ed. Pp. 63-78.

Guirado, M. (1995). *Psicanálise e análise do discurso* – matrizes institucionais do sujeito psíquico. S.P: Summus.

Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores.* Porto / Portugal: Porto Ed. Pp. 31-61

Martines, E. A. L. M. (1998). Repensando o projeto de avaliação institucional da UNIR "Um novo início repensado". Monografia / UNIR. Porto Velho

_____. (2000). Análise dos PCNs na perspectiva da avaliação de currículos e da formação de professores de Ciências Naturais. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP. SP.

_____. (2005). O currículo possível no ensino superior: um estudo sobre o curso de biologia de uma universidade amazônica. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. SP.

Mercado, R. (1987). La construccion de la documentacion etnográfica. In Rockwell, E. et alii. *La práctica docente y su contexto institucional y social.* Informe final Vol. 3, México. Págs.140-171.

Moreira, A. F. M. e Silva, T. T. (orgs.). (1999). 3 ed. *Currículo, cultura e sociedade.* SP: Cortez.

Moreira, A. F. M. (2001a). A crise da teoria curricular crítica. In Costa, M. V. *O currículo nos limiares do contemporâneo.* RJ: DP&A Ed..

_____. (2001b). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar***.** n.17, p. 39-52. Curitiba: Ed. da UFPR.

Nóvoa, A . (1995). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa / Portugal: Publicações Dom Quixote.

Proença, M. e Nenevê, M. (2004). Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência bem-sucedida em pós-graduação. *RBPG - Revista Brasileira de Pós-Graduação/ CAPES.* V.1, n. 1 (jul. 2004). Brasília: A Fundação. p. 86-100.

Ezpeleta, J. e Rockwell, E. (1986a). *Pesquisa participante.* SP: Cortez.

_____. (1986b). Reflexiones sobre el processo etnográfico. In Rockwell, E. e Ezpeleta, J. (Coords.). *La práctica docente y su contexto institucional y social*. Informe final, vol. 2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.

Sacristán, J. (1998a). O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In Sacristán, J. e Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.. Cap. 6, págs. 119-47.

_____. (1998b). 3ed. *O currículo***:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.

Sato, L. e Souza, M. P. R. (2001). Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da Pesquisa Etnográfica em Psicologia. *Psicologia USP*, vol. 12, nº. 2. p. 29-47.

Saul, A .M. [1988]. (1991). *Avaliação emancipatória* **–** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2ed. São Paulo: Cortez Ed. / Autores Associados. 151 p.

Saviani, D. (2002). *Escola e democracia*. 35ed. Campinas / SP: Ed. Aut. Associados.

Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo* **–** uma introdução crítica. Porto: Porto Editora. 158 p.

_____. e Moreira, A. F. M. (Orgs.). (1995). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes.

Stenhouse, J. (1991). *Investigación y desarrolo del curriculum.* 3ed. Madrid / Espanha: Morata.

ISSN 1981-2566

REFLEXÕES A RESPEITO DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO CAMPO DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Marilene Proença Rebello de Souza - Universidade de São Paulo

Atualmente, é possível afirmar que há, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, no Brasil, um movimento de superação de modelos psicológicos tradicionalmente utilizados no âmbito escolar e educacional, buscando formas de aproximação com a escola ou com a instituição educacional ─ quer na pesquisa, quer na atuação profissional ─ coerentes com concepções de homem e de mundo referenciadas em uma perspectiva crítica em Educação e em Psicologia (Meira, 2002). Neste artigo, proponho-me a identificar trabalhos de pesquisa e argumentos presentes no campo acadêmico que nos levam a sustentar esta afirmação.

Do ponto de vista histórico, é possível identificar, em princípio, dois estudos que são marcos importantes na discussão da formação do psicólogo e de sua atuação em uma perspectiva crítica ao modelo tradicional de psicologia. São eles os trabalhos de Sylvia Leser de Mello (1978), *Psicologia e Profissão em São Paulo* e de Maria Helena Souza Patto (1984), *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar.*

Mello, ao analisar os primeiros currículos de formação em Psicologia, aponta para o fato de que foram fortemente influenciados pelo caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, com disciplinas que enfatizam a formação para a realização de Psicodiagnóstico, as práticas das Psicoterapias e a aplicação das Técnicas de Exame Psicológico, priorizando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico de consultório.

Patto considera que a Psicologia Escolar, por sua vez, sofreu diretamente as influências deste modelo de atuação profissional, destacando que a atuação de psicólogos baseou-se em um modelo clínico de atendimento ao escolar, fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica (psicométrica), psicoterapêutica e reeducativa, centrada em um referencial positivista de ciência e em uma visão do aluno centrada na teoria da carência cultural. Ao pesquisar a atuação de psicólogos na cidade de São Paulo, no final dos anos

1970, encontra a expressão desse modelo presente nas práticas desenvolvidas junto às escolas públicas municipais e estaduais. Em sua análise, Patto ressalta a necessidade da Psicologia Escolar/Educacional rever seu objeto de estudo, seus métodos e finalidades. Tais críticas partem da análise dos pressupostos teóricos da Psicologia e da Psicologia Escolar alicerçados em abordagens psicológicas subjetivistas e objetivistas, bem como da prática do psicólogo escolar realizada nas escolas, cujo viés adaptacionista era o mais freqüente, desconsiderando os elementos institucionais e políticos presentes na constituição da relação escolar. As críticas apresentadas pela autora apontam para a necessidade de se buscar novas possibilidades de conceituação da área bem como de atuação do psicólogo escolar/educacional.

Ao inaugurar a constituição do espaço acadêmico de crítica no âmbito da área de Psicologia Escolar, Patto, enquanto pesquisadora e orientadora de dissertações e teses, trabalhou na direção da construção de uma linha de pesquisa intitulada Psicologia Escolar e Educacional, formando vários pesquisadores nos seus vinte anos de trabalho. Portanto, a produção acadêmico-científica do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo tornou-se uma das principais referências na produção de pesquisas, cujo marco teórico centra-se no materialismo histórico dialético. Este movimento de crítica, gerado pela reflexão sobre a insuficiência das práticas desenvolvidas em Psicologia Escolar/Educacional e dos quadros conceituais sobre os quais elas vêm se sustentando historicamente, oferece importantes subsídios, tanto no sentido de desvelar os determinantes sociais e históricos que conformam o (des)encontro entre a Psicologia e a Educação, quanto no sentido de reafirmar a possibilidade da construção de perspectivas mais adequadas no campo da pesquisa e da atuação profissional.

Além disso, o trabalho de formação em Psicologia Escolar, em nível da profissão, aconteceu simultaneamente à Pós-Graduação, a partir da criação do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo. Este serviço-escola foi implantado com o objetivo de desenvolver formas de atuação do psicólogo na educação que estivessem articuladas às discussões de superação de modelos tradicionais de ação do psicólogo na escola. E, ao mesmo tempo, constituir-se em um espaço acadêmico de formação de psicólogos em uma perspectiva que levasse em conta a produção dos problemas escolares no interior do processo de escolarização.

Compreender a atuação psicológica no campo educacional em uma perspectiva crítica tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores brasileiros. Levantamento inicial da produção científica nacional permite-nos afirmar que um dos primeiros trabalhos que buscou compilar as expressões do pensamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional foi o de Tanamachi (1992). Em seu primeiro levantamento, a autora analisou Dissertações e Teses de programas de Pós-Graduação paulistas, referentes aos períodos de 1984 a 1989, publicando-o em forma de Dissertação de Mestrado. A pesquisadora deu continuidade a este trabalho em sua Tese de Doutorado (1997), analisando dissertações e teses produzidas entre 1990 a 1994. O terceiro levantamento realizado pela autora referiu-se ao período de 1995 a 1998 e analisou Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do IPUSP, apresentado como Relatório de Pesquisa para UNESP, Bauru, em 2002. Tais levantamentos centraram-se em programas de pós-graduação paulistas nas áreas de Psicologia Escolar e da Educação, revelando tendências da área, temáticas abordadas, concepções teórico-metodológicas presentes nas produções acadêmicas[1]. As estes levantamentos, pode-se acrescentar o trabalho de Maluf (1994) referente a depoimentos de psicólogos escolares e pesquisadores da área de Psicologia Escolar e Educacional, visando identificar as práticas emergentes neste campo de atuação e, mais recentemente, a análise da produção de artigos em periódicos científicos no período de 1995-2003 realizada por Souza & Salgueiro (2005), visando identificar, discutir e organizar diferentes expressões do pensamento crítico na produção teórica na área. A seguir, apresentaremos brevemente, cada uma dessas contribuições sobre os elementos que compõem uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Partindo das discussões apresentadas por Tanamachi (2002), podemos dizer que os trabalhos de pesquisa realizados na área no período de 1984-1994 constituem discussões importantes no campo da Psicologia Escolar. Como afirma Tanamachi (1997,p.228):

> Embora possamos ainda constatar uma distância entre essas tendências e a proposição de um conhecimento crítico para a área, admitimos que a sistematização dos resultados de estudos que apontam essa perspectiva crítica de análise é imprescindível e fundamental para a organização de elementos necessários à construção da psicologia , entendida como área de estudo da psicologia e de

[1] Tanamachi publica resumo deste levantamento no capítulo intitulado "Mediações Teórico-Práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar" no livro organizado pela autora e por M. Proença e M. Rocha, *Psicologia e Educação:* desafios teórico-práticos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002, 2a. ed.

atuação/formação do psicólogo.

Dentre os aspectos a serem destacados, os trabalhos de pesquisa estudados contribuem nas seguintes questões: a) o entendimento dos problemas escolares como dificuldades dos alunos, por parte dos psicólogos e dos professores e a necessidade da Psicologia Escolar ampliar a discussão a respeito do que cabe à escola e ao ensino enquanto atribuição educativa para reverter essa concepção ainda presente no dia-a-dia escolar; b) estudos que questionam as concepções tradicionais de fracasso escolar das crianças das classes populares, desmistificando crenças quanto ao desenvolvimento cognitivo, questionando os métodos utilizados pela escola, bem como o lugar na Psicologia na construção dessa representação social; c) estudos que analisam os processos de "funcionamento cognitivo de crianças em relação ao contexto sócio-cultural, à atividade de elaboração conceitual da criança no contexto escolar e às dificuldades enfrentadas por crianças cujas condutas são motivo de queixa escolar"(Tanamachi, 2002, p.94).

A partir dessa discussão, Meira(2002) e Tanamachi (2002) buscam delinear os principais pressupostos norteadores da crítica à Psicologia Diferencial e Psicométrica no campo da Psicologia Escolar. Identificam, portanto que tais pressupostos centram-se, basicamente em: a) concepções progressistas de Educação que, criticamente, buscam entender o homem concreto como produto das relações sociais; b) pressupostos teórico-metodológicos que permitam analisar criticamente temas e teorias da Psicologia, buscando explicar o homem como um ser social e histórico; c) concepções críticas em Educação e em Psicologia que apresentam respostas para a dicotomia posta entre sociedade e indivíduo.

A partir das críticas presentes na área de Psicologia Escolar, podemos considerar que os avanços no fazer psicológico na área de Psicologia Escolar, segundo Maluf (1994), apresentam-se em dois sentidos: a) na superação da noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar; b) na atuação do psicólogo enquanto profissional independente do corpo administrativo da escola. Portanto, grande parte das críticas mais contundentes na área de Psicologia Escolar em busca de novos rumos articularam-se, nos últimos vinte anos, em torno do questionamento à abordagem Psicométrica e à Psicologia Diferencial, com destaque para os laudos psicológicos; em relação a explicações oriundas da teoria da Carência Cultural; bem como do modelo clínico de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

A partir das críticas que vem sendo construídas, a Psicologia Escolar tem buscado encontrar formas de superação de tais modelos, partindo de concepções do fenômeno educacional e das relações escolares construídas em novas bases teórico-metodológicas. As novas bases partem da necessidade de conhecermos a "realidade escolar", explicitando os processos que acontecem intramuros, no dia-a-dia do fazer docente e na articulação dessa dimensão com as dimensões política, social, pessoal e institucional. Estudar a escola que temos, e não a escola que idealizamos, é um dos pontos fundamentais da abordagem que ora denominamos crítica em Psicologia Escolar (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

A introdução de referenciais críticos para a compreensão da realidade escolar também permitiram a efervescência da discussão metodológica: como estudar a escola que aí está? Como compreender a complexidade dos processos escolares e educacionais? Que instrumentos a Psicologia precisa lançar mão para compreender o dia-a-dia escolar e educacional? Em artigo publicado em 1988, intitulado *Fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*, Patto dava início a uma importante discussão no campo metodológico em Psicologia, questionando o discurso crítico em relação à escola e às práticas em pesquisa que ainda buscavam na realidade escolar referendar as categorias definidas a priori pela teoria sobre a escola[2]. Conhecer a escola por dentro, analisar os aspectos intraescolares demandou a busca de métodos de pesquisa que possibilitasse maior aproximação do pesquisador com uma realidade escolar. Essa aproximação se deu pela via da Antropologia Social, ou seja, pela utilização de métodos de pesquisa que facilitassem a permanência prolongada em campo, a compreensão de sentidos e de significados atribuídos à escola por aqueles que dela participam e a documentação daquilo que ainda não havia sido documentado: a vida diária escolar.

As perspectivas etnográficas passaram então a ser um importante instrumento para a compreensão da escola. Vários trabalhos de pesquisa mergulham na escola, nos seus bastidores e buscam descrever alguns dos processos lá existentes (Souza, 2004; 2006).

Assim sendo, uma atuação do psicólogo escolar pensada nesta perspectiva crítica, precisaria, dentre outros aspectos, levar em conta: a) a produção da queixa produzida no espaço da escola; b) a construção de referenciais interpretativos que tenham como princípio a construção de uma história não documentada, composta por diferentes versões (criança,

[2] Essa discussão também é realizada por pesquisadoras mexicanas, principalmente por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta. Em artigo intitulado "La escuela, entre la suposición e la deducción".

pais, professores, psicólogo) a respeito da criança e de sua relação com a escolarização; c) a atuação psicológica com uma finalidade emancipatória (Souza e Checchia, 2003).

Se o desenvolvimento de pesquisas na área de Psicologia Escolar teve início nos anos 1980, a sua expansão foi realizada a partir dos anos 1990. Vários centros de formação em Psicologia, tanto em nível de graduação, como também de pós-graduação, passaram a desenvolver uma série de pesquisas e de propostas de atuação profissional, visando incorporar as discussões da área e ampliar o conhecimento sobre as clássicas questões da Educação na sua relação com a Psicologia.

Esta ampliação da discussão teórica no campo da atuação profissional faz-se presente em vários trabalhos no campo da Psicologia Escolar demonstram este movimento de crítica, destacando-se as produções de Almeida et al. (1995); Andaló (1984,1989); Antunes (1988, 1998); Balbino(1990); Becker(1988); Del Prette (2001); Guzzo(1996); Khouri(1984); Leite (1992); Machado (1996; 2002, 2003, 2004); Maluf, (1994);Marinho-Araújo & Almeida (2005); Martinez (2005); Meira(2002); Meira & Antunes (2003); Patto (1984; 1990); Ragonesi(1995; 1997); Souza (1996, 2002; 2003, 2004); Tanamachi (2002, 2003); Yazzle (1997); Wescheler(1989). Muitas dessas publicações remetem o leitor à atuação do psicólogo escolar, discutem e apresentam questões referentes às novas formas de atuação em Psicologia Escolar.

Em trabalho recente de levantamento de expressões do pensamento crítico em periódicos científicos nacionais (1995-2003), Salgueiro e Souza (2005) analisaram as tendências na área de Psicologia Escolar/Educacional, referentes à formação e à atuação do psicólogo. Para tanto, realizaram levantamento de artigos em periódicos científicos nacionais das áreas de Psicologia, Saúde e Educação, no período de 1995 a 2003 que tratassem de aspectos da psicologia educacional/escolar. Entre os periódicos da área de Psicologia, foram identificados 25 artigos que, independentes das mediações teóricas utilizadas, apontaram caminhos para a construção de reflexões teóricas e práticas profissionais comprometidas com o favorecimento de processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico na realidade educacional brasileira.

Realizamos a análise de cada um deles na íntegra, baseados na perspectiva do(s) autor(es) e frente aos critérios de criticidade construídos por Tanamachi (1997) e Fox &

Prilleltensky (2000)[3]. Os artigos foram agrupados em quatro grandes eixos, com base nas discussões já feitas por Tanamachi (1997), a saber: a) configurando um universo de discussão em Psicologia Escolar/Educacional; b) situando formas de contribuição da Psicologia à Educação; c) caracterizando formas de atuação para a Psicologia Escolar; d) analisando elementos da formação do psicólogo escolar. Com relação à categoria a) pudemos observar que parte dos trabalhos analisados nesta pesquisa mantém as tendências observadas por Tanamachi em anos anteriores, a saber: destacam temas que se referem a problemas presentes na ação de psicólogos e/ou professores; descrevem e explicitam condições de aprendizagem na escola, ou no contexto da vida cotidiana, especialmente de crianças das classes populares e adolescentes; e constróem respostas/explicações na ação de pesquisar aspectos do desenvolvimento cognitivo e afetivo/emocional de crianças. Além disso, os trabalhos analisados apresentam uma discussão original em relação a levantamentos anteriores que se refere à explicitação das bases epistemológicas e políticas das práticas psicológicas.

Na temática b) há uma significativa presença de possíveis articulações entre teorias psicológicas e a Educação. Nesse contexto, há diferentes dimensões de compreensão dessa articulação. Há aqueles que questionam uma visão puramente racionalista da dimensão educativa, ressaltando a necessidade de considerarmos a presença da dimensão subjetiva, sem que com isso se defenda a psicologização da Educação. Há autores que buscam formas de articulação de teorias psicológicas à prática educativa, com destaque para a presença do referencial psicanalítico. E o que questiona os paradigmas educacionais interacionistas para explicar o processo educativo e defende a utilização de uma psicologia histórico-crítica, cuja finalidade será possibilitar que os indivíduos se apropriem de um saber científico.

No que se refere à categoria c), os trabalhos analisados consideram fundamental levar em conta na atuação, o contexto escolar no qual a queixa é produzida. No aspecto d), observa-se que neste trabalho não há qualquer artigo que discuta especificamente a formação de psicólogos no Brasil.

---

[3] Os critérios de criticidade levam em conta os motivos que levaram à elaboração da pergunta de pesquisa: qual o problema? (objetivo); sob que ótica será analisado? Qual a visão de homem e de mundo? (referencial teórico-metodológico); como abordar o problema? (procedimento); como explica o problema?(resultados e análise); que conhecimento (teórico-prático) o artigo propicia? A serviço de quê / de quem está o artigo? (finalidade).

Embora não esgotemos todos os pontos de análise consideramos que construímos um caminho metodológico bastante promissor e que propicia formas de aproximação com a produção acadêmica da área, bem como subsidia outras pesquisas que dêem continuidade aos trabalhos realizados.

Portanto, implementar discussões e elementos que constituem o que se chama de uma atuação crítica em Psicologia Escolar tem sido um grande desafio na atuação/formação do psicólogo escolar. A apropriação de uma modalidade de atuação profissional cuja ruptura epistemológica baseia-se em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira. Ao compreender as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional. O compromisso profissional do psicólogo com uma concepção política emancipatória também implica uma ética profissional que reside na indignação diante da humilhação e das práticas disciplinares e pedagógicas que retiram do sujeito o seu status de ser pensante. Ao considerar a não naturalização das ações humanas, das práticas sociais e pedagógicas, essa ética possibilita o aprofundamento da crítica teórico-metodológica no campo do conhecimento da Psicologia (Checchia e Souza, 2003).

Quanto ao segundo aspecto discutido por Maluf (Op.cit.), referente ao papel do psicólogo enquanto assessor na escola, trata-se de importante discussão que passou a acompanhar as críticas aos modelos adaptacionistas da Psicologia. Trata-se da discussão a respeito do *lócus* do trabalho psicológico no campo da educação. Na pesquisa feita com grupo significativo de psicólogos brasileiros, a autora analisa que a perspectiva crítica da atuação do psicólogo repensa o lugar desse profissional no interior da instituição escolar, propondo que ele tenha uma autonomia de poder e de trabalho que possibilite, de fato, um certo manejo das relações institucionais. Essa discussão se dá por meio da aproximação com os modelos apresentados pela Psicologia Institucional, cujas principais influências vieram do chamado “movimento institucionalista” (Cf. Saidon e Kamkhagi, 1987) composto principalmente de um significativo grupo de psicanalistas argentinos como Bleger (1984) e da socioanálise francesa, representada por Loureau e Lapassade. Esses autores deram o substrato teórico-metodológico que justificava essa modalidade de atuação

profissional. Nesta perspectiva, o *focus* do trabalho seria a instituição escolar e o *lócus* centrava-se em uma atuação profissional em que o psicólogo atuaria como assessor da escola e não como psicólogo da escola onde trabalhasse, subordinado à direção escolar.

A discussão sobre a autonomia do trabalho do psicólogo frente à escola e as críticas à atuação profissional ao longo dos anos 1980, foram fundamentais para influenciar uma série de práticas políticas na rede pública de educação, centradas em diversas ações que tiveram, basicamente, três tendências: a) retirada total do psicólogo escolar do sistema educacional[4] (caso do município de São Paulo); b) retirada dos psicólogos da escola e formação de equipes de trabalho nas secretarias municipais e estaduais; c) criação de equipes de psicólogos nas secretarias municipais de educação. De maneira geral, pouco se sabe, do ponto de vista da pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional, como trabalham esses profissionais após esses vinte anos de discussões no interior da Psicologia Escolar. Tampouco sabemos pouco ainda a respeito de que práticas desenvolvem, como entendem o processo educacional, que representações possuem das crianças, das famílias e dos professores com quem trabalham.

As pesquisas realizadas, os relatos de trabalhos de intervenção apresentados pelos pesquisadores brasileiros, professores dos cursos de psicologia e psicólogos em formação em pós-graduação *strictu sensu* demonstram que muito se avançou na direção de uma psicologia escolar crítica. É das universidades, importantes centros de formação profissional, que partem tais experiências, pesquisas e relatos de práticas interventivas em psicologia escolar. Apresenta-se, portanto, uma questão: como tem se dado a apropriação desses conhecimentos produzidos pela academia por aqueles profissionais que se encontram na rede pública de Ensino? Que políticas públicas têm sido geradas no campo da atuação do psicólogo frente à demanda escolar? Estas ações estão vinculadas às discussões sobre o compromisso social do psicólogo com uma prática emancipatória frente à demanda escolar?

Consideramos que a pesquisa possa nos ajudar a continuar ampliando nossos conhecimentos sobre a área e dessa forma construir uma perspectiva teórico-metodológica articulada com as finalidades emancipatórias do processo educativo.

---

[4]É o caso do município de São Paulo, na gestão de Guiomar Namo de Mello à frente da Secretaria Municipal de Educação, extinguindo o então Departamento de Assistência ao Escolar, fundado em 1956.

Referências

Almeida, S.F.C. et al. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, nº 2, p. 117-34.

Andaló, C.S.J. de A. (1984). O papel do psicólogo escolar. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 4, nº 2, p. 43-46.

Andaló, C.S.J. de A. (1989). *Fala professora*: repensando o aperfeiçoamento docente. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) - IPUSP.

Antunes, M.A.M. (1988). Psicologia na educação: algumas considerações. *Cadernos USP* (São Paulo), v. 5, p. 97-112.

Antunes, M.A.M. (1998). *A Psicologia no Brasil*: Leitura Histórica Sobre sua Constituição, UNIMARCO e EDUC, São Paulo.

Balbino, U.R. (1990). Psicólogos escolares em Fortaleza: dados da formação, da prática e da contextualização da atividade profissional. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão***,** nº 2-3-4, p. 50-56.

Becker, M.L. (1988). Psicologia Escolar: discurso x prática. *Revista PSICO* (Porto Alegre), Instituto de Psicologia da PUC - RS, v. 16, nº 2, p. 74-49.

Del Prette, Z. (Org.). (2001). *Psicologia Escolar e educacional: Saúde e qualidade de vida*. Campinas: Alínea.

Bleger, J. (1984). *Psicohigiene e Psicologia Institucional*. RJ: Vozes.

Ezpeleta, J. & Rockwell, J. (1986). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez.

Fox, D., Prilleltensky, I. (2000). Introducing Critical Psychology: Values, Assumptions, and the Status quo, in *Critical Psychology an introduction*, p. 3-20, 2nd. Pub, (Orgs. Dennis Fox e IsaacPrilleltensky), Sage Publications, London, UK.

Guzzo, R.S. (1996) - Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSSLER, S.M. (org**).** *Psicologia Escolar*: pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, p. 75-92.

Khouri, I.G. (1984) - *Psicologia Escolar.* São Paulo: EPU.

Leite, S.A. da S. (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. In: *I Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas. Anais. ABRAPEE / PUCCAMP, p. 129-32.

Machado, A. M.(1996). *Crianças de Classe Especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A.M (2004). Relato de uma intervenção na escola pública. In Machado, A.M. & Souza, M.P.R. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos* (pp.143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2002). Avaliação psicológica na educação: Mudanças Necessárias. In Rocha, M., Tanamachi, E., Proença, M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Desafios teórico-práticos*, (pp.143-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: Intervenção a serviço do quê?. In Meira, M.E.M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Práticas críticas*. (pp. 63-86). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M.R. (1994) Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In *CFP Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-200.

Marinho-Araújo, C.M. & Almeida, S.F.C. (2005). *Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.* Campinas: Alínea.

Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In Martínez, A. M. (Org.), *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. (pp. 95-114). Campinas: Alínea.

Meira, M. E. M. (2002). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In Tanamachi, E. R.; Proença, M.; Rocha, M (orgs). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2ª. Ed.

Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (2003) (Orgs.). *Psicologia Escolar*: Práticas Críticas. S.P., Casa do Psicólogo.

Meira, M.E.M. & Antunes, M.A.M. (2003) (Orgs.). *Psicologia Escolar*: Teorias Críticas. S.P., Casa do Psicólogo.

Mello, S.L. (1975). *Psicologia e Profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

Patto, M.H.S. (1988).O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), Fundação Carlos Chagas, nº 65, p. 72-77.

Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e Ideologia:* uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

Patto, M.H.S. (1990) .*A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz.

Ragonesi, M. E. M. M. (1995). *Possibilidades e limites de uma concepção crítica de Psicologia Escolar*. São Paulo, 1995. Projeto de Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Ragonesi; M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais*, Tese (doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Saidon, O., Kamkhagi, V.R. (1987) *Análise Institucional no Brasil: Favela, hospício, escola*. FUNABEM. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

Souza, M.P.R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo.* São Paulo, Tese (Doutorado), IPUSP.

Souza, M.P.R., Tanamachi, E., Rocha, M.L.(Orgs.). (2002). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R., Checcia, A.K. A. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M.E.M; Antunes, M. *Psicologia Escolar: Teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M.P.R. (2004). As contribuições dos estudos etnográficos na compreensão do fracasso escolar no Brasil. In Machado, A. M. & Souza, M.P.R. (Orgs.), *Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos*. 4ª Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M.P.R. & Salgueiro, J.P. (2005). Psicologia Escolar e Ação Profissional em uma perspectiva crítica: expressões do pensamento crítico em periódicos científicos nacionais (1995-2003). *Relatório FAPESP*, Processo no. 04/09397-1, São Paulo.

Souza, M.P.R. (2006). Pesquisa qualitativa e sua importância para a compreensão dos processos escolares. In Joly, M.C.A.; Vectore, C. (Orgs.) *Questões de Pesquisa e Práticas em Psicologia Escolar.* São Paulo, Casa do Psicólogo.

Tanamachi, E. de R. (1992). *Psicologia Escolar:* tendências e avanços da Psicologia na educação escolar. Marília, Dissertação (Mestrado) - UNESP.

Tanamachi, E. de R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia*: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar. Marília, Tese (Doutorado) - UNESP.

Tanamachi;E.de R. (2002) – Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: Tanamachi, E. de R.; Rocha, M.L. da; Proença, M. (orgs). *Psicologia e Educação:* Desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 73-103, 2ª. Ed.

Wechsler, S.M. (1989) - Panorama Nacional da formação e atuação do psicólogo. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão.* Ano 9, nº 3, p. 26-30.

Yazzle, E.G. (1997). A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In Cunha, B.B.B. at al *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias***.** São Paulo: Arte Ciência.

ISSN 1981-2566

REFLEXÕES DE UMA ESTAGIÁRIA SOBRE O ENSINO DA PSICOLOGIA

Mônica Rahme - Doutoranda FEUSP
monicarahme@hotmail.com

Este trabalho tem como objetivo discutir algumas elaborações formuladas durante estágio na disciplina de Metodologia do Ensino de Psicologia II, na Faculdade de Educação/USP, atividade essa vinculada ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) e realizada durante o segundo semestre de 2006[1]. As aulas aconteciam uma vez por semana e a turma era composta por alunos dos cursos de Psicologia (graduação e pós-graduação) e Pedagogia (graduação).

A disciplina propunha, de maneira geral, pensar o ensino da Psicologia em um contexto mundial de globalização e a partir de questões específicas da escola contemporânea; discutir a produção do saber psicológico e sua contribuição para a prática pedagógica; possibilitar a construção de um posicionamento crítico dos alunos a partir da análise reflexiva do estágio supervisionado; e refletir sobre a atuação do professor de Psicologia nos processos de exclusão/inclusão social[2].

Acompanhando as problematizações apresentadas pelos alunos a partir da sua experiência de estágio nas escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, do município de São Paulo, tivemos a oportunidade de analisar coletivamente uma série de questões apresentadas pelo grupo, que diziam respeito ao contexto sócio-histórico das escolas, às práticas docentes, estratégias metodológicas adotadas, disputas entre as áreas de conhecimento, recortes curriculares implementados pelos professores, e articulação ou não dessas conduções às propostas político-pedagógicas das escolas.

O exercício de abordar esses temas, tendo como ênfase o Ensino Médio, dialoga, na realidade, com elementos de minha trajetória profissional como psicóloga e professora, em um movimento de articulação, e, também, de desarticulação de dois campos: Psicologia e Educação. No meu olhar em relação ao processo de trabalho desse

[1] Este estágio foi realizado com a Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech (FEUSP), a quem agradeço a oportunidade dessa experiência.
[2] Em: Programa da disciplina Metodologia do Ensino de Psicologia II, elaborado pela Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech, FEUSP, 2006.

grupo se presentificaram elementos de minha própria experiência como estudante de Psicologia anos atrás e como docente em disciplinas relacionadas a temáticas educacionais e psicológicas, nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Normal Superior. Portanto, a dimensão da experiência, essa "passagem da existência" como bem definiu LAROSSA (2001), funcionou como passagem, mas também como âncora que interliga diferentes tempos, reconfigurando-os e ressignificando-os.

Como estudante de Psicologia, vigora a lembrança de uma instituição escola que não ocupava posição de destaque. Embora houvesse disciplinas específicas sobre o tema que, provavelmente, faziam um movimento de problematizar sua dimensão institucional, a escola, como possibilidade discursiva, não operava acontecimentos, não nos instigava a ponto de nos mobilizar. Era opaca e reprodutora.

Como docente, era perceptível, na maior parte das turmas dos cursos de Psicologia com as quais trabalhei, o pouco interesse dos alunos pela temática educacional. Uma vez ou outra, a presença de algum aluno ou aluna mais causado por esse assunto, e, raras vezes, o encontro com grupos investidos no aprofundamento desse campo. Já nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, a abertura para as temáticas psicológicas era marcante, provocando um contraste interessante nas incursões por esses diferentes públicos. Na hierarquia dos estatutos disciplinares, talvez nada mais previsível pudesse acontecer.

Portanto, encontrar no estágio um grupo de estudantes de Psicologia envolvidos com a temática educacional, sem que para isso necessitassem afirmar uma superioridade da Psicologia em relação à Educação, causou-me impacto. Além disso, chamou minha atenção o fato desses jovens alunos disporem de referenciais teórico-metodológicos que os permitiam construir análises críticas do que experenciavam durante o estágio, considerando, para tanto, não apenas aspectos envolvendo a docência e a relação pedagógica propriamente ditas, mas a escola como instituição e organização, os alunos como sujeitos e as particularidades em jogo nas diferentes comunidades.

A interlocução ocorrida em sala de aula proporcionou-me o delineamento de alguns aspectos referentes ao ensino de Psicologia desenvolvido naquelas turmas de Ensino Médio, dentre os quais destaco: *as intencionalidades do ensino*, a *dimensão geracional* e as *possibilidades de engajamento do psicólogo na prática institucional da escola pública*. Cada uma dessas vertentes será abordada distintamente.

As intencionalidades do ensino

Os relatos apresentados em sala de aula trouxeram para o debate uma Psicologia desvinculada dos outros campos de conhecimento. A Psicologia era comumente abordada como se se tratasse de uma ciência única e como se suas formulações não estivessem diretamente conectadas a outros campos do conhecimento. Nesse sentido, formulações como a de JAPIASSU (1983) de que a ciência psicológica "só pode encontrar sua própria *démarche* se possuir, como horizonte de significação, o homem que se compreende no mundo compreendendo-se a si mesmo, não somente através da psicologia, mas da sociologia, da antropologia, da história e da filosofia" (p. 31), não encontravam a menor ressonância nessas abordagens, esvaziando, assim, a amplitude da discussão epistemológica para a constituição de uma possível ciência psicológica.

As aulas tendiam a conjugar metodologias pouco estimulantes e referenciais bibliográficos difusos e desatualizados. Assim, várias aulas se destinavam exclusivamente à leitura de capítulos de livros endereçados ao ensino de Psicologia, seguidos da aplicação de questionários e de debates pouco instigantes, que na maior parte das vezes apenas repetiam o que já tinha sido enfocado nos trabalhos escritos. Além disso, as discussões temáticas transmitiam uma Psicologia muito referenciada na visão do senso comum e desarticulada de construções teóricas capazes de pautar criticamente a vida em sociedade, ou, ainda, de dialogar com questões da contemporaneidade e do cotidiano dos alunos, numa espécie de sonegação da complexidade conceitual desse campo àqueles jovens. Além disso, não foram poucos os relatos que assinalaram um provável recobrimento do papel de professor pelo de psicólogo, presente na tendência em tornar a aula momento destinado à realização de dinâmicas de grupo ou de atividades relacionadas à orientação vocacional.

O que evidenciariam tais movimentos? Indicariam dificuldades dos docentes em elaborar eixos de trabalho, dada uma possível ausência de definições curriculares claras dessa área de conhecimento? Poderiam ser evidências da falta de uma formação desses professores como docentes, problema que encontramos em todos os níveis de ensino e nas diversas áreas disciplinares, e que se desdobram em dificuldades na construção de estratégias de ensino? Seria uma repetição daquilo que muitas vezes ocorre na Educação Básica, quando o profissional complementa sua jornada de trabalho na educação, mas não investe nesse trabalho por possuir outras inserções preferenciais? Ou seria simplesmente a preponderância da lógica da escola como reprodutora das relações sociais e como estrutura majoritária de poder?

A primeira questão coloca em jogo a dimensão curricular. Currículo "é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo" (SILVA, 1999, p. 15). Nesse sentido, há um trabalho do professor em escolher de um determinado campo de conhecimento, no nosso caso a Psicologia, o que é mais adequado à realidade na qual ele atua[3], seja no que diz respeito, dentre outros aspectos, à faixa-etária dos alunos, ao contexto sócio-cultural, à organização das disciplinas na escola, além, é claro, de questões emergentes na sociedade, que são difundidas nas diferentes mídias e que penetram como temas de interesse a serem melhor investigados nas salas de aula. Entretanto, se a idéia de currículo está diretamente implicada à noção de conhecimento, ele não pode ser reduzido a "uma listagem de competências a serem ensinadas e treinadas na escola" (MOREIRA, 2004, p. 16). O currículo é mais do que isso, pois diz respeito a dimensões epistemológicas, e, desse modo, às lógicas de funcionamento e organização das áreas de conhecimento. Mais recentemente, podemos inclusive concebê-lo como "constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes", como ressalta SILVA (1999, p. 78) a propósito da noção de *currículo* oculto.

Curiosamente, embora toda essa problematização mais ampla possa ser feita em torno da noção de currículo, a Secretaria Estadual de São Paulo publicou, em 1992, uma "Proposta Curricular de psicologia para o ensino de 2º grau" (1992). Essa publicação resultou de um processo de discussão promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação – CENP –, com a participação de profissionais da Educação Básica e da Universidade. Nesse documento vigora uma concepção de escola como instituição autônoma e engajada nos processos histórico-sociais, e nele são discutidas várias questões relacionadas à inserção do psicólogo na atividade do ensino, como o fato da Psicologia possibilitar aprofundamentos sobre a relação do homem consigo mesmo e com o mundo. A Proposta enfatiza a dimensão de

[3] Esses aspectos colocam em discussão a relação universal-relativo na construção curricular, que não será abordada nesse artigo. Para aprofundamento, recomendo o artigo Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin, de Tomaz Tadeu da Silva, publicado na Revista *Educação e Sociedade*, dez. 2000, vol.21, no.73, p.71-78.

construção curricular, contrapondo-se, assim, à formatação de uma listagem de conteúdos.

É muito provável que esse documento não tenha alcançado toda a rede de ensino do estado de São Paulo, o que pode ter-se agravado ao longo do tempo se considerarmos o fato de não terem se efetivado processos sistemáticos de formação continuada e em serviço[4] endereçada a esses docentes. De todo modo, podemo-nos perguntar pela formação inicial desses profissionais, uma vez que para lecionar é preciso passar pelas licenciaturas. Certamente, esse ponto reacende outros, como a obrigatoriedade ou não da Psicologia no Ensino Médio e, em conseqüência, a abertura ou não de processos seletivos para a área, o que pode agravar o sentimento de instabilidade, levando a uma diminuição de investimentos na área. Assim, é muito provável que a confluência desses diferentes fatores, associada ao estatuto atribuído à educação nos cursos de Psicologia, tendam a agravar esse panorama, dificultando, mas, certamente, não impossibilitando, a produção de realidades mais produtivas.

Por fim, gostaria de discutir um último aspecto desse tópico, que se refere à questão do poder nas relações pedagógicas analisadas e da escola como reprodutora das relações sociais constituídas.

Acima, referi-me à idéia de que uma certa *sonegação da complexidade conceitual do campo psicológico àqueles jovens* se processou em muitas das salas de aula analisadas durante o semestre. Em um país como o Brasil, no qual problemas graves em torno da alfabetização ainda são massivos, seria muito, quase um artigo de luxo, desejar que esses jovens se aventurassem pelas formulações da ciência psicológica? Estariam esses dados nos colocando diante de fenômenos próximos ao que BOURDIEU (1998) assinalou, na década de sessenta, a propósito da função da escola como reprodutora cultural e conservadora das relações sociais?

A aparente desarticulação das discussões, a ausência de um roteiro de trabalho e o caráter etéreo atribuído às temáticas parecem indicar o estabelecimento de uma relação de poder (SILVA, 1999) que reduz as possibilidades de ampliação das referências culturais desses alunos, submetendo-os a uma lógica eminentemente reprodutora, que não possibilita o contato sistematizado com um campo de conhecimento constituído, e, por conseguinte, não trabalha no sentido de possibilitar a ampliação das suas referências culturais.

---

[4] Refiro-me, aqui, às atividades de aperfeiçoamento profissional que ocorrem após a *formação inicial* (graduação), concomitantes ao exercício profissional.

Dimensão geracional

O público das aulas de Psicologia era composto eminentemente por jovens e penso que esse dado traz particularidades para a análise das questões abordadas até o momento. Quais especificidades a noção de juventude coloca em questão? Quais elementos devem ser observados na relação juventude-escola?

De acordo com DAYRELL (2003), podemos considerar a noção de juventude "como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social" (p. 42), e não como um tempo de transição entre a infância e a vida adulta.

SPÓSITO (1999) ressalta que o tema *juventude* ficou em silêncio por um longo período na área educacional e isso pode ser atribuído, dentre outras razões, ao fato do debate em torno da categoria classe social e da reprodução das desigualdades sociais terem fundamentado grande parte das investigações sobre a escola, a partir, sobretudo, da década de setenta. O tema juventude ressurge nos anos oitenta, em meio a um entrelaçamento de fatores, como a emergência dos estudos qualitativos e etnográficos e o movimento de conceber os sujeitos como capazes de pensar e agir coletivamente. Para a autora, o encontro dessas duas orientações permitiu a eclosão do tema porque se tornou necessário assumir a diversidade, a multiplicidade de orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços que constituem as práticas e intervenções. Nesse contexto, o tema juventude conquistou importância nos debates sobre o que se passa no interior da escola, "enquanto espaço de sociabilidade e de práticas culturais (...) Com o aluno e, muitas vezes, com o trabalhador que hoje freqüenta a escola pública, convivem a condição sexual – homens ou mulheres – a cor, e o jovem, pois estas são múltiplas dimensões de um mesmo ser social, que precisam ser analisadas" (p. 98).

Reconhecer as delimitações próprias do tema juventude sem ceder aos fortes estereótipos sociais que fazem com que, muitas vezes, o jovem seja visto como um sujeito alienado, desinteressado, irresponsável, que se posiciona de maneira frágil e sem conexão com esferas coletivas, é um movimento necessário, que coloca desafios para os vários espaços de inserção social do jovem, em especial, ao meu ver, para a escola, dada sua forte tendência em homogeneizar os sujeitos "sob a nomenclatura 'alunos'", como assinala DAYRELL (1999), sem diferenciar suas trajetórias individuais, sua história, seus anseios. Para o autor, a escola geralmente não se pergunta sobre quem são os

jovens nela inseridos, o que buscam na escola, os significados da inserção escolar nas suas vidas e o que as experiências vivenciadas na escola significam para esses sujeitos. Há um distanciamento entre as realidades escolar e não-escolar, desmembrando, assim, realidades estrita e necessariamente conciliáveis.

Além do distanciamento das realidades escolar e não-escolar abordado acima, é interessante dialogar com a relação juventude-contemporaneidade problematizada por CANEVACCI (2005). Para o autor, a noção de juventude está imersa nas particularidades da atualidade, com seu consumo, comunicação, cultura e estilos próprios. Olhar os jovens desse ângulo desafia as diferentes formas de intervenção, pois elas se tornaram obsoletas e enferrujadas ao considerar a sociedade um projeto unificado, ou ao contentar-se com a noção de indivíduo para pensar a experiência humana. CANEVACCI propõe, então, que se parta das culturas juvenis, com seus estilos, comportamentos, sociabilidades, temporalidades, pertencimentos, em um exercício de descentramento e de desprendimento das formas usuais de se pensar as culturas juvenis ou a diferença, como pertencendo a um outro distante.

Na maior parte dos relatos dos alunos da licenciatura, era notável a pouca consideração dos docentes pela juventude como um tempo de vivência específico e pelo significado de ser jovem na atualidade. Assim, questões relacionadas à autonomia dos sujeitos diante da vida e da escola, elementos de sua vivência fora do espaço escolar e das possibilidades desse sujeito estabelecer articulações entre diferentes áreas do conhecimento não pareciam ter relevância nas rotinas estabelecidas. Ao contrário, a composição da cena principal traduzia a repetição de conceitos e de fórmulas metodológicas pouco promissoras a ampliações do pensar. Algumas diferenças adentravam a realidade da sala de aula por meio de conceitos como o de *protagonismo juvenil* – termo que se difundiu no contexto educacional a partir da reforma curricular do Ensino Médio – mas sem trazer para a interface teoria-prática o sentido político presente nesse conceito[5]

Analisando esses cotidianos, podemos dizer que eles evidenciam a necessidade de uma ampliação do olhar desses docentes sobre os fenômenos educativos, que se traduza em mudanças na sua prática pedagógica (ARROYO, 1998). Essas mudanças tendem a ocorrer quando os educadores fazem um movimento de resgatar os “vínculos

[5] Para aprofundamento, conferir: FERRETTI, Celso J., ZIBAS, Dagmar M. L. e TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa.* 2004, vol. 34, no. 122 , pp. 411-423.

entre saberes escolares e saberes sociais, entre currículo e cultura, trajetórias pessoais e trajetórias escolares, tanto dos alunos quanto dos professores, produção do conhecimento e diversidade cultural" (p. 149). Nesse sentido, é interessante a observação de MEIRIEU (1998), quando sublinha a necessidade de que o professor, por meio de sua relação de trabalho com a turma, favoreça a emergência do desejo do aluno diante do saber. Para o autor, "o que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder" (p. 86). Uma mecânica, um jogo repetitivo, sem compromissos compartilhados.

Uma outra discussão sobre a dimensão geracional que pode ser depreendida das vivências do estágio refere-se ao tempo de exercício da docência. Muitos alunos enfatizaram, a esse respeito, o fato de faltarem poucos anos para que os professores se aposentassem, o que poderia estar implicando em um desinvestimento na atividade docente, evidenciado na repetição das metodologias, no desinteresse pelo aprofundamento nos temas, na pouca diversificação da atividade aula. Os estudos sobre trajetória docente são importantes nessa discussão, pois entendem o desenvolvimento profissional como "uma seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza". Desse modo, investiga tanto a "posição ocupada pelos indivíduos em um dado momento do tempo quanto de sua trajetória ocupacional",_articulando institucionalização da carreira e representação subjetiva dos atores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 224). Portanto, seria interessante investigar a escolha desses sujeitos pela docência, a presença ou não de outras inserções profissionais em seu percurso, tanto restritas ao campo da Psicologia, como para além do mesmo, bem como observar a ênfase dada ao ensino nos cursos de graduação pelos quais se formaram esses sujeitos professores. Certamente, o levantamento desses dados ampliaria o espectro de significações do desinvestimento constatado, indicando possibilidades de intervenção em projetos de formação continuada e, também, de formação inicial.

Por fim, passarei ao terceiro eixo do trabalho, no qual proponho levantar algumas questões referentes à inserção do psicólogo na prática institucional.

Possibilidades de engajamento do psicólogo na prática institucional da escola pública

No contexto escolar, a sala de aula é um dos destinos possíveis ao psicólogo, assim como para quase todas as áreas de formação acadêmica que contam com a docência como uma das possibilidades de inserção profissional. Entretanto, a Psicologia apresenta, ao meu ver, um diferencial formativo que mereceria ser destacado: o estudo dos processos grupais e das instituições.

Em relação à questão dos grupos, as observações apresentadas nos itens anteriores demonstram a falta de conexão entre os saberes produzidos no campo da Psicologia – que poderiam se desdobrar na produção de metodologias de trabalho mais apropriadas ao trabalho com grupos na sala de aula – e a repetição de estratégias maçantes e improdutivas. No caso da dimensão institucional, essa cisão também pôde ser constatada, à medida em que os trabalhos de estágio não indicavam nenhum movimento de problematização das dimensões de ordenação e de regulação social instituídas na organização escola. Ao contrário, verificamos a condução de trabalhos estritamente pautados no espaço da sala de aula, desvinculados de outras áreas do conhecimento e, também, de ações que pudessem articulá-los a processos de gestão da escola, da política pública e da comunidade.

Ao levantar esses pontos, considero que o professor de psicologia está exposto às mesmas condições adversas que seus colegas de outras áreas, como os baixos salários, jornadas restritas à atuação em sala de aula, poucas oportunidades de encontros coletivos no interior da escola, mas com o agravante de ser um profissional que muito provavelmente teve a oportunidade de conhecer, ainda que minimamente, formulações de cunho teórico e prático sobre a dimensão institucional das organizações, pautadas, dentre outros campos, pela Psicologia social e pela Psicossociologia, Se esses saberes não adentram a sala de aula e não propiciam a construção de outras formas de ser professor, isso evidenciaria sua não aplicabilidade aos processos da sala de aula? Ou indicaria uma sobreposição dos fazeres da prática, que não permitiriam ao sujeito um distanciamento crítico? Seria, portanto, necessário analisar criticamente o fato dessas práticas terem perdido tanto da sua possibilidade de engajamento social e político. Certamente, esse processo tem ligações com a hipervalorização da dimensão individual na contemporaneidade, o que restringe a importância atribuída à dimensão coletiva, mas precisaria ser mais problematizada no interior da própria área de conhecimento, nas proposições curriculares dos cursos de licenciatura e nas instâncias que gestam as políticas educacionais.

Considerações finais

Procurei realizar, ao longo do texto, um movimento de dialogar reflexivamente com elementos que foram marcantes na experiência do estágio, na tentativa de cotejar alguns aspectos referentes à formação do psicólogo e à formação docente. No momento de concluir, pergunto-me pelo que seria mais marcante nessa discussão: ser psicólogo ou ser professor?

O percurso de trabalho não nos indicou um diálogo profícuo entre essas duas atuações. Se de um lado a formação como psicólogo poderia ter ampliado o repertório de intervenções do professor, a cristalização de uma docência marcada por rituais pouco produtivos parece ter enrijecido o trabalho docente, permitindo poucas variações nessa lógica.

Se consultarmos os estudos sobre docência, verificaremos que eles nos indicam o quanto as formas de abordagem temática, as escolhas metodológicas, as especificidades com as quais se configuram os percursos de cada sujeito na atividade docente têm conexão, na realidade, com elementos nem sempre observáveis, ligados às experiências de vida, às vivências profissionais, às peculiaridades da formação escolar e às marcas que foram se inscrevendo no sujeito desde o tempo de aluno. Tudo isso constitui um estilo de ser professor, uma determinada forma de lidar com a profissão (SANTOS, 1998). Nesse sentido, seria interessante um trabalho investigativo mais aprofundado com esse grupo de docentes, que favorecesse a emergência de mais dados sobre os sujeitos, seus tempos de formação e sobre os contextos histórico, social e cultural no qual eles se constituíram como docentes.

Concluindo, é importante dizer que a experiência do estágio proporcionou a efervescência dessas questões. Espero que elas possam ser constantemente analisadas, revisadas e discutidas, como o é a experiência de transitar pelos (des)caminhos da Docência e da Psicologia, pois ambas demandam movimentos cotidianos de reflexão e de análise das próprias práticas.

Referências

Arroyo, M. Trabalho - Educação e teoria pedagógica. In: Frigotto, G. (org.). *Educação e crise do trabalho*: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 82-98.

Bourdieu, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frentes à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria A; Catani, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

Canevacci, M. *Culturas eXtremas*: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

Dayrell, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* _____ (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 136-161.

_____. O jovem como sujeito social. Rev. Bras. Educ**.**, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext &pid =S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Mar 2007. Pré-publicação. doi: 10.1590/S1413-24782003000300004.

Japiassu, H. *A psicologia dos psicólogos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

Larrosa, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Palestra proferida no 13º COLE- Congresso de Leitura do Brasil, Campinas/ UNICAMP/SP, 17 a 20 de julho de 2001. s/p. (Mimeogr.)

Meirieu, P. *Aprender...sim, mas como*. 7 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Moreira, A. F. B. *O currículo na escola básica: discussões atuais*. *In:* CAPE/SMED/PBH, Belo Horizonte, 2004.

Santos, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e política da formação contínua. In: *Revista Tessituras*. Belo Horizonte: CAPE - PBH. Fev, 1998, n.º 1.

Silva, T. T da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

Spósito, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. *In:* DAYRELL, J (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 96-104.

Tardif, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dezembro, 2000.

Vilhanueva, M.S. *Resumo da "Proposta Curricular de Psicologia para o ensino de 2º grau"*. 2. Ed. São Paulo: CENP/SEE, 1992.

ISSN 1981-2566

SIMPÓSIO
RACISMO E ESCOLA: O QUE PENSAM OS ADOLESCENTES?

Sylvia da Silveira Nunes – Faculdade Taboão da Serra - FTS
sylviasnunes@yahoo.com.br

Hoje em dia, o racismo tem sido mais discutido em vários âmbitos: na mídia, nas universidades, nas escolas etc. Mas não necessariamente a maior visibilidade do tema garante reflexões aprofundadas e menos ainda reflexões que caminhem para a mudança da situação atual[1].

O que estamos chamando de racismo? Quem pode ser considerado racista? Em que lugares ele está presente? A escola é um espaço neutro ou privilegiado de racismo?

Para entender o racismo é preciso contextualizá-lo historicamente, a fim de pensar de que forma o conceito de raça foi forjado no pensamento social. Assim, os racismos no Brasil, nos Estados Unidos, na França ou na Colômbia não necessariamente são fenômenos similares. Há algo em comum naquilo que chamamos de racismo, mas há especificidades de cada realidade. No presente artigo, iremos discutir o que é racismo, como é o racismo na realidade brasileira e a presença do racismo na escola por meio da análise da fala de adolescentes da 8ª série do ensino fundamental de uma escola pública.

O que é racismo?

Racismo é uma ideologia, isto é, um conjunto de idéias que representa um pensamento social sobre uma determinada forma de perceber a realidade. Isto é, acredita-se que a espécie humana é dividida em raças e que algumas raças são superiores às outras. A cada raça seriam atribuídas determinadas características morais, intelectuais e comportamentais. Assim, racismo significa discriminar e hierarquizar a

[1] Pesquisa apresentada por Venturi e Bokany (2005) mostra que o índice de manifestação do preconceito racial no Brasil diminuiu em relação a mesma pesquisa aplicada em 1993. No entanto, a interpretação dos autores não é de que o brasileiro está menos preconceituoso, pois é possível que o discurso politicamente correto esteja mais freqüente.

partir de um determinado conceito de raça. Mas o que é raça? Por que não falar em etnia? Existem diferenças entre raça e etnia?

Se a idéia de raça como diferenças naturais entre as pessoas não se sustenta cientificamente, por que utilizá-la? Ainda que a pesquisa científica, no decorrer do século XX, pôde comprovar a ineficácia do conceito, um substrato fundamental dessa idéia permaneceu, qual seja: as relações humanas, principalmente nos países em que a escravidão negra fez parte da história (seja como colônia ou colonizador) continuam mediadas pela noção de raça. Podemos dizer que tais países são racializados, pois a raça é um elemento constituinte das identidades brancas, negras ou mestiças.

Uma outra pergunta é necessária aos autores que estudam negritude e relações entre brancos e negros: existe algo comum entre todos os negros espalhados pelo mundo? Paul Gilroy (2002) desenvolve a idéia de "Atlântico negro", na qual o movimento de troca e influência mútua nas identidades de brancos e negros por meio do Atlântico, isto é, entre a África, a América e a Europa, é um elemento fundamental para a análise das relações humanas nesses continentes. E o que há nesse movimento que singulariza grupos tão diversos de pessoas a ponto de podermos chamá-las de "negro"? O passado escravista e o presente de discriminação pela ascendência africana são o que há em comum entre os chamados negros. Por isso, utilizamos raça e não etnia, uma vez que o conceito de etnia envolve uma diferença cultural. Teriam os negros brasileiros um traço cultural comum com os negros caribenhos? E entre os paulistanos e baianos? A resposta é fácil: não existem elementos culturais em comum entre pessoas cuja única semelhança é chamar ou ser chamada de negro. Mas, isso não impede que pensemos em uma categoria de pessoas denominadas "negros". O que as caracterizariam, então? O único ponto em comum entre essas pessoas é o passado escravista e a vivência do preconceito racial. Assim, diante de diferentes formas de apropriação da negritude, marcadas pela individualidade e pela cultura, uma identificação comum é a vivência do preconceito racial.

Gomes (2001) defende o uso de raça não por seu sentido biológico, mas como categoria histórica da formação humana, em suas palavras: *Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente* (p.85). Desse modo, o uso de raça como categoria analítica das relações humanas se justifica por seu caráter político, pela mediação nas relações e, conseqüentemente, por se tornar um elemento constituinte da subjetividade – nos lugares onde se pensar em raça fez sentido historicamente, como é o caso do Brasil.

Jones (1973) questiona se os termos racismo e preconceito racial seriam sinônimos. Para o autor, racismo é mais amplo do que preconceito racial porque não envolve apenas o preconceito individual. Para clarear esses conceitos, ele faz a diferenciação de três tipos de racismo: individual, institucional e cultural. O racismo individual seria o mais próximo do preconceito racial, pois está inserido no âmbito individual. A importância dessa divisão está na ampliação da discussão sobre preconceito, não limitando apenas a atitudes individuais, uma vez que fenômenos culturais e institucionais configuram claramente outras formas de racismo.

O centro da questão é, para o autor, o racismo cultural, ou seja, a presença do racismo na cultura. E essa definição remonta à história: as culturas européias e africanas eram essencialmente diferentes, donde decorreu a compreensão dos europeus de que aquilo que era diferente deles seria inferior e primitivo. A partir do momento em que raça se torna uma categoria de hierarquização, percebemos que o racismo cultural não está restrito à diferença cultural, mas ao exercício de poder, pela submissão de determinados grupos por outros por meio do critério raça.

Se o racismo está impregnado culturalmente, ele está presente em praticamente todas as instituições sejam elas educacionais, legais, empregatícias etc. Esse racismo pode ser intencional ou conseqüência da falta de acesso a determinados lugares sociais, o que pode ser entendido como racismo institucional.

Quem é negro no Brasil?

Clareadas as definições de raça e racismo aqui utilizadas, outra questão se coloca: quem é negro no Brasil? Se somos um país miscigenado, faz sentido pensar que existe um grupo de pessoas identificadas como negras? Ou somos todos mestiços? Em teoria, somos todos mestiços. Até porque os grupos de pessoas chamadas brancas, com ascendência européia, também são frutos de diversas misturas entre povos.[2] Mas na prática, as pessoas são intituladas brancas, negras ou mestiças – aqui cabe uma série de denominações amplas como moreno, moreno claro, mulato, mestiço, cor de jambo, café-com-leite etc.

[2] Ver POLIAKOV, Leon. *Mito ariano*: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Mas quem é o negro? A pesquisa desenvolvida por Oliveira (1994) em uma sala de aula mostrou que três elementos constituintes da identidade influenciavam as práticas discriminatórias naquela sala de aula: negritude, pobreza e gênero. A autora pôde fazer essa constatação pela observação de que os alunos discriminados eram os negros. No entanto, alunos negros de melhor condição econômica não sofriam discriminações.

Para além da percepção de que a junção dos elementos do tipo "traços diacríticos de negruitude" - no dizer da autora - e pobreza orientavam a discriminação, Oliveira (1994) notou que alunos com os chamados traços diacríticos de negritude, mas inseridos no grupo pela condição sócio-econômica ou por outras ações inclusivas no grupo, não se chamavam (e não eram chamados) de preto ou negro, mas os alunos discriminados com nível similar de traços de negritude se autodenominavam (e eram identificados e xingados) como preto. Esse fato mostra o quanto assumir uma identidade negra tem um peso negativo para o aluno e seu grupo e revela estratégias que "branqueiam" a identidade do aluno.

O que é ser negro no Brasil?

Mas o que é ser negro no Brasil? Embora o Movimento Negro lute há muitas décadas contra o estereótipo negativo do negro, hoje, ainda é difícil se assumir negro. Isso porque ainda está associado ao negro muitas características ruins como: preguiça, falta de inteligência, pobreza, violência, tendências criminosas etc. Na nossa linguagem isso ainda é corrente: falamos em lista negra, denegrir, caderno negro, mercado negro, passado negro etc. E o que é ser branco? Ser branco é ser normal, é não ter que pensar na discriminação racial, é estar dentro da norma. A maioria dos comerciais na TV se dirigem a um público branco, tido como normal, como padrão. Essa é uma forma de silenciar os conflitos raciais. Mas não necessariamente essa identidade de branco é tranqüila.

Venturi e Bokany (2005) apresentaram quatro perguntas[3] com o objetivo de investigar a identidade racial dos participantes da pesquisa. Para a primeira pergunta que era aberta, 38% das pessoas se classificaram como brancas, 10% como pardos, 7% como da cor preta e 5% como negros. Na segunda pergunta, 45% dos entrevistados se

[3] (1) No Brasil, há gente de várias cores ou raças. Qual é a sua cor? - Questão aberta (2) O senhor diria que sua raça ou cor é branca, preta, parda, indígena ou amarela? (3) Considerando as combinações de cor ou raça de seus avós e de seus pais, o(a) senhor(a) tem quais das seguintes combinações de cor ou raça? (4) O(a) senhor(a) se considera branco, negro ou índio?

disseram brancos e na quarta questão, 53% se definiram como brancos. No entanto, na pergunta 3, apenas 27% afirmaram ter descendido apenas de pessoas brancas. Isso mostra o quanto o ideal de branqueamento continua forte.

Podemos pensar que a consciência do branco brasileiro é uma consciência pela metade, pois a maioria dos brancos pode ser considerada mestiça, mas tal identificação não é assumida. Assim, não é fácil nem tranqüilo ser branco no Brasil, pois o tempo todo se quer afirmar maior branquitude e menor ascendência negra ou índia.

Como no Brasil aquele que é considerado negro ou mestiço tem um limite não muito definido, o forte racismo pode levar o negro a desejar ser branco. Como essa possibilidade existe (um negro ou um mulato ser tratado como branco), então essa é uma possível fuga para a difícil tarefa de se assumir negro em uma sociedade tão hipocritamente racista.

E o que a escola tem a ver com isso?

A escola como espaço de construção e reprodução das relações sociais em hipótese alguma está isenta de preconceitos. Muito pelo contrário, ela é um espaço privilegiado de demonstração de racismo e de reflexão e superação deste.

Cavalleiro (2000) analisou especificamente as relações raciais em uma pré-escola municipal. As professoras afirmaram que crianças que freqüentam a pré-escola (de 4 a 6 anos) não estão atentas às diferenças raciais. Mas, relataram casos em que crianças xingam outras de “neguinho nojento” ou “pretinha suja”. Essa cegueira das professoras à vivência de identificação e discriminação racial dificulta em muito a luta contra o preconceito, já que se acredita que ele inexiste. É interessante notar que as professoras admitiram o preconceito racial na sociedade brasileira, mas afirmaram que ele não existe na escola. Que capa protetora é essa atribuída à escola? Quem se protege? Do que?

A autora mostrou que as crianças percebem claramente o preconceito: elas contaram situações de discriminações e as relacionaram com o fato de serem negras. Ela ouviu relatos de discriminação dos alunos e casos em que a professora é comunicada pelo aluno, mas nada faz. E pôde observar várias cenas de conflitos entre os alunos em que crianças brancas utilizaram as diferenças raciais para xingar e humilhar, sem que isso tenha sido problematizado ou recriminado pela professora. Esse silêncio do

educador quanto ao preconceito racial ajuda a legitimá-lo, na medida em que a omissão revela o consentimento às práticas discriminatórias.

Se o preconceito racial é admitido apenas fora da escola, se essas professoras evidenciaram, ao longo do estudo, profundos preconceitos e formas diversas de propagação desses, mas afirmaram claramente que não se sentem responsáveis por eles, quem é o culpado pelas discriminações raciais? Se a escola não se assume como espaço de preconceitos pela crença da "capa protetora", então a culpa é atribuída à criança e sua família, no velho processo de culpabilizar a vítima.

No entanto, essa capa protetora já está mais fragilizada pela admissão por parte das instâncias públicas da necessidade de se discutir temas raciais na escola, evidenciada tanto pela aprovação da lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, quanto pela referência à "Pluralidade Cultural" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Mas é preciso atenção, Silveira (2002) entende esse conceito de "Pluralidade Cultural" como uma forma atualizada do mito da democracia racial, pois ignora os conflitos nas relações de poder e silencia sobre a violência e desigualdade social. O texto do PCN não usa os termos: "escravidão", "mito da democracia racial", "relações raciais", e sim: "trajetória das etnias", "Brasil hospitaleiro". A mudança de termos tão consagrados no estudo das relações raciais, termos do domínio público e acadêmico, revela uma dificuldade em lidar com o tema. Por que não falar em escravidão, se nosso passado é escravista? Por que não falar em mito da democracia racial se esse termo é usado na academia desde as pesquisas de Florestan Fernandes nas décadas de 1950/60?

Pequenas conquistas sobre a importância do debate do racismo na escola já se podem notar, mas ainda há um longo caminho para uma sociedade justa. Na escola pesquisada por Cavalleiro (2000), por exemplo, há a evidência de que a educação como um direito de todos só está garantida pela presença física dos negros na escola. Na verdade não há ações reais de inclusão destes no espaço escolar. É só observar os livros didáticos, as discriminações silenciadas, os preconceitos expressos e os sutis... Tudo isso dentro do cotidiano escolar legitima e mantém as desigualdades raciais e minimiza as possibilidades de oportunidades iguais a todo e qualquer grupo.

Ao discutir a maior retenção de alunos de 7 a 11 anos nas pré-escolas públicas, Rosemberg (2000, p.150) afirma que a única explicação possível é a *manutenção do*

"pessimismo racial" que nos acompanha desde o século XIX, isto é, o preconceito racial quanto a capacidade intelectual do negro ainda hoje dita as práticas pedagógicas.

Se ser negro no Brasil ainda é símbolo de fracasso, como a escola poderia mudar isso? O primeiro passo é romper com o silêncio conivente com as práticas racistas dentro da escola, de modo a denunciar o quanto o padrão estético e cultural do branco é predominante na escola. A história oficial é a história do branco, da elite, de quem domina. Mas, a escola pode ser um espaço de reflexão social. É possível estudar a história da África, por exemplo, ao invés de restringir o estudo histórico à Europa. É possível conhecer a influência africana e indígena na realidade brasileira, em muitas áreas: na história, na geografia, na arte, na literatura, na política, na língua portuguesa etc. É possível conhecer as revoltas e as lutas dos escravos por liberdade. É possível problematizar as relações raciais no Brasil.

A pesquisa

Com o objetivo de estudar como adolescentes percebem o fenômeno do racismo na escola, seis alunos de duas salas de 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, dentre eles duas meninas e quatro meninos foram entrevistados. O contato com os participantes foi feito por meio da apresentação da pesquisadora em sala de aula com a autorização prévia da professora. A partir disso, foi feito um convite para a participação na pesquisa. O quadro a seguir descreve os participantes por nomes, atribuição da cor da pele pela pesquisadora.

Nome[4]	**Cor**
Cristiano	Branco
Mariele	Negra
Mônica	Mestiça
Henrique	Negro
Ricardo	Mestiço
João	Mestiço

As entrevistas foram gravadas e transcritas. As questões que nortearam a análise foram: a compreensão de racismo, a relação entre racismo e pobreza e a presença do racismo na escola. Foram levados em conta os seguintes aspectos éticos: a garantia da

[4] Os nomes dos participantes foram trocados para que não sejam identificados.

não identificação dos participantes em publicações da pesquisa; o consentimento livre e o respeito total aos participantes.

Fala[5] **dos alunos**

Para definir o que é racismo, a maioria dos participantes citou situações em que o racismo acontece. Dentre essas, há destaque para falas pejorativas e xingamentos:

> **Racismo é tipo um preconceito, só porque a pessoa é negra, só porque eu sou branco e eu posso tirar a pessoa que ela é negra (...) Por causa da cor.**
> **É... quando a gente está brincando, aí vem os moleques fala assim, os caras da minha sala falam assim: É negro, aí negro (tom pejorativo). Aí dá para saber que é racismo. (Cristiano)**
>
> **Ah, o povo xinga, o povo discrimina... (Mariele)**
>
> **Ah, quando alguém chama o outro de preto ou então de branquelo, de neguinho, de amarelo (...) (Henrique)**
>
> **Eu já vi o pessoal xingando o outro na rua: ah, seu negro, sai daqui seu macaco. (Ricardo)**
>
> **Racismo pra mim? É... teve uma partida de futebol que o jogador chamou o outro de macaco. Isso pra mim, foi errado, né, porque ele ofendeu a pessoa, pela raça dela. (João)**

Há também a menção de uma discordância proposital, no sentido de invalidar a fala de uma pessoa só porque ela é negra:

> **Está todo mundo conversando, aí a pessoa negra vai lá e fala alguma coisa e a outra pessoa que é racista fala que não pode, fala que não, que está errado. (Cristiano)**

[5] As falas em negrito são dos entrevistados, cujos nomes aparecem no final do trecho destacado. E as falas sem negrito são da pesquisadora.

Parece que a vivência do racismo está acompanhada com o jeito de olhar, como uma forma de identificação do racismo:

> (E como você sente que isso é racismo?)
> **Pelo jeito de olhar, pelo jeito de falar, assim. (Cristiano)**
>
> **A pessoa chega num lugar, e, às vezes, a pessoa olha assim, com uma cara feia. Ai dá nojo, por causa que você é de uma cor, não sei. Porque você tem um cabelo assim, o meu não é. Muita gente... só pelo olhar, você já sente tudo. Nem precisou nem a pessoa falar, do jeito que ela olhou já para você é uma porrada, que tivessem te dado, pelo olhar da pessoa, às vezes, tem gente que olha e ai, vou pegar uma coisa da sua mão, tem gente que tem nojo... (Mariele)**

Outra forma apontada como racismo foi a discriminação direta, mas no caso de Mariele, tal discriminação parece lembrar a possibilidade de uma pessoa ser racista mas não manifestar isso diretamente:

> **Tem gente que não aceita mesmo. Falou em negro, ah, não entra na minha casa, discrimina mesmo! Agora tem gente que não, que não gosta, mas também, não discrimina assim na frente da pessoa. Mas também por trás... (Mariele)**
>
> **(...) por exemplo, quando a pessoa vai arrumar algum emprego. A minha mãe mesmo já passou por isso. Ela foi arranjar um emprego de faxina, sei lá o que que era, aí a mulher dela não aceitou ela. Falou que não tinha emprego e escolheu outra loirinha, entendeu? (Mônica)**

O conceito de racismo não é claramente definido pelos adolescentes, para João, por exemplo, a definição de raça é bastante contraditória: ora ele percebe na raça uma condição humana, que não diferencia, ora ele afirma diferença e a nomeia.

> **Isso pra mim, foi errado, né, porque ele ofendeu a pessoa, pela raça dela.**
> (E raça existe?)
> **Raça somos todos nós.**
> (Existem raças diferentes?)
> **Existem.**
> (Quais são as raças?)
> **Preto, branco, parda, indígena e por aí vai. (João)**

A explicação para o racismo passou por alguns caminhos, dentre eles, a questão da inferioridade ou pela comparação com o macaco:

> **Racismo é quando a pessoa acha que a outra é muito diferente, não aceita a pessoa, essas coisas.**
> (E ela não aceita por que?)
> **Não sei, porque acha a pessoa, talvez pior, não sei. (Mônica)**

> (E por que que ele é, por que que o negro que é discriminado?)
> **Ah, pela cor dele.**
> (E por que que a cor dele é um fator... é uma coisa que faz discriminar?)
> **Ah, porque ele é muito diferente dos outros. Aí, o pessoal fala: ah, seu macaco vá fazer isso, vá fazer aquilo. Só que não chama ele pelo nome, chama ele de macaco ou preto. (João)**

Não só o conceito de raça é pouco preciso, a explicação do porque o negro é discriminado também é vaga. Ele é visto como diferente, e a diferença não está na possibilidade de cores e tipos físicos diferentes, a marca da diferença está no negro, como se isso não fosse definido hierarquicamente, como se o negro, por natureza representasse o desvio da norma.

O preconceito contra o negro e o preconceito contra o pobre foram identificados como mesmo fenômenos para alguns alunos:

> **(...) porque ele é rico e eu sou pobre. Nem eu posso tirar ele, nem ele pode me tirar (...) A desigualdade, assim, o preconceito porque uma pessoa é pobre, a outra é rica, porque uma é da classe média, a outra mora em favela, esse pessoal que mora em condomínio quando pára no farol, o cara fecha o vidro, fica um xingando o outro.**
> (Você acha que é diferente o preconceito porque alguém é negro e o preconceito porque alguém é pobre?)
> **Não.**
> (Você acha que é o mesmo preconceito?)
> **Acho que sim.**
> (E as situações, são diferentes?)
> **Não. (Cristiano)**

> **Às vezes, só porque uma pessoa é preta, tem muitas pessoas ricas que não aceita a outra só porque ela é preta ou é pobre, muito pobre. Por isso que isso aí, é muito ruim.**

> (Você acha que é diferente o preconceito contra o pobre e o preconceito contra o negro? Ou é a mesma coisa?)
> **Eu acho que pra mim, é a mesma coisa. (Henrique)**
>
> **Ah, não sei, por causa que... alguns negros são ricos, outros não. Aí, discrimina pela cor, um é da classe mais baixa, outro é da classe mais alta.**
> (Você acha que o negro da classe mais alta não é discriminado?)
> **Ah, não sei. (Ricardo)**

No entanto, nem todos os alunos concordaram com essa associação:

> (É, assim, a pessoa que tem preconceito com o negro, ela tem preconceito com o pobre, também, ou não? São dois preconceitos diferentes?)
> **Acho que é diferente porque tem gente... a maioria das pessoas negras são pobres. A maioria... mas eu acho que não teria preconceito assim, de pobre. (Mariele)**

Já Mônica apresentou uma fala contraditória e pouco clara, pois ela mesma lembrou do preconceito contra o pobre, mas disse que eram coisas diferentes:

> **Tipo assim uma pessoa negra, aí pega e não aceita aquela pessoa porque ela é negra, ou porque ela é pobre, alguma coisa assim.**
> (Você acha que são duas coisas próximas, não aceitar porque é negro e não aceitar porque é pobre ou são duas coisas diferentes?)
> **Eu acho que é um pouco diferente.**
> (Qual que é a diferença?)
> **Que a questão da cor... da pessoa, a questão da raça. Agora a pobreza é questão da situação financeira. (Mônica)**

É como se ela intuísse que ser negro e pobre tenha elementos comuns no preconceito sofrido, mas ela não explicita isso, o que pode ser percebido em outro momento da entrevista na seguinte fala: “Não sei, talvez por causa da cor dele, as pessoas acham que ele é diferente, que pode ser incapacitado. Os brancos podem ter mais estudo mais condição”.

Dos entrevistados, Mariele, foi a que mais assumiu a sua negritude, com falas que colocavam no eu o exemplo de discriminação do negro, mas de forma sutil. Será que é por isso, por ela se identificar mais com o negro, ela não relaciona o preconceito contra o pobre e o preconceito contra o negro? E chega até a dizer que não tem

discriminação de classe social em sua comunidade. Os outros alunos, no entanto, por não passarem tão diretamente a discriminação racial, ou não associarem qualquer insulto a cor da sua pele percebem uma relação profunda entre ser pobre e ser negro. Carlos, por exemplo, que é branco, parece perceber e notar o racismo, mas como ele também sofre discriminação por ser pobre, a relação para ele, é óbvia.

Todos foram unânimes em dizer que existe racismo no Brasil. Mas quanto a existir racismo na escola, houve divergências.

> (E aqui na escola, tem racismo?)
> **Aqui na escola? ... Acho que tem também.**
> (Quando que você percebe isso?)
> **Acho que tipo, tem umas pessoas assim, aí, está parado, aí, passa um lá... E ah, seu negro, não sei o que, seu lugar é na senzala, vou te botar num tronco, você vai levar chibatada.**
> (Você acha que isso é racismo?Um pouquinho antes você tinha falado das brincadeiras,mas é racista? Quando a pessoa fala isso é brincando, em tom de risada, sabe... Você acha que é sério ou não?)
> **A pessoa fala em tom de brincadeira, mas é a realidade, ela está dando indireta. A pessoa acha isso. É brincadeira, mas é a realidade...**
> (Ela está querendo falar aquilo mesmo?)
> **Está querendo falar aquilo mesmo.**
> (Entendi. E você já viu... além dessa coisa que você já me falou, né, de falas... você já viu discriminação racial aqui na escola, além da...)
> **Aqui na escola? Já. Teve um passeio para nós, aí, tipo nós, eu e mais três moleques não podiam ir porque nós bagunçamos no colégio, aí, desses tinham dois negros, daí um negro foi. Aí, um colega nosso falou, ah só porque ele é preto, e as meninas falaram, ah, só porque ele é preto, aí ele vai, não se tiver branco. Nada a ver, se nós não vai é porque nós aprontou. Ai a professora achou melhor ele ir.**
> (Mas isso seria uma discriminação ao contrário, você acha?)
> **Acho que não.**
> (Porque ao invés de não deixar ele ir porque ele é negro, deixa ele ir só porque ele é negro, é isso?)
> **É... o pessoal que falou isso, né: não porque ele é negro, toda vez ele vai e a gente não vai.**
> (Mas você não concorda com isso?)
> **Não. (Cristiano)**

> (Você acha que tem racismo aqui, na escola?)
> **Na escola? Na escola, eu não sei responder. Essa daí, eu não sei porque... ninguém sabe qual é a dos outros, eu penso de jeito que não tenha, aqui na escola, não. Mas vai que tem uns que não mostra isso. Não mostra, mas tem.**

(Você já viu situações de alguma discriminação ou não?)
Ah, já vi uma.
(Qual?)
Vi de uma pessoa branca, no carro, chamar o outro de negro. De negro, e não quero ir perto porque é negro. E não quer ir perto do carro, porque é negro. (Henrique)

(E, João, você acha que tem racismo aqui na escola?)
Tem. Muita discriminação.
(Quais são as situações que isso acontece?)
Ah, tem... eu já vi pessoa, aqui mesmo no intervalo, chamando: oh seu azulão, vem cá; oh, se preto safado; oh, seu macaco, vem cá.
(E a pessoa que ouve isso, ela vai, ela atende? O que que ela faz?)
Não vai.
(Ela ri?)
Ela gosta de ser chamada pelo nome. Ela não gosta de ser chamada de macaco, preto.

Das falas sobre a discriminação na escola, chama a atenção a apropriação do passado escravista como manutenção do poder para os brancos. Tanto Cristiano quanto João marcam bem o quanto esse tipo de fala embora com aparência de brincadeira denunciam uma verdade profunda: o desejo de hierarquizar. Mas ao mesmo tempo conta o quanto já existe dentro da escola um movimento de "cuidado" com o negro. Cuidado esse que continua marcando a discriminação, agora, às vezes, positiva.

Embora o aluno João note, denuncie, enfrente algumas colegas que têm falas racistas, ele mostra o quanto as situações de discriminação não são problematizadas na escola. Todos percebem, mas ninguém se posiciona contra.Talvez ele seja uma das poucas vozes denunciadoras na sala[6].

Alguns alunos disseram não perceber racismo na escola:

(Tem alguma outra situação que você acha que poderia ser racismo na escola?)
Ah, eu acho que não. (Mônica)

(E aqui na escola, você acha que tem racismo?)
Não, nunca vi. (Ricardo)

Mariele foi contraditória porque quando questionada sobre o racismo, ela mesma citou a escola como lugar onde situações de racismo acontece, em suas palavras: "Na

[6] Vale ressaltar que João foi o terceiro de um grupo de amigos a fazer a entrevistas. Antes de começar, ele disse que os seus colegas que haviam sido entrevistados falaram que ele ia gostar da entrevista, porque ele

escola também, que a pessoa pode ser neguinha assim, que as pessoas xingam, os alunos xingam pra caramba, tiram sarro da cada da pessoa". Mas na pergunta sobre ter racismo na sua escola, ela disse que não, que nunca tinha visto.

Ainda que todos os participantes da pesquisa tenham demonstrado conhecer situações de racismo, muitas vezes, relatando eventos sofridos por pessoas próximas, responder a pergunta: "Você conhece alguém racista?" não pareceu fácil, com exceção de João, que respondeu rapidamente.

> (Você conhece alguém racista?)
> **Não.**
> (Nenhuma das pessoas que você convive, você diria que elas são racistas?)
> **Não, tem brincadeira, mas é a pura realidade. Tem uma pessoa lá que fala assim: Deus me livre casar com preto. Aí, a pessoa passa, só porque fez um penteado diferente... Ah, só podia ser negro. Aí...**
> (Isso é racismo?)
> **Isso é racismo. (Cristiano)**
>
> **Próximas de mim, assim, não. Mas tem uma vizinha lá perto de casa, que ela não gosta mesmo, mas comigo, com a minha mãe, a gente conversa, ela trata super bem, mas tem outras pessoas que é negro e ela também odeia! Odeia, sabe, de paixão, assim! Odeia mesmo! Mas lá na minha casa, assim, com a gente, com a nossa família, ela trata a gente super bem, muito legal, também, ela, mas com outras pessoas, já é diferente. (Mariele)**
>
> (E você conhece pessoas racistas?)
> **Por enquanto, não. (Mônica)**
>
> (E você conhece alguém que é racista?)
> **Não, pelo que eu sei não.**
> (Da sua turma, sua família?)
> **Não, pelo que eu sei não. Bom, eu tinha um colega que estudava aqui, só que ele já foi embora.**
> (Ele era racista?)
> **É, não muito, mas era.**
> (Como que você percebia?)
> **Porque tipo, ele chamava os outros de neguinho, não queria nem um, nem um assim mais escuro na turma dele, não ficava perto de gente preta ou pobre. Mas ele foi embora já.**
> (E ele era branco?)
> **Era. (Henrique)**
>
> (E você conhece pessoas racistas?)

---

ia achar o tema interessante. Seria ele um dos poucos anti-racistas da sala - ainda que tal expressão não precise ser usada?

Conheço. Muitas. (João)

A fala da Mônica é profundamente contraditória porque ela citou uma vizinha racista que “abre exceções” para ela e para a mãe dela. Se o racista não é apontado diretamente por todos, tampouco eles são indiferentes as dores e restrições impostas pela discriminação racial.

> (E o contrário, assim, você acha que uma pessoa muda o jeito dela por ser discriminada por ser negra?)
> **Acho que sim também, porque ela vai ver aquela pessoa ali... igual os amigos dela, ela vai ver que ela é diferente, uma pessoa diferente, que não vai com a cara dela, e ela não vai ter muita amizade com a pessoa que é racista.**
> (E ela vai mudar o jeito dela?)
> **Acho que vai. (Cristiano)**
>
> (E como que você acha que ele se sente?)
> **Ah, não sei não.**
> (Ele não mostra nada?)
> **Não. (Ricardo)**
>
> (E aquele que foi chamado, você falou: ah, ele não atende. Mas como que você acha que ele se sente?)
> **Muito triste, desanimado. (João)**
>
> (E aí, o contrário, uma pessoa que é discriminada porque é negra, você acha que ela se sente... ela muda o jeito dela, como que ela se sente?)
> **Ela sente um vazio dentro do coração, né, porque a pessoa não tem culpa de nascer, assim, né.**
> (E o que que ela faz? O que que pode acontecer?)
> **Ela pode ficar nervosa, ela chora de tanta tristeza. (João)**
>
> (E aí, o contrário da outra pergunta, você acha que uma pessoa muda o jeito dela porque ela é discriminada por ser negra?)
> **É, muitas vezes. Muitas vezes, tomam raiva por causa disso, só porque é discriminado e muitas vezes, não, fica quieta. Mas eu acho que quando a pessoa é discriminada, ela fica com mais raiva, com mais ódio das pessoas, das brancas e vão tentar fazer coisa pior com as brancas. (Henrique)**
>
> (É, porque que o negro ou preto, tanto faz, por que que ele é discriminado?)
> **Bom, está aí uma pergunta que eu não vou poder responder. Porque eu não sei, isso aí eu não sei. (Henrique)**

No entanto, a fala de Mônica é diferente:

> (E, ao contrário, você acha que a pessoa muda o jeito dela porque ela é discriminada porque ela é negra?)
> **Às vezes, não. Às vezes, a pessoa leva numa boa. (Mônica)**

Mônica é mestiça e ainda que diga que tem uma mãe negra, relate discriminações que a mãe sofre e fale claramente que existe racismo no Brasil, ela parece não perceber a dimensão que o racismo tem. E relativiza: algumas pessoas levam numa boa, como se elas não se deixassem atingir, o que pode estar com muita freqüência na aparência das relações.

Para a pergunta se quem é discriminado muda o seu jeito de ser, Mariele respondeu: "Tem gente que muda (...) se fosse no meu caso, eu não mudaria, assim, Deus me fez assim, assim eu vou ser, né. Eu não vou mudar." Ela não se sente negra[7], diz que não se sente diferente, conta que a maioria das pessoas da sua família é negra, que tem uma vizinha que não gosta de negros, mas que se dá bem com ela e sua mãe – ela havia dito que a mãe era negra e contou várias falas de discriminação. É como se ela mostrasse na sua fala o quanto viver o fato de ser negro ou mestiço não é algo unívoco, isto é, ela pode ser vista como negra, às vezes, perceber a discriminação em algumas situações e em outras não. É como se o racismo possibilitasse exceções. Ele existe, as falas são abundantes. Mas ele deixa espaços vazios, nos quais as pessoas não são discriminadas, ou como se por ter outra característica, a cor da pele perdesse o seu poder de discriminação racial. Isso em relações interpessoais próximas – como na analogia dos 12 trabalhos de Hércules de Lígia Amaral (1995). Para a autora ser deficiente nessa sociedade significa apresentar uma série de qualidades a mais compensadoras da falta que a deficiência representa. Assim, essa análise também cabe ao negro, ele é visto como deficiente como se a sua cor fosse em si um defeito e uma diferença, pois lhe falta a marca da normalidade: a cor branca. Tal marca assim como a deficiência pode ser compensada por outras formas.

Também Henrique mostrou uma apreensão contraditória de ser negro ou não, ao falar de situações de racismo, ele comentou algo que passou, deu indícios de quem foi uma situação de racismo, mas não pareceu se convencer de que viveu uma situação de discriminação racial. Mas, de qualquer forma, a discriminação foi tão sofrida, que ele preferiu não comentar:

[7] Eu definira essa aluna como negra.

> (Em que situações você percebe isso?)
> **Ah, na situação... eu já vi no supermercado, no shopping, isso daí... Uma vez, eu também fui discriminado no shopping. Só que, só que isso aí, eu deixo pra lá porque é outro assunto.**
> (Você quer comentar?)
> **Não, não. (Henrique)**

Em um outro momento, quando perguntado sobre a forma que o negro se sente, ele lembrou de novo a situação do shopping, mas sem se identificar com o negro[8].

> (E como você acha que o negro se sente quando ele ouve isso?)
> **Ah, muito, muito triste, isso daí, é deprimente. Isso daí é para a pessoa ficar arrasada. E, se eu fosse mais escuro e como que eu fui discriminado lá no shopping, eu fiquei arrasado, mas não por causar disso eu fiquei abatido, eu queria me vingar, eu fiquei calmo. Então, eu acho que as pessoas devem pensar do mesmo jeito que eu. (Henrique)**

A dor da discriminação, no mínimo, traz sentimentos contraditórios, como: "eu fique arrasado" e depois, "eu fiquei calmo". Vale lembrar que, em outro momento da entrevista, Henrique comentou uma história de um amigo racista na escola que tinha falas pejorativas para os negros, mas ele embora negro, o chamou de colega.

Diante da primeira pergunta sobre racismo, parece que Mariele se sentiu acusada, mostrando o quanto o tema é difícil de ser abordado:

> (Bom, Mariele, agora eu vou falar de uma coisa específica que foi um dos temas que saiu das falas dos alunos, tal... O que é racismo?)
> **Racismo... eu não tenho racismo contra ninguém, apesar que na minha família são todos negros, tirando meu pai, assim, que é mais claro, mas o resto, a minha avó, a minha mãe... Mas tem gente que tem muito racismo, preconceito demais, né. Mas no meu caso, eu não tenho preconceito com ninguém, porque quem sou eu pra ter preconceito de alguém, né. Eu não sou ninguém, eu sou pó e cinza nesse mundo... (Mariele)**

A maioria das falas dos adolescentes aqui brevemente analisadas permitem a afirmação de que não é fácil falar de racismo no Brasil. Esse é um tema delicado pela dor e incômodo que a acusação de racismo traz, bem como pela dificuldade em relatar

[8] Eu também identificaria Henrique como negro.

situações de discriminação. Coerente com essa constatação é o resultado de algumas pesquisas, como a relatada por Schwarcz (1996), na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% (dos mesmos entrevistados) afirmaram conhecer pessoas preconceituosas. A outra questão perguntava o grau de relação entre o entrevistado e a pessoa preconceituosa, os participantes afirmavam: amigos, namorados e parentes próximos. Com isso, a autora conclui: *Todo brasileiro se sente com em uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados.* (p.155).

Comparada com a presente pesquisa existe uma diferença: os alunos não se sentiram tão à vontade para relatar situações de racismo ou identificar pessoas racistas. No entanto, todos eles afirmaram existir racismo.

O relato de alguns alunos sobre o racismo na escola mostra que ele ocorre no contexto escolar, porém as discriminações não são explícitas e acabam ficando no domínio das relações informais entre os alunos, muitas vezes com tom de brincadeira.

Se a escola é fundamental na construção da identidade e se nela o racismo está presente, então é preciso uma educação anti-racista que busque a libertação das amarras do preconceito. O preconceito limita a vida de negros, brancos, mestiços etc., pois a mera categorização empobrece as relações e com isso empobrece e destrói aquilo que é humano.

Na sociedade atual, a desigualdade é um fato. Existem diversas formas de tornar os seres humanos desiguais e hierarquizá-los. A raça é uma dessas formas. O nosso objetivo final é viver em uma sociedade em que nenhuma categoria seja utilizada para inferiorizar pessoas. Nem raça, nem gênero, nem etnia, nem classe, nem cultura, nem deficiência... Assim, a luta por uma sociedade não-racista é a luta por uma sociedade democrática.

Referências

Amaral, L. A. Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules). São Paulo : Robe, 1995.

Cavalleiro, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

Gilroy, P. O Atlântico negro. São Paulo: Editora 34, 2002.

Gomes, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Cavalleiro, E. (Org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

Jones, J. *Racismo e preconceito*. São Paulo: Editora Edgar Blucher, 1973.

Oliveira, I. M. *Preconceito e autoconceito*: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus, 1994.

Poliakov, L. *Mito ariano*: ensaio sobre as fontes do racismo e dos nacionalismos. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Rosemberg, F. Educação infantil, gênero e raça. In: Guimarães, A. S. A.; Huntley, L. (Org.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Schwarcz, L. M. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil. In: Schwarcz, L. M.; Reis, L. V. S. (Org.) *Negras imagens:* Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996a.

Schwarcz, L. M. Questão racial no Brasil. In: Schwarcz, L. M.; Reis, L. V. S. (Org.) *Negras imagens:* Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996.

Silva JR., H. *Discriminação racial nas escolas*: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNECO, 2002.

Silveira, M. J. *Educação, Diferenças e Desigualdade: a contribuição da escola neste enfrentamento*. Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

Venturi, G.; Bokany, V. Pesquisando discriminação institucional e identidade racial: considerações metodológicas. In: Santos, G.; Silva, M. P. (Orgs.). *Racismo no Brasil*: percepções da discriminação e do preconceito racial do século XXI.São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: HISTÓRIA, COMPROMISSOS E PERSPECTIVAS

Mitsuko Aparecida Makino Antunes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
pedpos@pucsp.br

Abordar a história, os compromissos e as perspectivas da Psicologia Escolar e Educacional significa tratar de três dimensões fundamentais de seu estatuto como área de conhecimento articulada a um campo de prática social. A natureza dessa relação se expressa, pelo menos, em duas dimensões: a psicologia educacional como um dos fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica e a psicologia escolar como modalidade de atuação profissional que tem na escola e nas relações que aí se estabelecem seu campo de ação. Dada a complexidade e a multiplicidade dessas questões, seu estudo comporta um amplo espectro de focos possíveis, tornando necessária uma delimitação que implica a opção por alguns caminhos em detrimento de outros, que podem ser abordados em outras oportunidades.

Numa perspectiva mais ampla, poder-se-ia tratar a Psicologia Escolar e Educacional por algumas de suas articulações mais antigas. A Grécia Antiga, entre outras civilizações, constitui-se numa rica fonte de estudos, por sintetizar, em sua produção filosófica, teoria do conhecimento, idéias psicológicas e propostas sistemáticas de educação da juventude e sua correspondente ação pedagógica. É possível, nessa perspectiva, estudar Protágoras e os sofistas, a escola pitagórica, Sócrates e a maiêutica, Platão e a Academia, Aristóteles e o Liceu, entre muitos outros. Por esse mesmo foco é possível estudar o pensamento medieval, em que filosofia/teologia, educação/pedagogia e idéias psicológicas permanecem intimamente articuladas. A modernidade trará uma complexidade que amplia muito o espectro de análise dessas relações, proporcionando um campo quase incomensurável de estudos, que estende para a contemporaneidade suas determinações e nela se faz presente. Em última análise, pode-se afirmar que a relação

entre psicologia e educação, sobretudo em suas mediações com as teorias de conhecimento, é algo que acompanha a própria história do pensamento humano e constitui-se como complexo e extenso campo de estudo. Esta não é a perspectiva que será aqui tratada, mas reiterá-la é necessário para indicar a complexidade e a totalidade da qual faz parte o foco sob o qual a Psicologia Escolar e Educacional será abordada neste texto, qual seja, a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil.

O presente texto compõe-se de uma discussão inicial sobre alguns pressupostos do estatuto da Psicologia Escolar e Educacional, uma breve história das relações entre psicologia e educação no Brasil e um ensaio sobre os compromissos e as perspectivas colocadas para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida socialmente com os interesses da maioria da população.

Estatuto da Psicologia Escolar e Educacional: alguns pressupostos

Essa discussão exige, antes de mais nada, a explicitação de alguns conceitos presentes nos termos da expressão Psicologia Escolar e Educacional.

Entendemos educação como prática social humanizadora, intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída historicamente pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas torna-se humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo, processo este para o qual concorre a educação. A historicidade e a sociabilidade são constitutivas do ser humano; a educação é, nesse processo, determinada e determinante.

A escola pode ser considerada como uma instituição gerada pelas necessidades produzidas por sociedades que, por sua complexidade crescente, demandavam formação específica de seus membros. A escola adotou ao longo da história diversas formas, em função das necessidades a que teria que responder; tendo sido, em geral, destinada a uma parcela privilegiada da população, a quem caberia desempenhar funções específicas, articuladas aos interesses dominantes de uma dada sociedade. Essa realidade deve ser, no entanto, compreendida também a partir de suas contradições, sobretudo a concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a

todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade.

A pedagogia pode ser entendida como fundamentação, sistematização e organização da prática educativa. A preocupação pedagógica atravessa a história, sustentando-se em diferentes concepções filosóficas, constituindo-se sob diversas bases teóricas e estabelecendo várias proposições para a ação educativa. Com o desenvolvimento das ciências a partir da modernidade, o conhecimento científico tornou-se sua principal base de sustentação.

A Psicologia Educacional[1] pode ser considerada como uma sub-área da psicologia, o que pressupõe esta última como área de conhecimento. Entende-se área de conhecimento como *corpus* sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que constituem as várias produções de conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a psicologia da educação pode ser entendida como sub-área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo.

A Psicologia Escolar, diferentemente, define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento.

Deve-se, pois, sublinhar que psicologia educacional e psicologia escolar são intrinsecamente relacionadas, mas não são idênticas, nem podem reduzir-se uma à outra, guardando cada qual sua autonomia relativa. A primeira é uma *área de conhecimento* (ou

[1] Muitas expressões são utilizadas, dentre as quais: Psicologia Educacional, Psicologia da Educação, Psicologia na Educação e outras. Há implicações teóricas que subjazem à opção por uma ou outra denominação, mas que não serão aqui tratadas, dada delimitação do presente texto.

sub-área) e tem por finalidade produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo educativo. A outra constitui-se como *campo de atuação profissional*, realizando intervenções no espaço escolar ou a ele relacionado, tendo como foco o fenômeno psicológico, fundamentada em saberes produzidos, não só, mas principalmente, pela sub-área da psicologia, a psicologia da educação.

Relações entre Psicologia e Educação no Brasil: uma breve história

A história da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil pode ser identificada desde os tempos coloniais, quando preocupações com a educação e a pedagogia traziam em seu bojo elaborações sobre o fenômeno psicológico. Massimi (1986; 1990), ao estudar obras produzidas no período colonial, no âmbito da filosofia, moral, educação e medicina, entre outras, identifica temas como: aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher, entre outros temas que, mais tarde, tornaram-se objetos de estudo ou campos de ação da psicologia. É importante destacar que a maioria desses escritos estava comprometida com os interesses metropolitanos e expressava as mazelas de sua dominação na colônia. Entretanto, há contradições, sendo que algumas dessas obras assumiram posições que se opunham aos ideais da metrópole, como a defesa da educação feminina, entre outras. Além disso, várias obras não apenas trataram de temas que viriam a ser próprios da psicologia, mas os trataram de maneira bastante original, antecipando formulações que viriam a ser incorporadas pela psicologia do século XX.

No século XIX, idéias psicológicas articuladas à educação foram também produzidas no interior de outras áreas de conhecimento, embora de maneira mais institucionalizada. No campo da pedagogia, escolas normais (criadas a partir da década de 1830) foram espaços de discussão, ainda que incipientes e pouco sistemáticos, sobre a criança e seu processo educativo, incluindo temas como aprendizagem, desenvolvimento, ensino e outros. Em meados do século, essa preocupação torna-se mais sistemática e freqüente e, nos anos finais desse mesmo século, é possível perceber a incorporação de conteúdos que mais tarde viriam a ser considerados como objetos próprios da psicologia

educacional, com particular interesse por temas anteriormente estudados, como aprendizagem e desenvolvimento, mas também por outros que já seriam considerados expressões da psicologia do século XX, como a inteligência, por exemplo. Deve-se destacar, no âmbito oficial, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que transformou a disciplina filosofia em psicologia e lógica, que, por desdobramento, gerou mais tarde a disciplina pedagogia e psicologia para o ensino normal. Data dessa época a introdução, ainda que assistemática e pontual, do ideário escolanovista, que só mais tarde viria a se tornar hegemônico no pensamento pedagógico e teria na psicologia seu principal fundamento cientifico.

Os anos finais do século XIX e os primeiros anos do século seguinte trazem mudanças profundas na sociedade brasileira: fortalecimento do pensamento liberal; busca da “modernidade”; luta contra a hegemonia do modelo agrário-exportador, em direção ao processo de industrialização. Essas novas idéias traziam em seu bojo um novo projeto de sociedade, que exigia uma transformação radical da estrutura e da superestrutura social, para o qual seria necessário um novo homem, cabendo à educação responsabilizar-se por sua formação.

Nesse contexto, o debate sobre a educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim, as escolas normais passaram a ser o principal centro de propagação das novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e do início de uma preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de psicologia, fatores estes que deram as bases e que foram potencializados com as reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920.

Foi nesse quadro que ocorreu, paulatinamente, a conquista de autonomia da psicologia como área especifica de conhecimento no Brasil, deixando de ser produzida no interior de outras áreas do saber, sendo reconhecida como ciência autônoma e dando as condições para que, por essa via, penetrassem os conhecimentos da psicologia que vinham sendo produzidos na Europa e nos Estados Unidos.

Assim, percebe-se uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo pela via da pedagogia, a partir da articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, de tal maneira que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra. Esse momento foi responsável pela consolidação da articulação entre psicologia e educação, dando as bases para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional.

O período seguinte, pós 1930, caracteriza-se pela consolidação da psicologia no Brasil e tem como base a estreita relação estabelecida entre essa área e a educação. Os campos de atuação da psicologia que se desenvolveram a partir dessa época, tornando-se campos tradicionais da profissão, como a atuação clínica e a intervenção sobre a organização do trabalho, tiveram suas raízes na educação, respectivamente pela criação dos Serviços de Orientação Infantil nas Diretorias de Educação do Rio de Janeiro e de São Paulo e da Clínica do Instituto Sedes Sapientiae, com a finalidade de atender crianças com dificuldades escolares, e pela Orientação Profissional, dentre outras ações educacionais, no campo do trabalho.

Ao mesmo tempo, o ensino formal de psicologia em cursos superiores tinha estreita articulação com a educação, pois as cátedras de psicologia estavam vinculadas primordialmente aos cursos de filosofia e de pedagogia, nestes últimos sob a denominação de psicologia educacional.

Muitos foram os trabalhos realizados pela psicologia no âmbito da educação, dentre os quais: Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Paulo; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, posteriormente, Sociedade Pestalozzi do Brasil; “Escola para Anormais” em Recife; atividades realizadas no INEP, particularmente com a utilização de testes psicológicos; a criação das Clínicas de Orientação Infantil; o trabalho desenvolvido por Helena Antipoff na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e na Fazenda do Rosário; Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOP-FGV; além dos trabalhos desenvolvidos por

Ana Maria Poppovic com “crianças abandonadas” no Abrigo Social de Menores da Secretaria de Bem-Estar Social do Município de São Paulo; a fundação do Instituto de Psicologia da PUCSP, oferecendo serviços de medidas escolares, pedagogia terapêutica e orientação psicopedagógica; além das muitas instituições estritamente educacionais que desenvolviam trabalhos relacionados à Psicologia.

Pode-se dizer que a Educação continuou sendo a base para o desenvolvimento da psicologia, assim como esta permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da Didática e da Metodologia de Ensino, bases para a formação de professores. Essa tendência se expressa em experiências realizadas pela Escola Experimental da Lapa e pelos Ginásios Vocacionais em São Paulo, dentre outras inúmeras experiências, realizadas em todo o país.

Concomitantemente, o ensino nas Escolas Normais e nos Cursos de Pedagogia continuavam dando à Psicologia espaço privilegiado em seus currículos.

O desenvolvimento da pesquisa também ganha impulso, tendo como referência algumas instituições, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro; Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte; Instituto de Seleção e Orientação Profissional de Recife; Laboratório de Psicologia Educacional do Instituto de Educação (evolução do Instituto Pedagógico de São Paulo); Núcleo de Pesquisas Educacionais da Municipalidade do Rio de Janeiro; Instituto Nacional de Surdos-mudos e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE – e seus correlatos, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais – CRPE; além da produção de escolas normais e universidades.

Nesse contexto, começam a se diferenciar, ainda que de forma não sistemática e formal, a psicologia educacional, como conjunto de saberes que pretende explicar e subsidiar a prática pedagógica, sendo, portanto, de domínio necessário para todos os educadores, e a psicologia escolar, como campo de atuação de profissionais da psicologia que atuariam no âmbito da escola, desempenhando uma função especifica, calcada na psicologia e que se caracterizou inicialmente por adotar o modelo clínico de intervenção.

Embora contradições possam ser apontadas, revelando produções teóricas e práticas afinadas com a construção de uma escola comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, particularmente aqueles oriundos das camadas populares, o papel que a psicologia desempenhou na educação tornou-se objeto de crítica. A utilização e a interpretação indiscriminadas e aligeiradas de teorias e técnicas psicológicas, como os testes (principalmente os de nível mental e de prontidão); a responsabilização da criança e de sua família, em nome de problemas ditos de "ordem emocional", para justificar o desempenho do aluno na escola e a redução dos processos pedagógicos aos fatores de natureza psicológica colaboraram para interpretações e práticas pedagógicas no mínimo equivocadas, desprezando o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, cultural, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo.

Esse processo culmina, em 1962, com a regulamentação da profissão de psicólogo e o estabelecimento de cursos específicos para sua formação. As ações desenvolvidas no período anterior deram as bases para os campos tradicionais de atuação da psicologia: educação, clínica e trabalho.

Um fato interessante a ser mencionado é que, justamente com a regulamentação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da psicologia no Brasil, torna-se secundário na preocupação dos profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho. Esse é também um dos fatores explicativos para a adoção de uma modalidade clínico-terapêutica na ação da psicologia escolar, tendo como base o modelo médico, questão que será discutida adiante.

Entretanto, as relações entre educação e psicologia vão se diferenciando, como já foi dito, com a área da psicologia educacional, foco de interesse tanto de pedagogos como de psicólogos, e o campo da psicologia escolar, como atributo específico do profissional da psicologia que atua no espaço escolar. O conhecimento psicológico estava incorporado à Pedagogia e à prática dos educadores e a atuação do psicólogo escolar adotava um modelo cada vez mais clínico-terapêutico, agindo fora da

sala de aula, focando sua atenção na dimensão individual do educando e em seus "problemas", atendendo, sobretudo, demandas específicas da escola, que encaminhava as crianças que tinham, a seu ver, "problemas de aprendizagem" ou outras manifestações consideradas como "distúrbios" inerentes ao próprio educando.

Pode-se falar que esse período herdou do período anterior o que pode ser interpretado como hipertrofia da psicologia na educação, numa tendência reducionista, que passou, na década de 1970, a ser criticada tanto por pedagogos como por psicólogos. Criticava-se a utilização dos testes e a interpretação de seus resultados, que atribuía ao aluno a determinação de seus "problemas", desconsiderando as condições pedagógicas; o encaminhamento de alunos com deficiência que, sob a justificativa de lhes proporcionar uma "educação especial", relegava-os a condições aligeiradas de ensino e sem solução de continuidade, reforçando estigmas e preconceitos e produzindo social e pedagogicamente a deficiência mental; as interpretações e ações supostamente fundamentadas na psicologia, por educadores e psicólogos, calcadas em fatores como: atraso no desenvolvimento, distúrbios de atenção, motores ou emocionais (estes em geral relacionados estritamente às condições intrínsecas da criança ou da família). Uma das conseqüências apontadas por essas críticas era a desconsideração dos determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica; daí falar-se em reducionismo.

Alguns psicólogos escolares e pesquisadores da área começaram, nessa época, a elaborar uma crítica radical à Psicologia Escolar e Educacional, com base em argumentos semelhantes aos apontados por pedagogos e educadores em geral. De um lado, criticava-se a já apontada hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da psicologia escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínico-terapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria

denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola. Alguns dos focos possíveis de atuação eram apontados, naquela época, em direção à formação de professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família-comunidade, ao processo grupal estabelecido na instituição escolar, dentre outros. Particular preocupação entre psicólogos escolares incidia sobre os índices de reprovação na então 1ª. série do 1º. Grau, que mostravam que mais da metade dos alunos ficava retida nessa série, muitas vezes na condição de alunos multi-repetentes, culminando com o abandono da escola, processo este que atingia fundamentalmente alunos oriundos das classes populares. Esse fato levou muitos profissionais da psicologia a se interessar pela alfabetização em especial e, de maneira mais ampla, pela articulação mais estreita entre os conhecimentos produzidos pela psicologia e aqueles produzidos por outras áreas de saber, principalmente a sociologia da educação, uma vez que a questão relativa à relação entre desempenho escolar e condições sócio-econômicas ganhava espaço nos debates educacionais.

Entretanto, poucos trabalhos conseguiram efetivar esse modelo de atuação, comprometido com o processo pedagógico, em decorrência principalmente da expectativa da escola, cristalizada na modalidade clínica de psicologia, pautada no encaminhamento do aluno para que ele fosse “curado” fora do espaço da sala de aula e depois devolvido “sem problemas”, tirando da escola a responsabilidade da ação sobre a educação da criança. Foram, porém, esses poucos trabalhos, muitas vezes pautados na desconstrução dessas expectativas da escola, que deram as bases para a superação daquela psicologia escolar clínico-terapêutica, na direção de uma psicologia que pode ser denominada efetivamente como escolar, delimitando seu campo de atuação e criando uma modalidade de trabalho efetivamente comprometida com o cotidiano da escola em sua função essencialmente pedagógica.

Nesse sentido, a superação dessa situação exigia não somente a crítica à hipertrofia da psicologia na educação, ao reducionismo, às interpretações aligeiradas e banalizadas, às ações fundadas num modelo estranho à educação, como o modelo médico, e à culpabilização da criança e de sua família, mas também a restituição de seu núcleo de bom senso. Fazia-se necessário devolver à psicologia seu lugar no processo pedagógico.

É necessário, pois, que se considere que o processo educativo ocorre no âmbito do sujeito; assim, a dimensão psicológica não pode ser negada, mas incorporada na apreensão do fenômeno em sua totalidade, condição fundamental para a produção de conhecimento nesse campo, responsabilidade da psicologia educacional. Esta, por sua vez, deve fundamentar, naquilo que lhe cabe, a compreensão do fenômeno educativo e dar base para o estabelecimento de processos efetivos de intervenção, que poderiam constituir-se na matriz de atuação do psicólogo escolar.

Dessas considerações parte-se agora para um ensaio que visa discutir possibilidades e limites para a construção de uma Psicologia Escolar e Educacional, sob o foco de seus compromissos e perspectivas.

Compromissos e Perspectivas para a Psicologia Escolar e Educacional

É condição para a discussão de compromissos, assim como das perspectivas que se colocam a partir deles, a explicitação do lugar a partir do qual se fala. Compromisso implica três instâncias: aquele que se compromete (neste caso, referimo-nos à Psicologia Escolar e Educacional), aquele com quem se compromete (as classes populares) e aquilo com que se compromete (a construção de uma educação democrática). Trata-se, portanto, de discutir o compromisso da Psicologia Escolar e Educacional com a educação das classes populares, o que torna necessário expor a concepção de educação que dá base à posição aqui defendida.

A educação que aqui se afirma é uma educação rigorosa e amplamente democrática, que deve ser acessível a todos e que não transige na defesa desse princípio. É concebida como instância social responsável pela tarefa de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história, criando condições para que todos possam ascender do senso-comum aos saberes fundamentados, articulados e sintéticos sobre o mundo. Educação democrática significa, portanto, democratização de saberes; saberes estes que foram historicamente privilégios – na produção e no acesso – das classes dominantes. Para que ela se realize em cada sujeito, é necessário garantir o domínio de recursos necessários para a apreensão do conhecimento, como o domínio da leitura e da escrita, da matemática e de outros recursos próprios da contemporaneidade,

como informática e línguas estrangeiras. Isso, entretanto, constitui-se tão somente o ponto de partida, pois são apenas os meios necessários para a aquisição de outros conhecimentos, que devem ser considerados em todas as suas expressões, da filosofia à ciência e às artes, em permanente diálogo com a cultura própria da criança, que deve ser respeitada e considerada no processo de ensino-aprendizagem. Disso decorre uma concepção de prática pedagógica centrada nos processos de ensino e aprendizagem, cuja finalidade é propiciar o desenvolvimento pleno do educando, em todos os aspectos que o constitui como sujeito singular e, ao mesmo tempo, pertencente ao gênero humano.

Essa concepção de educação remete ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente comprometidas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização; essa questão traduz o princípio de educação inclusiva, que incorpora não só a educação de alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens. Para isso, faz-se necessário que se construam currículos articulados às finalidades acima expostas, superando os conhecidos “currículos mínimos”, geralmente entendidos como paliativos ou educação de segunda categoria para pessoas socialmente consideradas também como tal, com especial atenção aos processos avaliativos, um dos meios mais efetivos para a materialização da exclusão de crianças das classes populares ao direito de uma educação de boa qualidade. Esse processo depende também da gestão democrática da escola e, sobretudo, no investimento maciço na formação dos educadores.

Cabe, portanto, discutir as possibilidades e limites da Psicologia Escolar e Educacional na construção de políticas públicas de educação comprometidas socialmente com as classes populares; eis aqui a questão relativa às perspectivas colocadas para essa área de conhecimento e campo de atuação.

Disso resulta a afirmação de alguns princípios que podem ser expressos a partir das assertivas que seguem.

A educação é constituída por múltiplos determinantes, dentre os quais os fatores de ordem psicológica; portanto, a psicologia tem contribuição para a Educação.

Que seja uma psicologia capaz de compreender o processo ensino-aprendizagem e sua articulação com o desenvolvimento, fundamentada na concreticidade humana (determinações sócio-históricas), compreendida a partir das categorias totalidade, contradição, mediação e superação. Deve fornecer categorias teóricas e conceitos que permitam a compreensão dos processos psicológicos que constituem o sujeito do processo educativo e são necessários para a efetivação da ação pedagógica.

A psicologia deve assumir seu lugar como um dos fundamentos da educação e da prática pedagógica, contribuindo para a compreensão dos fatores presentes no processo educativo a partir de mediações teóricas “fortes”, com garantia de estabelecimento de relação indissolúvel entre teoria e prática pedagógica cotidiana.

Esta psicologia deve propiciar a compreensão do educando a partir da perspectiva de classe e em suas condições concretas de vida, condição necessária para se construir uma prática pedagógica realmente inclusiva e transformadora.

A psicologia como um dos fundamentos do processo formativo do educador deve propiciar o reconhecimento do educador/professor como sujeito do processo educativo, traduzindo-se na necessidade de mudanças profundas das políticas de formação inicial e continuada desse protagonista fundamental da educação.

Por sua vez, a ação do psicólogo escolar deve pautar-se no domínio do referencial teórico da psicologia necessário à educação, mediatizado necessariamente por conhecimentos que são próprios do campo educativo e das áreas de conhecimento correlatas. O próprio referencial teórico que aqui defendemos implica o trânsito por outros saberes (totalidade). Daí, a necessidade de superação das práticas tradicionais do psicólogo escolar, muitas vezes pautadas ainda numa perspectiva, nem sempre consciente ou assumida, de ação clínico-terapêutica.

Em outras palavras, afirmamos uma psicologia escolar comprometida radicalmente com a educação das classes populares, que supere o modelo clínico-terapêutico disfarçado e dissimulado ainda presente na representação que o psicólogo tem de sua própria ação, entendendo que a representação e, consequentemente, as expectativas que os demais profissionais da educação têm da psicologia só serão superadas pela própria prática do psicólogo escolar.

Mudanças efetivas só ocorrerão a partir do envolvimento do psicólogo com as questões concretas da educação e da prática pedagógica; é necessário superar o preconceito de não querer tornar-se “pedagogo”. O psicólogo não é pedagogo, mas se quiser trabalhar com educação terá que mergulhar nessa realidade como alguém que faz parte dela, reconhecendo-se como portador de um conhecimento que pode e deve ser socializado com os demais educadores, tanto no trabalho interdisciplinar, como na formação de educadores, sobretudo professores; que detém um saber que pode contribuir com os processos sócio-institucionais da escola; tem um conhecimento específico que pode e deve reconhecer o que é próprio de sua formação profissional, e, ouso afirmar, algumas vezes inclusive de caráter clínico-terapêutico, voltado para casos individuais; possui ou pode desenvolver conhecimentos importantes para a gestão de sistemas e redes de ensino, sobretudo no âmbito de diagnósticos educacionais (avaliação institucional, docente, discente etc.) e na intervenção sobre tais resultados.

Considerações Finais

As questões aqui expostas constituem-se em elaborações também situadas num dado momento histórico e numa dada perspectiva teórica e consequentemente política, que reflete concepções de homem, sociedade, educação, psicologia e, sobretudo, de Psicologia Escolar e Educacional circunscritas. Isso significa que esta é uma dentre muitas posições acerca dessa área de conhecimento e campo de práticas. É, portanto, importante que se estabeleça um amplo diálogo entre posições e perspectivas, que permitam o avanço dessa área de saber e o aperfeiçoamento das práticas a ela correlatas.

Entretanto, há dois aspectos que devem ser considerados nessa discussão e que se remetem a aspectos cujas qualidades são muito distintas, mas que devem fazer-se invariavelmente presentes.

A primeira questão diz respeito à possibilidade de inserção do psicólogo escolar em seu campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proíbe deduzir dos 25% dos orçamentos públicos os salários de profissionais responsáveis por “atendimento médico, odontológico, psicológico e fonoaudiológico”. Isso parece impedir, numa primeira leitura, a presença do psicólogo nesse campo sobre o qual incide toda

nossa discussão. É preciso, no entanto, que se analise mais profundamente o texto da lei e os significados a ele subjacentes, cotejando-os com as questões aqui abordadas.

É compreensível e aceitável essa prescrição legal, pois, pela maneira como está colocado o serviço psicológico, deduz-se que a concepção que lhe dá base carrega a noção de atendimento clínico-terapêutico, de incidência individual e apartada das questões propriamente escolares. De um lado, a palavra utilizada é “atendimento”, termo este já tradicionalmente relacionado a um modelo médico; por outro lado, e corroborando essa interpretação, o “psicológico” é acompanhado de “médico”, “odontológico” e, na esteira da própria concepção de psicologia aí expressa, de “fonoaudiológico”. Dada nossa concepção de Psicologia Escolar e Educacional, pode-se dizer que a psicologia a que a lei se refere não é esta que defendemos.

Essa análise demonstra que se essa atuação da psicologia não é reconhecida pela LDB como ação própria da educação, do que não discordamos, há por outro lado, uma atuação que pode ser considerada como de caráter eminentemente educacional e que tem sua prática pautada na instituição escolar e nas demandas a ela inerentes. Com base nessa consideração, impõe-se uma discussão a respeito dessa questão, que deve subsidiar o esclarecimento aos órgãos direta e indiretamente relacionados a essa prescrição legal, além de um encaminhamento mais direto, com vistas à defesa da inserção de uma determinada prática que pode contribuir com a melhoria da educação brasileira, não como reivindicação motivada por interesses corporativistas, mas como concretização de uma luta cujo motivo primeiro é seu compromisso radical com a educação das classes populares.

A derradeira questão é de natureza ética e, sob um determinado foco, pode ser exemplificada pelo problema acima discutido. Devemos invariavelmente pautar toda e qualquer discussão sobre a Psicologia em geral e sobre a Psicologia Escolar e Educacional em especial sobre a questão ética, entendendo-a não como prescrição de normas, nem como tema da moda, mas como ética social, que se questiona e que se pergunta constantemente sobre o que fazemos, para quem, com que finalidade e a que interesses servimos.

Este é o ponto a partir do qual se deve retornar ao início dessa discussão. A história demonstra pactos entre psicologia, educação e sociedade que penderam para

interesses contraditórios e opostos, na maioria das vezes em contraposição aos direitos das classes populares. Da compreensão desse processo, podemos nos lançar de maneira mais efetiva à construção de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida de fato com uma educação democrática, submetida aos interesses dessas classes. Este é, por sua vez, o compromisso que define e determina as perspectivas que estão postas para essa área de conhecimento e campo de atuação do psicólogo.

Referências

Antunes, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica de sua constituição*. São Paulo, EDUC e Ed. Unimarco, 2003.

Massimi, M. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial, in: *História da Psicologia.* São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1987, pp. 95-117.

_____. *História da psicologia brasileira.* São Paulo, EPU, 1990.

Meira, M. E. M. e Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas.* São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

_____. *Psicologia escolar: práticas críticas.* São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

ISSN 1981-2566

PRODUÇÃO DE SENTIDOS, CONSCIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE PROFESSORES ENVOLVIDOS EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes[1]
Wanda Maria Junqueira de Aguiar
Claudia Davis.

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve origem numa demanda da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, com a finalidade de obter subsídios para aprofundar e qualificar a formação de professores envolvidos no projeto de educação inclusiva. A investigação foi realizada em diversas etapas, coordenadas por três pesquisadoras e contou com a participação de mestrandos e doutorandos.

A Educação Inclusiva (prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com respaldo na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, tendo como fundamento a Carta de Salamanca) tem sido discurso adotado por vários sistemas de ensino, gerando polêmicas e equívocos nos vários níveis do sistema educacional. A compreensão dos fundamentos da Educação Inclusiva, o conhecimento necessário para sua incorporação pela prática pedagógica e uma efetiva adesão a seus princípios são condições básicas para que se transcenda o discurso e se concretize uma prática competente e responsável. O professor constitui-se elemento essencial desse processo; portanto, a identificação e a compreensão dos significados e sentidos por ele construídos nas relações estabelecidas nessa prática, constituem-se em conhecimentos necessários para subsidiar a formação docente.

Para que essa proposta se transforme em práxis efetiva, superando resistências, fragilidades teórico-práticas do educador e ações espontaneístas e paternalistas, faz-se necessário que processos formativos eficientes sejam

[1] Claudia Leme Ferreira Davis, Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Wanda Maria Junqueira Aguiar são professoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. A primeira autora é também pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

proporcionados aos professores, consubstanciados num conhecimento profundo sobre as mediações psicossociais que afetam o educador nessa situação. Como referencial teórico, esta pesquisa adota as categorias ‘significado e sentido’, desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores, no âmbito da psicologia sócio-histórica. Para explicitar as condições em que a pesquisa foi realizada, esta parte tratará especificamente dos pressupostos, diretrizes e projeto político-pedagógico que explicitam as bases da política pública adotada pela Secretaria Municipal de Educação de um município localizado na Grande São Paulo.

- O significado de inclusão

A inclusão educacional deve ser compreendida no bojo da inclusão social. Para se compreender o significado de inclusão social é necessário entender a natureza da exclusão. Uma visão parcial, que desconhece a origem, as manifestações e os determinantes da exclusão, sobretudo na perspectiva do sujeito que a sofre, pode contribuir para sua perpetuação, sobretudo na condição de “inclusão perversa”. A exclusão, ao desprover ou não prover o sujeito de sua condição de humanidade, promove sua inclusão no grupo dos destituídos de dignidade humana, isto é, uma inclusão perversa (Sawaia, 1999), que remete às noções de “felicidade pública” e “sofrimento ético-político”, segundo terminologia proposta por Sawaia:

> “Perguntar por sofrimento e felicidade no estudo da exclusão é superar a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente a sobrevivência (...) significa colocar no centro das reflexões sobre exclusão a idéia de humanidade e como temática o sujeito e a maneira como se relaciona com o social (família, trabalho, lazer e sociedade).” (1999, p. 98)

A exclusão produz sofrimento, acompanhado da condição de humilhação social. Para Agnes Heller, a dor é própria da vida humana (...), mas “o sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais.” (apud Sawaia,1999,p.102). Educadores preocupados em promover a inclusão educacional sabem que ela é determinada por múltiplos fatores: das políticas públicas descomprometidas com os interesses da maioria da população às relações que se engendram, quase silenciosamente, no interior das salas de aula e que produzem o fracasso escolar, entendido como fracasso do sujeito, incorporado por ele e por sua família como verdade atestada pela autoridade da escola. Esse processo caracteriza o sofrimento ético-político, que:

> “(...) abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas, (...) pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, (...) determinados pela organização social, (...) retrata a vivência cotidiana (...) que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto.” (1999, p. 104)

Essa condição retrata a exclusão escolar, que se revela de diferentes maneiras, em geral de forma implícita e dissimulada. Há hoje acesso à escola para a maioria das crianças em idade escolar; entretanto, muitas crianças com deficiência estão fora da escola ou, dentro delas, estão alijadas dos bens que poderiam usufruir. Trata-se, portanto, do engendramento do sofrimento ético-político, que atinge sujeitos que estão no início da vida e cujas conseqüências são profundamente perversas, numa sociedade que, ao procurar culpados para se justificar, aponta precisamente para as próprias vítimas.

É com base nessas considerações que os gestores públicos devem arcar com suas responsabilidades. No âmbito da educação, faz-se necessário garantir o acesso à escolarização, condições de permanência bem sucedida, escolarização de boa qualidade, capaz de se transformar para dar a todos os alunos condições de aprendizagem e desenvolvimento.

- Projeto Político-pedagógico e Diretrizes da Educação no Município estudado

O Projeto Político-pedagógico é o elemento mediador entre as diretrizes políticas e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. No município estudado, suas diretrizes se expressam pelos seguintes princípios: democratização do acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de ensino, valorização dos profissionais da Educação e democratização da gestão. Esse Projeto afirma a educação como direito social fundamental, com base numa prática pedagógica democrática, humanizadora e socialmente inclusiva, que socialize o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade em suas várias expressões, respeitando e dialogando com os saberes populares. A escola é concebida como espaço de difusão, sistematização e produção de saberes, que proporciona os meios necessários para a aprendizagem, como condição para o desenvolvimento integral do educando.

A escola deve acolher todas as expressões sociais e culturais humanas2, desde o domínio de saberes de base até os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, permitindo a cada educando alcançar o conhecimento o entendimento do mundo, sentir-se parte dele e reconhecer-se nele como ser ativo e transformador. Assim, o educando deve ser considerado como sujeito coletivo e, ao mesmo tempo, como sujeito singular, em suas múltiplas expressões, princípio básico da educação inclusiva. Esse Projeto só se concretiza se alicerçado num processo sistemático e contínuo de formação de educadores, protagonistas fundamentais do processo ensino-aprendizagem. É nesse campo, sobretudo, que se desenvolve o trabalho ora exposto.

- Princípios e Linhas de Ação da Educação Inclusiva

O Núcleo de Educação Inclusiva pertence ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas – DOEP, este responsável pela implementação do Projeto Político-pedagógico e aquele especificamente pelas ações específicas da inclusão escolar. O núcleo é formado por uma equipe interdisciplinar, formada por professores, professores especialistas, pedagogos, psicólogos e terapeuta ocupacional, e conta com uma Rede de Apoio à Inclusão, que comporta também profissionais de fonoaudiologia e psicopedagogia, e é constituída por: Salas de Apoio (em todas as regiões do município); Núcleo de Atenção à Aprendizagem e Desenvolvimento (NAAD) e Núcleo de Apoio Educacional (NAE).

O NAE atende educandos com deficiências visual e auditiva e Distúrbio Global do Desenvolvimento; realiza ações terapêuticas articuladas aos objetivos educacionais, visando a permanência da criança na escola, e promove a articulação entre as dimensões escola-família-criança, buscando construir um novo olhar sobre a criança com deficiência. Também são realizados trabalhos com as escolas, particularmente com os professores, socializando a evolução dos atendimentos, e investido em ações formativas, tendo em vista a construção de novos modelos de atuação e intervenção.

O NAAD realiza intervenções e atendimentos dirigidos a todos os agentes implicados na “queixa escolar”, produzida nas inter-relações que ocorrem na escola. Caracterizado como espaço terapêutico-educacional, trabalha com questões de ordem cognitiva, afetiva ou de socialização que interferem no processo de escolarização. Atua

[2] Fazem parte da proposta pedagógica os projetos de Artes (Teatro, Canto Coral Cênico, Iniciação Musical, Violinos na Escola, Narração de Histórias, Danças Brasileiras, Artes Plásticas etc.); Línguas Estrangeiras (Italiano, Espanhol, Inglês e Francês) e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e projetos temáticos (Preservação do Meio Ambiente; Estudo do Meio etc.).

no âmbito da prevenção do denominado “fracasso escolar”, que marca o destino pessoal e educacional do aluno. Parte da avaliação das necessidades do educando, envolvendo, conforme cada caso, o atendimento ludoterápico, psicopedagógico ou fonoaudiológico (individual ou em grupo), grupo de leitura e escrita, de construção do brinquedo e do brincar, além do atendimento aos pais. Nesse núcleo é regra o trabalho com a equipe escolar, promovendo a mediação entre escola, educando e família, com a perspectiva de efetivar a inclusão escolar e social.

As Salas de Apoio Pedagógico buscam desenvolver as habilidades básicas dos alunos que, por dificuldades decorrentes de alterações do desenvolvimento (sobretudo deficiências mentais e distúrbios globais do desenvolvimento), apresentam dificuldades no processo de escolarização, que não podem ser trabalhadas, exclusivamente, na sala de aula regular. Constitui-se em trabalho de intervenção pedagógica junto aos alunos e na articulação das relações escola-família.

Há também classes especiais, que possibilitam o acesso de crianças que não freqüentavam nenhuma instituição educacional, cujo caráter é transitório. O encaminhamento de alunos para essas classes ocorre após comprovação da impossibilidade de sua permanência em classes comuns, respeitando-se as especificidades de cada caso. As classes especiais não se constituem como modalidade de ensino paralela, mas como um serviço que permite a inclusão escolar de crianças antes excluídas de qualquer forma de escolarização.

É tarefa do núcleo a formação de educadores para a educação inclusiva, tendo como foco o trabalho sobre representações, valores, sentimentos e concepções, cujo objetivo é promover mudanças que possibilitem a qualificação da ação educativa inclusiva, tendo como finalidade a mobilização da escola para o trabalho com a diversidade. Além de promover Reuniões Pedagógicas, Acompanhamento Integrado nas escolas, o núcleo é responsável pela organização e acompanhamento de cursos de formação, em parceria com instituições outras instituições. voltadas para o atendimento de crianças e jovens com deficiência. A atuação do núcleo baseia-se, em suas próprias palavras:

> “(...) em duas grandes frentes, o atendimento específico e a formação de educadores, visando à sensibilização para uma mentalidade inclusivista. Trabalhar a inclusão, entendendo que esta perpassa pelas questões pessoais, significa antes de tudo trabalhar com mudança de valores e superação de preconceitos. (...) O trabalho com a diversidade apresenta sempre novos desafios, necessidades de mudanças nos hábitos, nas atitudes, nos

> comportamentos e em tudo o que faz parte do cotidiano. Trilhar os caminhos da inclusão em busca de uma sociedade mais humana e mais justa, (...) provoca-nos a buscar novos caminhos."

II. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamentou essa pesquisa é o da psicologia sócio-histórica, assim como o materialismo histórico e dialético. Tal perspectiva pretende romper com as visões que naturalizam os processos psicológicos, bem como com as que reduzem tais processos a simples respostas adaptativas.

Postula, assim, que o homem é um ser social e histórico, que se constitui como tal nas relações que estabelece com outros seres humanos e com a cultura. Desse ponto de vista, o ser humano, já ao nascer, é dotado de um aparato biológico que lhe traz a possibilidade de humanização. No entanto, tal aparato não garante o desenvolvimento das características genuinamente humanas. Estas só se desenvolvem por meio das relações com os outros homens e com os objetos por eles produzidos. O homem não é apenas um ser biológico, de modo que não está submetido, como os animais, apenas às leis biológicas.

Essa abordagem é dialética, admitindo o fator constitutivo da natureza sobre o homem, que, por sua vez, age sobre ela, transformando-a. De acordo com essa perspectiva, o homem constrói a realidade humana para satisfazer suas necessidades, o que implica tanto a transformação da natureza quanto a do próprio homem. Esse processo se dá por meio da atividade significada, que produz novas necessidades que, para serem satisfeitas, requerem novas atividades, um processo dialético constitutivo do desenvolvimento sócio-histórico do homem.

Desse modo, o sujeito da pesquisa é visto como um ser único e singular e, ao mesmo tempo, histórico e social. É justamente esse indivíduo que precisa ser apreendido ou, melhor dizendo, esta é a subjetividade que se procura apreender, algo sempre em formação no movimento de configurar o social em psicológico. Este homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões - a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa, a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos.

Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual ambos se incluem e se excluem ao mesmo tempo. No primeiro caso, isso ocorre porque o indivíduo, sendo "quase social" (Vigotski, 2001), não se inventa por si só, no sentido estrito da palavra. Em cada pessoa existe sempre a colaboração anônima. No segundo caso, quando indivíduo e sociedade se excluem, diferencia-se, destaca-se a singularidade do sujeito. Entende-se, desta forma que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma na qual um constitui o outro. Efetivamente, quando Vigotski (1995) afirma que o processo de internalização deveria ser chamado de "processo de revolução", ele pressupõe uma radical reestruturação da atividade psíquica ao longo desse movimento.

Ainda no que concerne à concepção de homem adotada, faz-se necessário apresentar uma breve discussão sobre a categoria mediação, dada sua importância na abordagem adotada. O uso desta categoria permite que se rompa com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afasta as visões naturalizantes, baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica. Por outro lado, possibilita, também, uma análise das determinações humanas inseridas num processo dialético, não causal, nem linear e nem imediato. Essas determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações.

A apreensão do homem, como aponta Vigotski (2001), é dada pela compreensão da gênese social do individual, "pela compreensão de como a singularidade constrói-se na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade concretiza-se na singularidade, via a mediação da particularidade". (Oliveira, 2001, p. 1). Entende-se, deste modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas)

Assim, mediação, como afirma Severino, refere-se "a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude". (2002, p. 44). Essa categoria - mediação - não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. A categoria mediação possibilita a utilização

(ou a intervenção) de um elemento ou de um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo que se pense em objetos/processos ausentes até então.

As principais categorias utilizadas no estudo ora apresentado foram as de atividade, pensamento – linguagem, sentidos – significados. Retomando as reflexões sobre a constituição dialética do homem, pode-se afirmar que o plano individual não constitui mera transposição do social. O individuo, pela atividade, sempre significada, modifica o social; transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo.

A linguagem é o instrumento fundamental neste processo de constituição do homem: “os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e, também, do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (Aguiar, 2000, p. 129). Assim, os signos, instrumentos psicológicos, não servem apenas para a comunicação, são constitutivos do pensamento, o qual possibilita a existência da própria atividade humana. A palavra, signo por excelência, representa o objeto real na consciência. Desse modo, pode-se afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e do agir do sujeito.

Como afirma Vigotski, “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (2001:409). Ele pode, no entanto, “fracassar” nesse intento, e não se realizar nas palavras. Para que esse processo possa ser compreendido, é preciso analisar como o pensamento se expressa na palavra com significado, pois, uma vez apreendido o significado da palavra, entende-se o movimento do pensamento. Desse modo, a relação pensamento/linguagem não pode ser outra senão a de uma relação de mediação, na qual o pensamento passa por muitas transformações para ser expresso em palavras: a transição do pensamento para a palavra passa por seus significados e sentidos. A compreensão da relação pensamento/linguagem requer entendimento das categorias significado e sentido, de modo que, na atual pesquisa, as falas dos sujeitos constituem pontos de partida na busca dos significados e sentidos constituídos.

As categorias de significado e sentido, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade (fato que leva a sua discussão em separado), não podem ser compreendidas desvinculadas uma da outra: uma não é sem a outra. Segundo Vigotski (2001), o significado corresponde, no campo semântico, às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, ele nada mais é do que uma generalização, um conceito.

Na verdade, o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (para fins exclusivamente didáticos) operam com os significados. Nesta perspectiva, Vigotski (2001) lembra que o que é internalizado não é o gesto, como materialidade do movimento, e, sim, a sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural.

Os significados são, pois, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, "dicionarizados", eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, também ele um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades, num processo entendido como sempre emocionado. Neste processo de apropriação, é fundamental que se considere a base material que os significados representam; eles não são neutros. Ao contrário, são marcados pela ideologia, por "outros intencionados". Vale lembrar que, para Bakhtin, "a palavra não esquece nunca seu trajeto, não pode se desembaraçar inteiramente dos contextos concretos de que faz parte" (1970, p. 279).

Analisando a categoria 'sentido', verificamos que ela é muito mais ampla que o significado, pois a primeira constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente à realidade, destacando dessa foram a singularidade historicamente construída. O sentido da palavra coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade. De acordo com Namura, "o sentido é inesgotável, porque é contextualizado não só em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo." (2003, p. 185).

Fica evidenciada, desse modo, a complexidade de tal categoria e as dificuldades postas para apreendê-la. Por isso, torna-se fundamental recorrermos as noções de necessidades e motivos, dada a contribuição que oferecem para a apreensão do processo de constituição dos sentidos. As necessidades são consideradas como um estado de carência do indivíduo, que o mobiliza para ser satisfeito. Essa satisfação, por sua vez, depende das condições existenciais do sujeito em situação de carência. Desse modo, as necessidades constituem-se e revelam-se a partir de um processo único,

singular, de configuração das relações sociais e, simultaneamente, subjetivo e histórico. Na verdade, esse processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, lembrando sempre que a constituição das necessidades, cujos componentes fundamentais são as emoções, não é intencional.

Reafirma-se, desse modo, a complexidade desse processo: ele é marcado especialmente pela força dos registros emocionais, que geram um estado de desejo ou de tensão que mobiliza o sujeito, criando experiências afetivas que, como atividade psíquica, têm papel regulador. Essas necessidades, dinamicamente vividas, não dão uma direção ao comportamento. O processo de 'ação do sujeito no mundo a partir das suas necessidades' só vai se completar quando o for possível significar algo do mundo social como passível de satisfazer às necessidades. É esse algo que vai direcionar e/ou impulsionar e/ou motivar o sujeito, levando-o a agir para satisfazer suas necessidades. Esse movimento certamente modifica o sujeito e, simultaneamente, gera, para ele, novas necessidades e novas formas de atividades, permitindo a configuração das necessidades em motivos. Com isso, os motivos constituem-se como tal no momento em que o sujeito os configura como passíveis de satisfazer suas necessidades.

Ao se apreender o processo, por meio do qual, os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. A apreensão dos sentidos não significa alcançar uma resposta única, coerente, absolutamente definida ou completa e, sim, encontrar as expressões muitas vezes contraditórias, parciais, dos sujeitos. Elas se apresentam como indicadores das formas de sentir e de pensar, de processos vividos por eles. Por isso, a análise teve, de um lado, a pretensão de apreender o movimento, a historicidade e as contradições das falas dos sujeitos, para avançar na apreensão de seus sentidos e significados. De outro, os saberes por meio dela alcançados não tiveram intenção de serem estendidos para outros sujeitos ou situações pretensamente semelhantes. A capacidade de generalização desse estudo define-se, no caso, pelo potencial explicativo alcançado sobre determinada situação, de modo que é a teorização que permite, ela sim, integrar elementos antes não articulados, criando, deste modo, um novo campo de inteligibilidade.

III – MÉTODO

Vigotsky, pautado no materialismo-histórico-dialético, propôs-se a desenvolver um novo método de análise, o qual se sustentava em três princípios básicos:

- enfatizar os processos e não aos objetos e/ou produtos: o pesquisador não deve se ater apenas às aparências e, sim, buscar a essência do fenômeno psicológico em estudo. Faz-se importante, dessa forma, reconstruir seu processo de constituição, desde sua origem;
- privilegiar a explicação e não a descrição: a análise defendida na abordagem sócio-histórica prima por buscar, nos fenômenos psicológicos, as relações dinâmico-causais e não simplesmente descrever suas manifestações externas. É preciso ir além dos fatos;
- romper com o "comportamento fossilizado": o pesquisador deve, quando da análise do fenômeno psicológico, tentar quebrar os chamados "comportamentos fossilizados", ou seja, aqueles que, ao longo do tempo, foram se tornando "naturalizados" ou "cristalizados".

Em conformidade com esse método, a análise aqui tecida tentou identificar os sentidos e significados acerca da docência e da educação inclusiva, considerando que eles foram formados ao longo da trajetória de vida dos sujeitos que, por sua vez, se passa em um dado momento e contexto histórico. Isso exigiu que se centrasse na(o)

- explicação de como se constituíram as relações dinâmico-causais entre as significações encontradas;
- processo de significação, partindo do relato dos sujeitos (empírico), mas buscando ir além, alcançando uma explicação articulada acerca de sua constituição e dinâmica;
- desconstrução de explicações naturalizantes.

3.1. Objetivos

- Identificar quais são os sentidos e significados da educação inclusiva por parte dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino.
- Contribuir para a formação de professores que atuam ou atuarão no contexto da melhor seu campo de trabalho, as resistências a serem enfrentadas e as eventuais transformações pelas quais passarão.

3.2. Local da pesquisa

Foram selecionadas duas escolas públicas da rede municipal de uma cidade situada na região metropolitana de São Paulo. Uma delas é a Escola Municipal Celso Gimenez3, inaugurada em 1974 e uma das mais antigas da rede. Localizada na região central, essa escola possui bons serviços de estrutura urbana. Conta, ainda, com uma história de empenho e dedicação, que a fez ser muito bem conceituada, na região. A outra escola é a José Máximo4, inaugurada em 2005, em região mais periférica. Seus professores tinham, na maioria, longa experiência na rede de ensino municipal. As duas escolas foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação por atender, em sala regular e especial, alunos com diversas modalidades de deficiência, encontrando-se devidamente preparadas, do ponto de vista da instalação física, para tal.

3.3. Participantes

Participaram dessa pesquisa os diretores, coordenadores e professores das referidas escolas, após consulta a respeito de seu interesse em nela colaborar. Os pesquisadores conversaram previamente com a equipe gestora, esclarecendo os objetivos do estudo e os procedimentos que seriam adotados. Os gestores de cada uma das escolas, com base na disponibilidade de horário e desejo de se envolver na pesquisa, indicaram, cada um deles, cinco de seus professores. Alguns estavam trabalhando ou tinham já trabalhado, em suas salas de aula, com crianças com deficiências. Além dos professores, fizeram parte da investigação os diretores das escolas e seus respectivos professores-coordenadores. Para se envolver na investigação, todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

3.4. Procedimentos

A primeira visita à Escola Municipal Celso Gimenez ocorreu em maio de 2005, no período da manhã. Os pesquisadores conheceram a parte física da escola, realizaram observações sobre o prédio escolar e suas dependências. Além disso, levantaram dados tais como séries ofertadas, número de salas, períodos, número de alunos e características do corpo discente e docente. Nesse mesmo dia, um dos pesquisadores entrevistou a coordenadora; no entanto, como alguns pontos ficaram obscuros, uma segunda entrevista foi realizada para elucidar os aspectos em questão. As entrevistas com as professoras e as diretoras foram agendadas para momento posterior.

[3] Nome fictício
[4] Nome fictício

Na segunda escola municipal - Máximo José - aproveitou-se também o momento para realizar as observações relativas ao espaço físico, conhecer sua estrutura e funcionamento e para agendar as demais entrevistas.

3.5. Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados foram os seguintes:

- a) História de vida: procedimento por meio do qual se busca levantar, sem qualquer interferência explícita do pesquisador, o relato acerca de como a pessoa percebe sua história: os principais pontos de mutação, os aspectos centrais da experiência vivida, seus infortúnios, suas alegrias, suas frustrações, as explicações dadas aos fenômenos etc. Como os professores já tinham sido informados dos objetivos da pesquisa, não houve nenhuma resistência para começarem a falar de sua experiência pessoal e profissional, em especial, com crianças com deficiência. Buscava-se, por meio do material coletado, poder melhor contextualizar o professor e, desse modo, alcançar meios de melhor entender os sentidos e significados alocados à prática pedagógica inclusiva.

- b) Entrevistas com roteiro semi-estruturado: Os diretores das escolas e seus coordenadores foram entrevistados seguindo um roteiro semi-estruturado, o qual foi previamente elaborado para coletar os dados de interesse. Após leituras das entrevistas, verificou-se a necessidade de complementar e/ou melhor entender os dados fornecidos, de modo que se voltou a campo para coleta-los. Todas as entrevistas foram realizadas nas dependências das escolas pesquisadas, as quais não apresentavam condições ideais para gravação, prejudicando a dinâmica da conversa e dificultando em muito sua transcrição. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de sessenta minutos e todas elas foram gravadas, mediante anuência dos participantes.

- c) Observação do espaço físico das escolas: Os pesquisadores realizaram observação de todos os espaços físicos das escolas, verificando a adequação de cada um deles às necessidades dos alunos com deficiência.

- d) Questionário fechado: Após a aplicação dos demais instrumentos, todos informantes (exceção à diretora do Celso Gimenez) responderam a um questionário fechado, com o intuito de obter informações de natureza pessoal,

bem como referências educacionais e acerca da trajetória profissional, complementando os dados anteriores.

3.6. Referencial de Análise

Seguiu-se o método proposto por Aguiar e Ozella (2006) para organizar e analisar os dados de interesse. Desse modo, as fitas contendo as entrevistas realizadas foram transcrições e lidas meticulosamente, para que se pudesse destacar e delas e estabelecer quais seriam os pré-indicadores que dariam origem aos núcleos de significação. Listou-se, para tanto, os conteúdos tratados pelas professoras individualmente, agrupando-os por similaridade, por complementaridade, por contraposição e por qualquer outro aspecto que levasse a uma menor diversidade. Em especial, atenção foi dada às condições subjetivas dos sujeitos e àquelas referentes a dados contextuais e históricos.

A partir daí, retomou-se o material coletado, para nele selecionar trechos que melhor ilustrassem ou esclarecessem o conteúdo dos diferentes pré-indicadores. O passo seguinte consistiu na formação e nomeação dos Núcleos de Significação, articulando os vários e diversos pré-indicadores. Começou-se por inter-relacionar, por sujeito, os pré-indicadores contidos em cada núcleo encontrado e continuou-se até obter uma articulação entre os vários núcleos de significação dos vários sujeitos. Especial interesse foi dado às contradições encontradas nas falas da(s) das professoras em si ou entre si (posto ser por seu intermédio que se apreende o movimento do sujeito) e à articulação das falas do sujeito ao seu contexto e momento histórico.

IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos sentidos e significados encontrados para cada sujeito fogem ao escopo desse trabalho. A pretensão, aqui, é a apresentar os três núcleos de significação comuns encontrados nas falas dos sujeitos da pesquisa. Foram eles: a) formação e dificuldades na atividade docente; b) concepção de criança com deficiência; e, c) concepção de Educação Inclusiva. Cada um deles será discutido em separado

- A formação e as dificuldades na prática inclusiva

Os sentidos e significados desse núcleo indicavam um grande desânimo e até mesmo a falta de perspectivas das participantes em relação à educação escolar. As professoras acreditavam encontrar vários problemas e dificuldades para desenvolver o

trabalho docente: que não possuíam formação específica para lidar com crianças com deficiência e pensavam não cumprir a contento o papel docente. Indicavam, ainda, a falta de apoio e de suporte por parte da equipe escolar e dos órgãos centrais do município. Para os entrevistados, o lugar do aluno com deficiência não é na sala regular: melhores condições de ensino e aprendizagem podem ser encontradas nas salas especiais: profissionais mais bem preparados; recursos materiais mais adequados e um reduzido número de alunos por turma.

A sala especial permitia que a atenção mais individualizada requerida por essa clientela e, portanto, imprescindível para o sucesso do processo do ensino e aprendizagem, fosse dada. Essa mesma visão era corroborada pela professora que, nesse estudo, era a única a contar com formação na área e, por isso, atuava justamente na classe especial. De fato, essa participante indicou que, se a educação inclusiva era possível, os resultados alcançados em um e outro local não poderiam ser sequer comparados: os da sala especial seriam muito melhores. Esse significado parece ser bem estável nas escolas estudadas e, também, na sociedade em geral: não é difícil encontrar pais de alunos buscando educação especializada (na sala especial) para seus filhos.

Os sentidos e significados desse núcleo de significação indicam que ainda se está engatinhando em termos de fazer avançar a educação inclusiva, cujo principal objetivo é levar todos e quaisquer alunos, a despeito de suas diferenças, a crescerem, desenvolverem-se e aprenderem com sucesso, tornando-se membros efetivos da comunidade escolar. Mostram, ainda, que debates sobre o assunto eram mais do que nunca necessários na rede municipal, uma vez que não tinham ocorrido em número suficiente e seus resultados não chegaram a constituir subsídios para a prática cotidiana em educação inclusiva. Desse modo, os sujeitos percebiam a área como gravemente carente de políticas públicas que fossem além de apontar o desejável, indicando, sobretudo, como atender, na rede pública e de modo efetivo, as necessidades das crianças e dos adolescentes com deficiência. Isso implicaria, por parte dos órgãos da administração central do município, mais planejamento e investimentos no campo educacional para: a) capacitar os professores em serviço, tanto do ponto de vista teórico como do metodológico, permitindo-lhes se apropriar das habilidades necessárias para bem ensinar essa clientela; b) dotar as escolas das condições físicas, dos recursos materiais e pedagógicos e da supervisão necessária para que a educação inclusiva venha a ser realmente educação; d) diminuir o número de alunos nas salas de aula ou incluir nela um novo professor auxiliar.

- A concepção de Educação Inclusiva

Os achados desse núcleo mostram que a inclusão de crianças com deficiência na classe regular parecia ter como objetivo único promover sua socialização. Nada, nas falas das professoras, indicava a tentativa de ensinar algo novo e de maneira deliberada aos alunos com deficiência. Mesmo a socialização não era objeto de discussão e/ou de planejamento: pretendia-se que ela ocorresse como por osmose, simplesmente por se estar presente no mesmo ambiente físico que os demais alunos, os regulares. Dessa forma, esse núcleo não apontou nem mesmo tentativas de promover uma convivência respeitosa e/ou de alcançar uma aprendizagem mútua entre todos os estudantes na classe. Do que foi possível depreender, toda atividade de ensino voltava-se para as crianças sem deficiência, cuja interação com os colegas com deficiência limitava-se a ajudá-los na locomoção, na alimentação etc., quase como se as professoras lhes ensinassem a seguir o preceito cristão de auxiliar os pobres de espírito e os desamparados.

Essa modalidade de interação professor/alunos e alunos/alunos, voltada basicamente para a dimensão do cuidar, não se preocupa em promover a troca de experiências e de idéias entre colegas e entre alunos e professores. Menos ainda em desenvolver a solidariedade e o companheirismo. Os conteúdos abordados nesse núcleo de significação permitem dizer que o trabalho docente junto a alunos com deficiência não tinha meta e, por isso, configurava-se como extremamente penoso. Como fazer essas crianças aprenderem sem descuidar das demais era o principal impasse dos professores. Aparentemente, ninguém sabia isso poderia ser feito. Os sentidos e significados apontaram, portanto, que os professores buscavam uma única forma de ensinar aqueles com deficiência, não percebendo que os métodos precisam variar de acordo com cada aluno. De igual maneira, revelaram que o magistério era uma profissão difícil, notadamente quando os alunos eram crianças ou adolescentes com deficiências.

Adicionalmente, as professoras pareciam não ter formulado qualquer parâmetro para planejar situações educativas para esses alunos. Essas circunstâncias, muito provavelmente, levavam as participantes a indicar a classe especial como sendo o local melhor e mais adequado para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. Afinal, nela seria possível conta com professores especializados, com condições materiais importantes para que esses objetivos fossem alcançados e, em

especial, com a atenção que um menor número de alunos permitia à professora lhes dedicar.

- Concepção de criança com deficiência

Em relação à criança e ao adolescente com deficiências, os sentidos e significados desse núcleo mostraram que os professores se sentiram embaraçados ou mesmo constrangidos a aceitar o trabalho inclusivo. De fato, na ótica dos professores, o ensino regular, voltado para os alunos sem deficiência, piorara com a inclusão dos alunos com deficiência, sem lhes oferecer qualquer vantagem a não ser a socialização. Pautando-se nos achados desse núcleo, pode-se dizer que o lugar das crianças e dos adolescentes com necessidades especiais na sala de aula era considerado ilegítimo, justamente porque eles, sem se constituírem em alunos, ocupavam os lugares de alunos reais. De fato, os professores nomeavam as crianças com deficiência como os “de inclusão” ou os “inclusão”, chegando mesmo a não os incluir,em alguns casos, na lista de alunos matriculados.

Se essa clientela não é formada por alunos, não há razão alguma para que se altere o trabalho docente, seja para acolher tais crianças e adolescentes, seja para ensiná-las. Mas, em sala de aula, os “inclusão” incomodavam por não fazer nada, por ficarem relegados a si mesmos. Algo deveria estar sendo feito em prol deles. Mas o que e onde? A resposta só pode ser uma: educação especial e na sala especial, entendida, como a educação escolar adequada a tal clientela e como o espaço escolar legítimo para essa modalidade de educação ocorrer. Contraditoriamente, a palavra inclusão, ao indicar as crianças com necessidades especiais que freqüentam classes regulares – os “inclusão” – adquire um sentido muito distante de seu significado oficial. Na fala das professoras, essa palavra carrega, para um espaço que pretende romper as barreiras das diferenças, a pesada carga dos preconceitos, realça o estigma da deficiência e reitera a segregação. Esses sentidos e significados, como pode ser visto, não carregam as contradições que poderiam renovar a escola brasileira, em geral muito suscetível às menores modulações de raça, credo, sexo e classe social. Não é de se estranhar encontrá-los mais uma vez na educação inclusiva.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Se a pesquisa conclui que os sentidos e significados construídos pelas professoras entrevistadas na prática inclusiva não foram capazes de indicar sinais de

mudança no trabalho docente, o estudo avança no sentido de entender melhor as contradições existentes neste processo e os contornos dos problemas a serem enfrentados. Entender essas contradições equivale a vislumbrar novas estratégias de inclusão que, acolhendo as crianças com deficiência, acolham nesse mesmo movimento, todas as outras. Assim, pode-se dizer, com base nos achado desse estudo, que as ações mais urgentes a serem tomadas na educação inclusiva referem-se à:

- elaboração de políticas públicas para a área da Educação Inclusiva, por meio de discussão de suas idéias centrais, metas a serem perseguidas, benefícios e ritmo de implementação;
- introdução dos assuntos relativos à educação inclusiva no currículo de formação dos profissionais da educação, propiciando-lhes não só uma concepção mais abrangente de educação como uma visão renovada de homem, mundo, sociedade e cultura;
- oferta de apoio e orientação pedagógica na própria escola, de modo que a equipe escolar possa, por meio de uma supervisão eficiente, enfrentar os problemas que cotidianamente surgem ao longo da construção e implementação de uma educação inclusiva de qualidade;
- aquisição de recursos materiais e dos aparatos necessários à consecução dos objetivos educacionais da escola inclusiva, tanto em termos quantitativos como qualitativos;
- divulgação da proposta de educação inclusiva, sensibilizando e esclarecendo a população acerca dos efeitos perversos da discriminação e do preconceito para a vida social em geral e para as pessoas com deficiência em particular.

Do ponto de vista teórico, porque não se avançou no processo de educação inclusiva, mudando-se a prática docente e seus sentidos e significados? Uma resposta possível é a de que a atividade pedagógica das professoras dessa escola levou-as a configurar, ainda que de diferentes maneiras, uma zona de sentido mais estável, que lhes diz que políticas públicas não provocam as mudanças pretendidas na rotina das salas de aula, mesmo quando seu objetivo é desejável, como o de incluir todas as crianças na escola.

A experiência prévia dos professores informa-lhes duas coisas: a primeira é que nenhuma proposta educacional vem pronta para servir plenamente aos interesses

daqueles que a colocarão em prática; a segunda é que condições efetivas para a implementação da mudança almejada não serão dadas às escolas. As políticas públicas tendem a considerar - e a usar a seu favor - apenas a primeira informação que, de fato, além de verdadeira, tem a vantagem adicional de compartilhar ações e responsabilidades. A segunda informação, igualmente verdadeira, posto que os recursos disponíveis nunca atendem a todas as necessidades ao mesmo tempo, quase nunca é levada a sério pelos gestores da Educação. No entanto, é ela que desacredita a política pública e, pior, desmobiliza, no mesmo movimento, as necessidades eventualmente geradas pela informação anterior.

Desse modo, os professores não encontram motivos para mudar e as novas experiências são significadas à luz de velhos sentidos e significados, ambos carregados dos mesmos valores, normas, preconceitos e tudo o mais produzido pelas experiências prévias. Essa significação vai, conseqüentemente, ganhando força à medida que interage com outras, como, por exemplo, aquelas que vêem o magistério como profissão sempre desprestigiada, o aluno como aquém do perfil almejado, o salário tão minguado que não vale esforço, nem obtém reconhecimento. Esses sentidos e significados se ancoram fortemente, como seria de se esperar, nos modos de agir dos agentes da escola, da cultura escolar e da sociedade mais ampla que a abriga. Ao serem compartilhados, constituem significados hegemônicos, ainda que apresentem muitas e variadas nuances de sentido, advindas do modo próprio e peculiar pelo qual cada instância (atores, escola, sociedade) os configurou. A articulação destes aspectos parece ter gerado, como aqui se propõe, uma significação individual pouco “subversiva” ou, como afirma Vigotsky, pouco “revolucionária”. Mudar esse quadro de imobilidade requer considerar os sentidos e significados construídos pelos professores a respeito de inovações no campo educacional, analisando-os mais de perto, sob o risco de se ver uma ação louvável desmoronar sob o peso de sua significação.

Referências

Aguiar, Wanda M. Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio – histórica: contribuições para o debate metodológico. In. Bock, A.M., Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O.(orgs). *Psicologia Sócio-Histórica* (uma perspectiva crítica em psicologia).São Paulo. Ed. Cortez. 2000. Pp.129/140

Aguiar W.M.J. e Ozella S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos e significados. In: *Psicologia- Ciência e Profissão*, Ano 2006, Número -2.

Antunes, M.A.M. A psicologia escolar na implementação do Projeto Político Pedagógico da rede Municipal de Ensino de Guarulhos: construindo um trabalho coletivo. IN: *Psicologia Escolar*: práticas críticas, Org- Meira,M.E.M. e Antunes M.A.M., São Paulo, Editora Casa do Psicólogo , 2003.

Bakhtine,M. *La poétique de Dostoievski*. Paris: Seuil,1970

Namura, Regina M. O Sentido do Sentido em Vigotski : uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Pucsp. 209 pp. 2003

Oliveira, B. A dialética do singular-particular-universal. *Anais do V Encontro de Psicologia Social e Comunitária*. Abrapso. Bauru. Agosto 2001: 1/24.

Sawaia, B. Exclusão ou Inclusão Perversa. IN: As Artimanhas da Exclusão – Análise psicossocial e ética as desigualdade social. Org.- Sawaia,B. São Paulo, Ed. Vozez, 1999.

Vygotski . *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 2001.

_____ *Obras Escogidas, Vol III* Madrid, ED. Visor, 1995

ISSN 1981-2566

PROJETO "B A BA DA VIDA"

Ana Maria Coêlho Marques - ISAT[1]
amcmarques@vivax.com.br
Ermelinda do Nascimento Salem Muniz - UFAM[2]
lindasalem@ufam.edu.br
Heloísa Machado Azevedo - ISAT
jeffreyheloisa@ig.com.br
Maria Raimunda Valle - CEFET-AM[3]
biancamaria@click21.com.br

CONTEXTUALIZANDO NOSSA AÇÃO

Nas últimas décadas muito tem se falado sobre direitos humanos e inclusão social. A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que estabelece o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular. Surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e, posteriormente, o Estatuto do Idoso. Temas como cotas de ofertas de vagas para negros e portadores de necessidades especiais em concursos públicos e nas universidades federais e estaduais, fazem parte do discurso de vários segmentos da sociedade. Organizações Não-Governamentais são criadas em defesa de diversas causas. Lutas são travadas contra o trabalho escravo e a exploração sexual infantil.

Neste cenário também se aponta para a trajetória histórica dos serviços prestados nos manicômios brasileiros que, por sua vez, têm sido desagregadores, excludentes e discriminatórios, necessitando urgentemente de uma reforma não somente na esfera legal, mas, principalmente, na concepção cultural da loucura. Não se pode negar os avanços ocorridos do ponto de vista legal, as medidas preconizadas pela Lei da Reforma Psiquiátrica Brasileira – Lei 10.216 de 06/04/2001 – bem como as ações concretas possibilitadas pelas Portarias Nº 224 do Ministério da Saúde de 29/01/1991 e

[1] Instituto Silvério de Almeida Tundis.
[2] Universidade Federal do Amazonas.
[3] Centro Federal de Educação Tecnológica - Amazonas

GM Nº 106/00 de 11/02/2000 (esta última criando os Serviços Residências Terapêuticos - SRTs).

Porém, muito se precisa fazer para efetivar essas mudanças na prática, pois, historicamente, os sistemas públicos apresentam uma grande dificuldade de implantar e fazer valer as leis que favorecem os grupos em situações de exclusão social. Tal situação se dá não somente pela burocracia engessada, mas, também, pela resistência dos que trabalham há anos no sistema. O medo e a falta de informações são também nossos maiores inimigos.

DEFININDO NOSSA AÇÃO

O Projeto "B A BA da Vida" integra um conjunto de ações desenvolvidas pelo Programa Encontro – atividade de extensão da Universidade Federal do Amazonas desenvolvida desde 2002 no Centro Psiquiátrico Eduardo Ribeiro (CPER), na cidade de Manaus/AM, que tem por objetivo trabalhar a dimensão subjetiva do sofrimento de pessoas e grupos em condições vulneráveis a fraturas e rupturas do vínculo social.

As atividades do "B A BA da Vida" visam beneficiar os 44 pacientes residentes no CPER, cuja média de internação é de 24 anos. Esse Projeto teve início em 2004, com a criação de uma sala de aula para essas pessoas. A experiência ao longo de dois anos e meio de atividades foi indicando a necessidade de mudanças. O encontro com tal grupo de pessoas tem sido tão rico, diferente e surpreendente, que parecem ilimitadas as possibilidades de procedimentos e manejos capazes de quebrar as amarras do ensino tradicional, criando uma forma de aprender que só pode ser efetivada através do estabelecimento de vínculos significativos entre todos os envolvidos no processo.

A essência do Projeto "B A BA da Vida" é, portanto, de natureza educacional. Consiste numa proposta de sala de aula pautada em várias concepções de educação que perpassam a prática tradicional, comportamentalista, humanística, cognitivista e sócio-cultural, tendo sempre em vista a prática diversificada e dinâmica do processo ensino-aprendizagem – como meio de interação do educando com a sociedade e sua inserção na mesma enquanto agente ativo e consciente da sua cidadania. Neste sentido, o projeto busca também a construção de uma metodologia de ensino diferenciada que venha ao encontro das necessidades básicas de convívio social dos portadores de sofrimento psíquico que residem no CPER e, posteriormente, dos que se encontram na comunidade em geral, com o objetivo de contribuir no processo de efetivação das medidas preconizadas na Reforma Psiquiátrica Brasileira.

O Projeto tem por objetivo geral o desenvolvimento de um novo sistema de informação e comunicação, através do ensino/aprendizagem de aspectos que vão desde a educação formal (leitura, escrita, aritmética e outros códigos de alcance social), até a educação para o convívio social solidário. Para atingir esse fim, vários passos são necessários: resgatar as memórias e experiências vividas pelos alunos, de molde a desenvolver suas habilidades para o convívio social e ampliar suas possibilidades de aquisição de novos conhecimentos; estabelecer vínculos com os portadores de sofrimento psíquico por meio da troca de experiências; facilitar a reconstrução de sua auto-estima, dignidade e cidadania; conhecer a relação terapêutica existente entre o método pedagógico e a saúde dos pacientes; trabalhar, a partir de situações reais de convivência, o desenvolvimento de habilidades simples visando à reintegração no grupo social da instituição e da sociedade em geral; proporcionar diversas formas de verbalização de conhecimentos e sentimentos, visando o bem estar dos portadores de sofrimento psíquico; apoiar e orientar os alunos nas tomadas de decisões; trocar informações e conhecimentos por meio do processo ensino-aprendizagem; acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem de cada aluno; sensibilizar os órgãos competentes na área da educação, os profissionais da área da saúde e a comunidade em geral, para a necessidade de implantação das ações educativas (psicopedagógicas) propostas para os portadores de sofrimento psíquico, iniciando-se o trabalho com os internos residentes do CPER e ampliando sua aplicação nas redes oficiais de ensino do município e do estado.

DELINEANDO UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Em geral, os métodos pedagógicos referem-se às diferentes formas de promover uma dada aprendizagem. Todo o processo de ensino-aprendizagem está impregnado de intencionalidade com vistas a alcançar os objetivos previamente propostos, e toda proposta implica, também, numa concepção de educação, de homem, de mundo e de sociedade. Neste sentido, existem várias abordagens metodológicas correspondentes ao fenômeno histórico-social da educação.

Considerando a complexidade da natureza humana, suas possibilidades e limitações, não pretendemos, neste projeto, privilegiar uma determinada teoria ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, tais como: a abordagem tradicional; comportamentalista; humanística; cognitivista; sócio-cultural e etc. Isto porque existem

outras classificações metodológicas dependendo das diversas formas de se compreender o fenômeno educativo.

No sentido de resgatar a memória, fatos, símbolos, códigos de linguagens, se fará uso da prática tradicional. No sentido de valorização dos aspectos longitudinais quanto às atitudes esperadas, se fará uso da prática comportamentalista. Na busca de priorizar o ser existencial em suas diversas dimensões, se buscará a prática humanística. Quando se pretender atender a ansiedade natural dos educandos e educadores de mensurar, quantificar e criar estratégias de aprendizagem, então se buscará a prática cognitivista. Na busca de uma aprendizagem significativa se fará uso da prática sócio-cultural.

Faz-se necessário ressaltar que a tendência desta proposta não é experimentar aleatoriamente as abordagens metodológicas relacionadas. É, sim, acima de tudo, identificar a metodologia de ensino adequada que melhor corresponda às necessidades cognitivas dos alunos, que venha ao encontro das expectativas dos portadores de sofrimento psíquico e atenda, também, os objetivos estabelecidos anteriormente. Ademais, um pressuposto básico de qualquer planejamento de ensino é a flexibilidade que permeará um trabalho em processo de construção contínua e permanente.

Uma âncora que nos servirá de “porto-seguro” é a metodologia de alfabetização de jovens e adultos, preconizada pelo educador brasileiro Paulo Freire, por entender que a aprendizagem ocorrerá quando emanar da realidade do educando, do seu vocabulário e experiências individuais e coletivas. Outra contribuição de Paulo Freire são os temas geradores, que vêm sendo adotados como caminhos para remeter-nos a outros horizontes e viagens à memória dos educandos, em busca do resgate de conhecimentos já adquiridos.

Quanto ao que foi descrito acima, já foram abordados em sala de aula os seguintes temas e palavras geradoras: corpo; profissão; higiene pessoal; higiene doméstica; casa; moradia; utensílios; cômodos e mobiliários, transporte – meios de transporte; comunicação – meios de comunicação; amizade; companheirismo; tolerância; medo; preferências pessoais; localização temporal; localização espacial; localização pessoal-social; realidade; economia – uso do dinheiro; hospital – convivência e seus problemas; remédios; saúde; doença; implantação dos SRTs.

Os conteúdos básicos de português e matemática são desenvolvidos de forma transversal a partir do discurso dos alunos, de suas falas, gestos e manifestações em geral. Empiricamente, tem-se usado os métodos verbais (dizer – transmissão oral dos

saberes), os métodos intuitivos (mostrar – conduzir a perceber, a intuir, a concluir) e métodos ativos (fazer – aprender a aprender, aprender a fazer). Nesta vertente, para cada situação de aprendizagem e transmissão de saberes recorre-se à exposição, explicação, aula dialogada, debates, reflexões, demonstrações, textos, músicas, situações reais, psicodramas, simulações e jogos.

A carga horária proposta é de 9 (nove) horas/aulas semanais, distribuídas em 3 (três) horas diárias. Como plano de aula, as atividades foram sistematizadas ao logo do desenvolvimento do projeto, com dois roteiros e seus itens condutores. Do primeiro consta: tema gerador; objetivos; desenvolvimento, estratégias, recursos e atividade dirigida. Do segundo consta: assunto; necessidades; objetivos; conteúdos; metodologia; período; tarefas; observações e encaminhamentos.

O princípio norteador do processo ensino-aprendizagem será, sempre, o recurso que privilegie a aprendizagem significativa. Segundo David Ausubel, psicólogo da aprendizagem, “O principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa para o educando, ou seja, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação ‘ancora-se’ nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz”. Neste panorama, ratifica-se que o método de ensino de Paulo Freire vem ao encontro dos objetivos desta proposta, que pretende estabelecer intercâmbio com outro Projeto do Programa Encontro, denominado “Diálogo Intercultural: construindo novas possibilidades” – desenvolvido junto aos professores indígenas Sateré-Mawé – visando a troca de experiências com pessoas que fazem parte de grupos em situação de exclusão social.

CONSTRUINDO PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE

Espera-se, com o desenvolvimento deste trabalho, construir uma metodologia de ensino que permita ao portador de sofrimento psíquico, dentro das suas limitações e possibilidades, ser capaz de resgatar e ampliar seus conhecimentos. Acreditamos que tais conhecimentos contribuam para o processo de reestruturação de papéis sociais perdidos ao longo do isolamento manicomial, contribuindo para a reinserção social dos mesmos.

Ainda, apontamos como um resultado da maior relevância a possibilidade de estabelecermos parcerias com as redes de ensino oficiais, visando à implantação de salas de aulas com utilização da metodologia que estamos desenvolvendo para os portadores de sofrimento psíquico que não apresentarem condições de se integrarem às

salas de aulas convencionais. Tais salas de aula poderão ser planejadas para os territórios onde serão implantados os serviços residenciais terapêuticos (SRTs) e outros serviços substitutivos ao manicômio.

No decorrer desses dois anos de experiência em sala de aula, no CPER, percebemos algumas formas e manejos que facilitam o ensino/aprendizagem dos alunos. A formação de vínculo com o professor é essencial para que o aluno interaja, expressando sua própria subjetividade. Para facilitar tal processo o professor precisa estar "inteiro" na relação com os alunos, permitindo, assim, que o "encontro" aconteça. Embasados nesta relação ambos podem vivenciar plenamente a proposta do B A BA da Vida.

A metodologia vem sendo construída e desenvolvida a partir da vivência desta proposta diferenciada. Ela é sustentada na relação que se estabelece, possibilitando a percepção do outro e permitindo, muitas vezes, que haja uma troca de papéis – o professor passa a ser aprendiz.

Temos observado que os alunos do "B A BA da Vida" têm apresentado uma menor incidência de crises, ou um intervalo maior entre uma crise e outra. Mesmo quando esta ocorre, apresenta-se com menos intensidade, não havendo a perda total do contato com a "realidade". Alguns até percebem quando estão mais vulneráveis a entrar numa crise. Além disso, constatamos que cresceu significativamente a interatividade social entre os alunos e a equipe do Projeto. Outro avanço é que os alunos estão desenvolvendo sua capacidade crítica, sendo bastante participativos nas aulas, podendo questionar e ser protagonistas na construção de conhecimentos. Eles trazem novas propostas e soluções para situações "reais".

Por acreditarmos na capacidade de integração e nas múltiplas possibilidades das pessoas acometidas de sofrimento psíquico enquanto sujeitos de sua própria história de vida, e no resgate de sua dignidade humana, insistimos em dar continuidade a este trabalho.

A "sala de aula" vem promovendo o resgate da identidade pessoal, da integração e interação coletiva, estabelecendo vínculos afetivos, gerando confiança mútua, imprescindível em qualquer tratamento terapêutico. Assim, este trabalho deve prosseguir e expandir-se em nossa sociedade, com aqueles que sinalizam receptividade e parcerias possíveis.

Do ponto de vista da aprendizagem formal, a execução deste Projeto vem proporcionando o desenvolvimento de habilidades tais como ler, escrever, executar

operações numéricas, entre outras, necessárias a uma vida em comunidade o mais autônoma possível. Esta ação é pioneira, à medida que possibilita o desenvolvimento de um processo de aprendizagem nunca realizado na cidade de Manaus.

Entendemos que este trabalho irá oportunizar o desenvolvimento de uma metodologia de ensino/aprendizagem que considere as especificidades de portadores de sofrimento psíquico há longos anos residentes em manicômios. Além disso, tal metodologia também poderá ser utilizada em maior escala em escolas da rede pública, contribuindo para efetivar a inserção social destas pessoas que vivem às margens das atividades sociais daquelas consideradas normais.

Em 2005, a criação da organização não governamental Instituto Silvério de Almeida Tundis (ISAT) veio dar um suporte administrativo financeiro ao Projeto B A BA da Vida, que precisa ser ampliado através de parcerias com instituições municipais, estaduais, federais e com a iniciativa privada.

Referências

Freire, P. (2002) *Educação como Prática da Liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A.

_____ . (2006 a) *Pedagogia da Autonomia*. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra S/A.

_____ . (2006 b) *Pedagogia da Esperança.* 13.ed. São Paulo: Paz e Terra S/A.

_____ . (2006 c) *Pedagogia do Oprimido.* 43. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Puttini,E., & Lima,L. (Orgs). (1997) *Ações Educativas : vivências com psicodrama na prática pedagógica.* 1. ed. São Paulo:Ágora.

ISSN 1981-2566

POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DO LICENCIADO EM PSICOLOGIA NO MERCADO DE TRABALHO

Letícia Siqueira Lemos (LAPED, FAE/UFMG)
lecivia@yahoo.com.br

Alessandra Maia Vitor (LAPED, FAE/UFMG)
lelemaiavitor@ig.com.br

Carolina S. Bandeira de Melo (LAPED, FAE/UFMG)
carolmelobh@yahoo.com.br

Sérgio Dias Cirino (LAPED, FAE/UFMG)
sergiocirino99@yahoo.com

RESUMO

Desde a regulamentação dos cursos de Psicologia no Brasil pela lei nº 4119 no ano de 1962, a formação em Psicologia possui cursos de Bacharelado, Licenciatura e Psicologia. Entretanto, dentre essas possibilidades de formação, a Licenciatura vem sendo pouco valorizada tanto pelo mercado de trabalho, quanto pelos demais profissionais da área. De acordo com a legislação vigente atualmente no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 (conhecida como LDB), apenas os licenciados estão habilitados a se tornarem integrantes do corpo docente dos Cursos Técnicos e Profissionalizantes, possibilitando assim suas atuações na formação dessa categoria de alunos. É possível perceber, ainda, uma contribuição da Licenciatura em algumas atividades essenciais do psicólogo, como na educação infantil em instituições de ensino. Os psicólogos com formação em Licenciatura estão aptos a ministrar disciplinas e atuar na educação infantil, pois aprenderam na licenciatura formas de adaptar os conteúdos à realidade dos alunos e a refletirem constantemente sobre o que ensinam, além de conhecerem o processo de ensino-aprendizagem e a educação de uma forma geral. Esse trabalho tem como objetivo possibilitar uma discussão sobre as possibilidades de inserção do psicólogo licenciado no mercado de trabalho, como se dá essa inserção, além de uma visão do diferencial deste profissional.

Palavras-chave: Psicologia, Licenciatura, Mercado de Trabalho

Segundo a lei nº 4119 de 1962, que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão, essa formação deve ser feita em cursos de Bacharelado, Licenciatura e Psicologia.

O licenciado é um profissional que pode ter optado por graduar-se como bacharel e licenciado ou bacharel, Psicólogo e licenciado. Segundo a lei nº 4119:

Art. 6º- Do candidato à matrícula nos cursos de licenciado e Psicólogo se exigirá a apresentação do diploma de Bacharel em Psicologia.

§ 1º- Ao aluno que concluir o curso de licenciado se conferirá o diploma de Licenciado em Psicologia.

§ 2º - Ao aluno que concluir o curso de Psicólogo será conferido o diploma de Psicólogo.

Portanto, pode-se nomear Psicólogo licenciado aquele que concluiu as três modalidades possíveis dos cursos em Psicologia. A este profissional é possível conferir os direitos de ensinar e lecionar Psicologia, além das funções previstas como privativas do Psicólogo, como: diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, e solução de problemas de ajustamento. Podemos considerar, portanto, que é o profissional com a formação em graduação mais completa possível.

No entanto, a licenciatura tem sido pouco valorizada pelos profissionais da área e, conseqüentemente, pelo mercado de trabalho no qual o Psicólogo licenciado poderia melhor se inserir. O aluno que cursa a Licenciatura tem acesso a disciplinas teóricas e práticas diretamente relacionadas com a Educação, por exemplo, Didática, Sociologia da Educação, Política Educacional e Prática de ensino de Psicologia. Nos cursos de bacharel e Psicólogo, dificilmente ele terá acesso a estes tipos de disciplinas, principalmente à formação prática para a docência.

O mercado de trabalho para o licenciado em Psicologia, como já dito anteriormente, é bastante amplo. Parte significativa deste mercado envolve os Cursos Técnicos e Profissionalizantes. De acordo com a legislação vigente atualmente no Brasil, apenas esses profissionais estão habilitados a se tornarem integrantes do corpo docente destes cursos.

Três estudos foram realizados com os objetivos de discutir sobre as possibilidades de inserção do psicólogo licenciado no mercado de trabalho. Mais especificamente, o primeiro estudo visou analisar como a Psicologia vem sendo abordada em dois cursos profissionalizantes de Secretariado de Belo Horizonte. O segundo estudo, realizado com os profissionais técnicos de enfermagem, teve como objetivo investigar quais as dificuldades mais descritas pelos mesmos na prática profissional e relacionar essas dificuldades com possíveis contribuições que o psicólogo

licenciado poderia oferecer aos cursos técnicos. O terceiro estudo objetivou explorar diferentes possibilidades de inserção do Psicólogo licenciado no campo da Educação Infantil.

1) A Licenciatura em Psicologia e o Curso de Secretariado

Os licenciados em Psicologia estão habilitados a se tornarem integrantes do corpo docente de cursos profissionalizantes. Uma opção de trabalho mais recente seria, por exemplo, no curso de Secretariado.

A profissão de secretariado foi regulamentada com a publicação da Lei 7.377 em 30/09/85. Desde então, o profissional de Secretariado somente poderá exercê-la com a obtenção do registro profissional que é adquirido com a conclusão de Curso Profissionalizante em Secretariado ou Curso de Graduação de Secretariado Executivo.

Em 1996, uma nova lei, Lei 9.261 de 11/01/96, regulamentou as atribuições do secretariado, e o Código de Ética do Secretariado de 7 de julho de 1989, fixou normas de procedimentos no exercício da profissão, tais como:

Art.8º. - Compete às Secretárias e Secretários:

(...)

b) estabelecer e manter um clima profissional cortês, no ambiente de trabalho, não alimentando discórdia e desentendimento profissionais;

(...)

d) estabelecer um clima de respeito à hierarquia com liderança e competência.

Art.10º. - Compete ao Profissional, no pleno exercício de suas atividades:

(...)

b) agir como elemento facilitador das relações interpessoais na sua área de atuação;

Desta forma, é possível perceber que o secretariado é uma profissão multifuncional, que possui competências relacionadas, muitas vezes, a relações interpessoais.

Segundo Resolução CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico estabelecem áreas profissionais. O curso de Secretariado se encontra na área de Gestão, caracterizada da seguinte maneira:

> Compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção e à prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao patrimônio, à produção, aos sistemas de informações, aos tributos, às finanças e à contabilidade.

Pertencendo a essa área de Gestão, algumas atividades desenvolvidas pelo Profissional de Secretariado podem ser destacadas:

- Trabalhar para empresa e em equipe;
- Interagir com clientes, fornecedores e parceiros;
- Ser responsável pela gestão de pessoas;

Assim, a função do Secretariado requer excelentes capacidades de comunicação, argumentação, empatia, envolvimento e humanização das relações com as pessoas, relaciona-se ainda a eficácia de um bom desempenho, pelo fornecimento de informações claras, objetivas e oportunas.

Pode-se entender dessa forma como a Psicologia é importante na formação do Secretariado, principalmente em se tratando nos processos em que se refere a recursos humanos. Para a formação nessa profissão é necessário, então, um enfoque da Psicologia, a fim de abordar conhecimentos técnicos na área da organização, comunicação e relacionamento interpessoal, tendo em vista maximizar o desempenho e competência profissional dos profissionais em Secretariado. Porém existem regulamentações para os professores de Cursos Profissionalizantes. Segundo o decreto federal n. 2.208/97, art. 9º, evidencia-se que:

> As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério,

previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

A partir desse decreto é possível dizer que é necessário ter uma formação específica para a docência para poder ministrar aulas nos cursos profissionalizantes. No caso da Psicologia, seria a Licenciatura. Assim, de acordo com a legislação vigente atualmente no Brasil, apenas profissionais preparados para o magistério, principalmente os licenciados, estão habilitados a se tornarem integrantes do corpo docente de cursos profissionalizantes.

Como a formação do secretariado, traz em sua ementa conteúdos relativos à Psicologia, tais como: relações interpessoais, tomada de decisão, solução de problemas, comunicação assertiva, motivação humana, técnicas comportamentais; faz-se necessário um licenciado em Psicologia como integrante do corpo docente dos Cursos Técnicos de Secretariado.

O presente estudo discorre sobre dois cursos profissionalizantes de Secretariado de Belo Horizonte com o objetivo de perceber como a Psicologia vem sendo abordada nos mesmos, para uma reflexão sobre a inserção do psicólogo licenciado nesse mercado de trabalho.

1.1) A pesquisa

A partir de um levantamento bibliográfico foi realizada uma listagem de possíveis objetivos e conteúdos da Psicologia a serem trabalhados no Curso de Secretariado, a fim de analisar os Programas desses cursos. Foram levantados os seguintes tópicos:

- Motivação / Nível de Interesse
- Relações Interpessoais / Trabalho em equipe
- Assertividade / Comunicação e Comportamento Assertivo
- Tomada de decisões
- Solução de Problemas
- Diagnóstico pessoal e ambiental
- Auto-estima / auto-imagem
- Equilíbrio Emocional

Foram feitas visitas a dois cursos de Secretariado de Belo Horizonte, assim como entrevistas com as psicólogas e/ou responsáveis pelos mesmos. Posteriormente, uma análise do plano de ensino das matérias relacionadas à psicologia foi realizada.

O primeiro curso

Os módulos trabalhados pela Psicologia são:

Módulo 1:

Dinâmica de Grupo

Fundamentos da Psicologia

Módulo 2:

Psicologia das Relações Interpessoais

Desenvolvimento Profissional

Esse curso é desenvolvido no período de três meses, as aulas são ministradas três vezes na semana. Os livros didáticos utilizados e as avaliações são feitos por um Centro de Treinamento e Desenvolvimento. Esses livros são divididos por módulos e disponibilizados ao aluno. Os alunos estudam em casa esse material, e no caso dos módulos de Psicologia, existe uma única aula, de duração de 6 horas, para tirar dúvidas com o profissional de Psicologia e depois fazer, em 2 horas, a prova elaborada pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento.

O segundo curso

As disciplinas desenvolvidas pela Psicologia são:

Psicologia

Ética, Meio ambiente, Qualidade no trabalho

Recursos Humanos

Esse curso se desenvolve em um período de um ano e seis meses, com aulas diárias (diurnas ou noturnas). Os alunos recebem uma apostila feita pela equipe de Psicologia; as aulas são dadas seguindo a apostila e as avaliações são elaboradas por cada professor. Para as três disciplinas ministradas pelos psicólogos os alunos têm um total de 97 horas/aula (51 horas para Recursos Humanos, 31 horas para Ética, Meio ambiente e Qualidade no trabalho, 15 horas para Psicologia).

1.2) As conclusões

Ao fazer o levantamento dos conteúdos da Psicologia trabalhados no Curso de Secretariado e a análise dos Programas dos cursos de Secretariado em Belo Horizonte, foi possível perceber que os conteúdos da Psicologia que podem realmente instrumentalizar o profissional de Secretariado estão sendo abordados nesses cursos.

Vale destacar que não foi possível observar a forma nem tampouco a qualidade em que têm sido trabalhados esses conteúdos, visto que foi realizada apenas uma entrevista com as psicólogas e responsáveis dos cursos.

A relação da Psicologia com a formação do Secretariado é extremamente importante. A partir desse estudo foi possível perceber que na formação do secretário(a) essa relação existe. Os profissionais em Secretariado estão tendo uma formação que engloba conhecimentos técnicos na área da organização, recursos humanos, comunicação e relacionamento interpessoal.

Dessa forma pode-se concluir que a Psicologia é abordada nessa formação realmente como forma de instrumentalização dos profissionais de Secretariado.

Esse curso é um mercado em potencial para inserção do Licenciado em Psicologia. Para tal, é preciso pensar na formação do Psicólogo para as especificidades do trabalho como professor de Psicologia e, ao mesmo tempo, fazem-se necessários mais estudos e artigos que envolvam a formação e atuação desse profissional, bem como a sua real situação no mercado de trabalho.

2) O psicólogo licenciado nos cursos técnicos de enfermagem

Outra possibilidade de inserção do licenciado em psicologia é o curso técnico de enfermagem. Este é um curso profissionalizante presente em várias escolas técnicas, onde é formada uma grande quantidade de profissionais que atuam na área da saúde. Conforme já citado, a resolução CEB (Câmara de Educação Básica) n.º 4 de dezembro de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Pode-se selecionar alguns pontos sobre a caracterização da área de enfermagem de acordo com essa resolução (item 17.1):

> Compreende as ações integradas de proteção e prevenção, educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando a promoção da saúde, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico–hospitalar. A atenção e a assistência à saúde abrangem todas

as dimensões do ser humano – biológica, psicológica, social, espiritual, ecológica.

Destacam-se ainda algumas das competências profissionais gerais do técnico da área (item 17.2):

- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde.

- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade.

- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área.

O profissional licenciado em psicologia pode contribuir com a formação dos técnicos de enfermagem. Como psicólogo tem condições de auxiliar na elaboração da assistência a saúde que ultrapasse o modelo médico-paciente, que foca a patologia. O psicólogo adquiriu na sua formação uma visão integral do ser humano que abrange as dimensões biológica, psicológica, social, espiritual e ecológica, sugeridas na CEB 04/99 também para os técnicos da saúde em questão. Sendo licenciado em Psicologia, tem maior preparo teórico e prático para transmitir esse olhar mais completo aos técnicos. Acrescido a isso, como citado no primeiro estudo, de acordo com o decreto federal n. 2.208/97, art. 9º, as disciplinas do ensino técnico devem ser ministradas por professores, instrutores e monitores preparados para o magistério, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Portanto, a licenciatura é uma formação não só importante, mas que deve ser exigida aos profissionais que forem ministrar quaisquer conteúdos aos cursos técnicos.

Durante o processo ensino-aprendizagem nos cursos profissionalizantes, grande ênfase é dada na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades intelectuais. Porém para o desenvolvimento integral de uma pessoa deve-se dar igual atenção, ou mesmo atenção maior, ao desenvolvimento afetivo e emocional (Santiago, 2006). Esta necessidade evidencia-se ainda mais, na realidade da enfermagem, onde a sua prática pressupõe competência em uma série de habilidades, tanto cognitivas como psicomotoras e afetivas (Miydahir *apud* Santiago, 2006). A afetividade, assim como a emoção, é muito familiar aos psicólogos, que podem, no caso dos licenciados, de uma maneira didática, enriquecer a formação técnica, estando de acordo com as atribuições

sugeridas na lei. Ainda segundo Miydahir, citado por Santiago (2006), os componentes afetivos podem também afetar a aprendizagem e não só o desempenho de atividades.

Profissionais da saúde, como os técnicos em enfermagem, lidam com pressões de diversos tipos no ambiente de trabalho. Em muitas circunstâncias precisam agir rápido e tem sob sua responsabilidade a vida do paciente. Em situações emocionais extremas, a razão é dominada pela emoção e com isso a capacidade de avaliação torna-se menos precisa. É necessário educar a emoção a fim de que o indivíduo não seja dominado por ela, desencadeando comportamentos desajustados (Pereira e Hannas *apud* Santiago, 2006). Para trabalhar em equipe, é igualmente importante esse treino emocional, que pode ser uma contribuição efetiva da psicologia para esses profissionais de enfermagem. O licenciado em psicologia tem conhecimentos de grupo e de equipe, e aliando as ferramentas pedagógicas obtidas na licenciatura pode elaborar formas de desenvolver essas habilidades nos futuros técnicos.

O ensino destes cursos pela sua característica de ser demasiado técnico pode não contemplar contextos, circunstâncias e pacientes na sua singularidade. Refletir sobre eles é importante, uma vez que o profissional deparará no exercício da profissão com situações inusitadas e diversos tipos de pessoas. O profissional técnico em enfermagem necessita saber sobre as reações mais comumente apresentadas pelos seus pacientes e como lidar com elas, como por exemplo, a depressão reativa e os mecanismos de defesa. Seus conhecimentos devem ultrapassar os procedimentos protocolares básicos, como dar medicação, medir temperatura e etc. É importante, por exemplo, para a família com uma criança internada, assim como para a própria criança, o apoio da equipe na internação. Os pais precisam confiar no profissional que lida diretamente com seu filho (Angerami, 1997). O psicólogo licenciado, conhecedor do processo de adoecer, tem muito a acrescentar ao enfermeiro para a qualidade de sua prática.

A morte é outro tema que não deve ficar de fora dos currículos do curso profissionalizante e que poderia ser abordada pelo psicólogo licenciado. É primordial que o técnico de enfermagem reveja seus conceitos sobre a existência, e “se assim não fizer, permanecerá encarando a morte dos pacientes como fracasso, frustração, impotência”. Essa postura acarreta em algumas de conseqüências: os profissionais idealizarem a cura, numa medida que não é conivente com as possibilidades reais; não lidarem bem com pacientes que não demonstrarem um progresso com tratamento; além de angústias pessoais (Angerami, 1997).

Conforme descreve Angerami (1997), a pessoa internada tende a perder o convívio familiar, social e de seu trabalho. O profissional que o perceba integralmente, não limitará ainda mais seu paciente, fazendo-o perder autonomia e a capacidade de decisão. Os enfermeiros podem encorajar os pacientes na medida do possível, a fazerem o que dão conta, contribuindo com a auto-estima dos doentes. Estará assim agindo de acordo com CEB 04/99, que como citado deve “orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde”.

Atitudes terapêuticas podem também ser aprendidas num curso técnico, fazendo muita diferença para os pacientes que esses profissionais atenderem. Atitudes terapêuticas são descritas por Angerami (2001), como um conjunto de procedimentos que têm em comum o efeito terapêutico, sendo, portanto, uma ação que favorece ao equilíbrio psicossomático da pessoa.

As condições emocionais dos profissionais de saúde são discutidas cada vez com mais freqüência. Eles trabalham geralmente sob pressão e estresse, como já foi citado, além de passarem por privação do sono com jornadas de trabalho extensas e nem sempre terem instrumentos técnicos adequados para sua prática. Segundo relatório apresentado pela Organização Mundial da Saúde em 1992, nas estatísticas de suicídio por categoria profissional, os profissionais da saúde estão em segundo lugar. Um dos mais altos índices de dependência de analgésicos e tranqüilizantes pertence também a essa categoria. (Angerami 1998).

2.1) A pesquisa

A partir de um levantamento bibliográfico foram levantados tópicos para a realização de entrevistas com profissionais técnicos de enfermagem em atuação num hospital público. Os tópicos levantados foram:

- Tempo de formado (a)
- Onde se formou
- História profissional (onde trabalhou, quanto tempo)
- Primeiras dificuldades na inserção ao mercado de trabalho
- O que aprendeu que contribuiu na prática profissional
- O que não aprendeu que fez falta
- O que aprendeu sobre a dimensão psicológica, sociológica e espiritual
- O que ultrapassou o modelo médico-paciente
- O que é esperado que faça em seu trabalho e se corresponde a essa demanda

- Limite de tolerância
- Recursos adaptativos
- Tempo de dedicação aos estudos
- Sugestão aos cursos de formação

O tempo de formado dos profissionais variou entre 3 a 11 anos e todos se formaram na mesma escola técnica. As histórias profissionais foram diversas; os entrevistados já haviam trabalhado em outro local antes do emprego atual. Consideraram o mercado de trabalho bom e as primeiras dificuldades encontradas descritas foram: com os aparelhos que manejam no CTI pediátrico; medo de tomar iniciativa; insegurança; medo de errar e prejudicar o paciente.

De modo geral, segundo a opinião dos entrevistados, os cursos são muito gerais e para começar a atuar, os hospitais oferecem seus próprios treinamentos aos funcionários, quando inseridos em contextos específicos, como num Centro de Terapia Intensiva.

O curso foi considerado bom pelos entrevistados, mesmo apresentando críticas e sugestões de melhora. Alguns disseram depender muito do aluno para aprender e consideram que foram bons estudantes.

Relataram terem aprendido técnicas de como proceder no óbito, mas não sobre como lidar com a família enlutada ou com seus próprios sentimentos provindos da perda do paciente. Um fator levantado por alguns dos profissionais, que auxilia os técnicos de enfermagem ao lidar com esta realidade, consiste no contato mais direto que os médicos têm com os familiares após o óbito, enquanto a enfermagem está com o paciente falecido.

A formação prática do curso foi considerada aquém do necessário por alguns dos participantes da pesquisa, pois atendem apenas um paciente e, depois de formados, assumem uma enfermaria inteira. Além dos estágios não serem muitos e tão pouco oferecidos para todas as áreas, os alunos não conseguem sempre escolher a área em que querem estagiar. Estes técnicos sentem também, dificuldade de lidar com as perguntas freqüentes dos familiares quanto ao quadro do doente, tentando na maioria das vezes esquivarem-se da resposta.

Nesta pesquisa, disseram também que se sentem, em alguns casos, como válvula de escape para os familiares, tentando distraí-los quando estão nervosos, brigando ou chorando. Quando não conseguem lidar com uma situação costumam chamar pelo auxílio da equipe de psicologia. A instituição hospitalar oferece cursos para

complementar suas formações, mas nem sempre os técnicos podem comparecer, seja pelo horário de trabalho ou mesmo pelo cansaço, optando assim por não fazerem os cursos para não sacrificarem seu descanso.

Criticaram alguns profissionais que realizam o trabalho de forma muito mecânica, sem acolher o paciente. Isso porque aprendem mesmo a serem técnicos e como irá exercer sua profissão, depende de cada um. Os pacientes, de acordo com os entrevistados, sentem-se mais amparados e acolhidos quando o profissional não é frio.

O posicionamento dos profissionais foi unânime quanto à necessidade de uma disciplina de psicologia aplicada para os cursos. Alguns aprenderam sobre conceitos de psicologia, porém consideram esses conceitos pouco efetivos para sua prática profissional. Há mais tempo, sequer havia a disciplina de psicologia no currículo.

Disseram que a psicologia pode contribuir com o trabalho em equipe, com uma perspectiva voltada ao paciente e seu bem estar, e também trabalhar os profissionais para lidarem com a morte. Eles tentam não pensar para não sofrerem mais. Outra dificuldade levantada, que poderia ser minimizada com a psicologia nos cursos, seria uma orientação em como lidar com as manipulações de alguns pacientes e seus familiares, principalmente no atendimento a crianças.

Consideram que fazem em seu trabalho o que é esperado deles. Para suplantar todas essas dificuldades, fora do hospital, esses profissionais procuram estudar e curtir a família, resguardando o próprio equilíbrio emocional. Afirmam que o plantão reduzido de 6h ajudou muito. A religião foi colocada também como um suporte para superarem as dificuldades da profissão.

Foi sugerido ter um teste de aptidão para selecionarem os profissionais técnicos de enfermagem, pois não acreditam que seja trabalho para qualquer um. Alguns entrevistados criticaram colegas de trabalhado por: não se relacionarem bem em equipe; não priorizar o bem estar do paciente e ainda por trabalhar em vários lugares e em plantões sucessivos, comprometendo a qualidade do trabalho. Foi sugerido um aumento da carga horária de psicologia e ética nos cursos técnicos.

2.2) As conclusões

A partir da pesquisa foi possível perceber a necessidade da inserção do psicólogo licenciado nos cursos técnicos de enfermagem. O licenciado tem ferramentas para adaptar seus conhecimentos de psicologia hospitalar à demanda real dos seus alunos, ensinando psicologia aplicada à enfermagem.

Os cursos de enfermagem poderiam ser melhor instrumentalizadores dos técnicos se houvesse uma boa formação na área da Psicologia. Dessa forma os pacientes e suas famílias estariam mais bem assistidos e a legislação seria cumprida.

3) O Psicólogo licenciado na Educação Infantil: Possíveis Contribuições

Uma terceira e última possibilidade de inserção do licenciado em psicologia é na área da Educação Básica. Foi estudada a importância da inserção desse profissional especialmente no caso da Educação Infantil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), a Educação Infantil é componente da Educação Básica e compreende a primeira etapa desta, atendendo atualmente crianças de zero a cinco anos. Ainda segundo a LDB, a principal finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança, o que abrange diferentes aspectos: físico, psicológico, intelectual e social. Assim, a Educação, nesta fase de desenvolvimento da criança, visa complementar a ação da família e da comunidade, em favor da integração de todos os aspectos da criança, seja através de práticas de educação, seja através de cuidados básicos, também muito importantes nesta fase da vida.

A partir destas e outras bases legais, Veneroso (2005) levantou as principais possibilidades de atuação do profissional licenciado em Psicologia, na Educação Infantil. São elas: educador/professor; formação de professores e demais profissionais envolvidos na educação infantil; integração com a família e a comunidade; implementação de sistemas educacionais inclusivos, através de grupos de trabalho e estudos que forneçam respaldo técnico e científico para um tratamento mais adequado das crianças com necessidades educacionais especiais.

Nesse estudo, buscou-se dar continuidade à exploração do tema, investigando em três instituições de educação infantil se já existiria prática de atividades atribuíveis ao Psicólogo licenciado. Visou ainda, saber quais os profissionais que estão realizando ou procurando realizar estas atividades. Estas possibilidades poderiam formar um novo campo de atuação para o Psicólogo licenciado, visto que, na atualidade, este profissional se vê pouco inserido como um profissional da Educação. Muitas vezes, julga-se que a formação em licenciatura daria ao Psicólogo ou bacharel em Psicologia apenas a possibilidade de lecionar Psicologia no Ensino Médio Técnico ou Cursos Profissionalizantes, onde houvessem disciplinas denominadas como Psicologia,

Psicologia Aplicada, etc. Porém, a área de Educação é bem mais ampla, e onde houver ensino-aprendizagem, muitas vezes haverá também uma possível contribuição do Psicólogo licenciado. Partindo deste ponto de vista, e julgando a Educação Infantil um espaço como este, é que se faz o presente trabalho.

3.1) A pesquisa

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, em três instituições relacionadas com a Educação Infantil, todas localizadas no município de Belo Horizonte. As duas primeiras entrevistadas são escolas particulares (as quais nos referiremos como escola A e escola B), enquanto a última é uma creche comunitária conveniada com a prefeitura, portanto, pública; denominada, neste artigo como escola C. Antes da realização das entrevistas, explicou-se o objetivo geral do trabalho, ressaltando que não seriam divulgados dados que identificassem a escola, porque não era objetivo avaliar a escola, mas sim a inserção do profissional em questão. Foi solicitada uma breve descrição da composição da equipe, com a formação de cada profissional. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e buscavam conter os seguintes tópicos, relacionados a partir da LDB e da formação do Psicólogo licenciado:

- Integração entre escola, comunidade e família.
- Promoção do desenvolvimento integral da criança na escola, tornando-a apta a prosseguir com os estudos.
- Avaliação da criança mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento.
- Integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança (entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível)
- Formação de professores: conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento da criança, de suas relações e construções sócio-culturais.
- Criação e desenvolvimento de estratégias que levem à otimização do ensino e da aprendizagem.
- Desenvolvimento pleno da criança enquanto pessoa, voltado para a promoção da cidadania.

A cada tópico foi investigado se existiam na escola atividades que envolviam o tema e, se houvesse, quais os profissionais envolvidos ou responsáveis.

Na composição da equipe, o Psicólogo estava presente nas escolas A e B. Na escola C foi citado posteriormente que já houve e há a participação voluntária de

Psicólogos e que também há o encaminhamento da Prefeitura a Psicólogos nos postos de saúde. Em nenhum dos casos informou-se que Psicólogo era licenciado.

Na integração entre escola, comunidade e família, em todos os casos foi citada a atuação do Psicólogo, seja na equipe, seja voluntária. Também em todos a participação do Psicólogo foi exemplificada por palestras e reuniões em geral com os pais.

Na promoção do desenvolvimento integral da criança, a Psicologia está presente nas escolas particulares. Na escola A, a Psicóloga organiza “dinâmicas” que envolvem o desenvolvimento “social”. Na B, já que existem Psicólogos educadores, estes são citados mais diretamente na promoção do desenvolvimento integral, através dos projetos de sala. No entanto, também está presente a Psicologia como coordenação das atividades e também como uma possibilidade de encaminhamento clínico em alguns casos.

Na avaliação mediante acompanhamento e registro, em somente um caso o Psicólogo está envolvido, como coordenador e como educador (escola B). É importante ressaltar que na escola pública (escola C) não é feito atualmente o registro da avaliação das crianças.

A integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível, parece ser buscada, mas não alcançada em nenhuma das instituições. Somente na escola B foi citada a atuação do Psicólogo, seja como coordenador, seja como educador na tentativa de buscar estas atividades.

Sobre a formação de professores em conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento da criança, de suas relações e construções sócio-culturais, novamente, somente na escola B o Psicólogo está envolvido. Ele dá cursos, mini-cursos e palestras aos professores (profissional de fora da equipe) e também supervisiona diretamente o professor em alguns assuntos julgados de sua competência como, por exemplo, quando alguma criança está sendo agressiva em sala.

A respeito da criação e do desenvolvimento de estratégias que levem à otimização do ensino e da aprendizagem, na escola A, o profissional da Psicologia participa em algumas situações específicas. Já na escola B, a psicóloga pode criar algumas estratégias, que serão desenvolvidas pelo professor que, em alguns casos, é também psicólogo. No terceiro caso, a escola C não conta com a participação de Psicólogos nesta área.

Por fim, o desenvolvimento pleno da criança enquanto pessoa, voltado para a promoção da cidadania é uma preocupação de todas as escolas. No entanto, em nenhuma o Psicólogo está diretamente relacionado. Também o conceito de cidadania parece ser um pouco divergente entre as escolas.

Em primeiro lugar, observou-se a composição da equipe. Na escola A, há um Psicólogo na composição da equipe, e conta-se com a parceria de mais um, em alguns casos específicos (clínica e palestras). Na B, existem 12 pessoas da área, sendo que sete já são Psicólogos, e cinco estagiários de Psicologia. Porém, na terceira instituição, a escola C, não existe nenhum Psicólogo na equipe. Eles contam, esporadicamente, com Psicólogos voluntários e com o serviço de Psicologia dos postos de saúde. Portanto, a Psicologia pode estar sendo mais valorizada nas instituições particulares, onde o público tem um maior poder aquisitivo.

Quanto ao Psicólogo licenciado, especificamente, em nenhum dos casos foi ressaltada a sua importância. Mesmo nos três casos em que o Psicólogo é educador (escola B), não foi citada a exigência da licenciatura como parte da formação.

Dos sete tópicos levantados nas entrevistas, é possível concluir que nem todos são vistos pelas instituições como área de atuação do Psicólogo. O desenvolvimento pleno da criança enquanto pessoa, voltado para a promoção da cidadania, não foi exemplificado com nenhuma atuação do Psicólogo. No entanto, em todas as entrevistas foi possível notar a idéia de cidadania como relacionada ao lidar com o outro, respeitar as diferenças, desenvolver o social da criança, etc. Na escola B, foi incluída também a idéia de inclusão de crianças portadoras de deficiência, que é uma área onde a Psicologia também tem muito a contribuir. Já na escola C, o principal elemento relacionado com a cidadania foi a questão do racismo. Possivelmente, há uma forte relação com o fato de se tratar de uma creche comunitária pública. Segundo a própria entrevistada, grande parte dos alunos, pais e professores da escola são negros. Na entrevista, ela cita (relata) como o racismo está fortemente presente:

> E a gente vê que já houve uma melhora muito grande desse relacionamento, da criança se aceitar como criança negra. Porque antigamente, no princípio do projeto, elas não aceitavam, a gente dava revista pra elas recortarem o pai, a mãe, e a revista Raça no meio das outras. E elas falavam: não, esta é muito feia! Aí punha a figura da mãe era uma pessoa branca. E mesmo os pais não sabiam

> que havia este preconceito desde pequenininhas...Eles achavam que não existia, mas a constatação é que a criança negra, muitas vezes, ela tem um baixo astral, já pela cor, pela dificuldade que ela tem..E as próprias mães não sabiam disso. E a gente acha que melhorou muito o relacionamento. E muitas Educadoras aqui são negras também

Este “baixo astral” que a entrevistada cita pode ser interpretado como uma baixa auto-estima da criança, o que poderia ser objeto de investigação da Psicologia. No entanto, a escola não conta com nenhum profissional na equipe, e abrange o assunto de uma forma geral, com todas as crianças, através dos projetos de sala e institucionais. Aliás, nas três instituições os assuntos relacionados à cidadania são abordados desta maneira: de uma forma generalizada e pedagógica.

Três dos demais tópicos só levaram à citação do Psicólogo na escola B, a que mais conta em quantidade e qualidade com a atuação deste profissional. São os tópicos: avaliação da criança mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento; integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança (entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível); e formação de professores: conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento da criança, de suas relações e construções sócio-culturais.

É possível compreender, por motivos práticos, que a avaliação da criança seja feita pela professora, já que é ela que acompanha a criança mais diretamente e quase que diariamente. Porém, sabe-se também da contribuição que o Psicólogo licenciado poderia dar nesses casos, porque possui conhecimentos tanto do desenvolvimento infantil e suas etapas como das possíveis formas de avaliá-las (conhecimentos psicológicos e pedagógicos). Por isso, é interessante observar e refletir o porquê deste profissional não ser muito citado para avaliação da criança ou, ao menos, no tópico de formação de professores. Afinal, somente na escola B que alguns professores têm sua formação diretamente na Psicologia. Quantos aos demais professores, desta e das demais escolas, podem também ter adquirido este conhecimento de outras formas. Na própria licenciatura de uma forma geral, é ministrada uma disciplina de Psicologia da Educação, sendo vista justamente essa importância. Porém, dificilmente este conteúdo pode ser adquirido, neste tipo de formação ou em outros (magistério, Pedagogia), com a mesma propriedade que um Psicólogo licenciado a tem. Isto porque, além da

licenciatura, o aluno passa, durante a graduação, por várias disciplinas relacionadas ao desenvolvimento humano, à infância, à aprendizagem, e à Psicologia da Educação.

Outro fator digno de nota é a dificuldade em se colocar em prática a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança. Seria possível citar o Psicólogo licenciado como de grande relevância também nesse ponto, já que em sua formação incluem-se conhecimentos específicos sobre cada um destes aspectos e, principalmente, do ser humano como um todo. Pode-se enumerar, de acordo com o site *http://www.fafich.ufmg.br/colpsi/psicologia(ementas).doc,* como exemplo de disciplinas que capacitam o Psicólogo licenciado para tal:

PSI647-Psicomotricidade

Educação, reeducação e terapia psicomotora: embasamento teórico e prático.

PSI641-Psicolingüística

Visão histórica, orientações de pesquisa, modelos. Interseções entre psicologia e lingüística: conceitos fundamentais da lingüística estrutural; visão geral da lingüística contemporânea; linguagem no campo da psicanálise.

PSI610-Psicologia do Desenvolvimento I

Desenvolvimento humano: conceitos, princípios e determinantes; abordagens teóricas nas áreas cognitiva, emocional e social.

PSI611-Psicologia do Desenvolvimento II

Evolução da criança: física e motora, emocional, relacionamentos sociais e de comunicação com o mundo.

Como se pode notar, em várias disciplinas da sua graduação, em especial “Psicologia do Desenvolvimento II”, todos os aspectos citados no tópico são abordados, inclusive de uma forma conjunta, como um todo. Falta, portanto, a inclusão deste tipo de conhecimento nas práticas das instituições entrevistadas.

Enfim, também se ressalta a grande importância dada nas entrevistas de uma atuação esporádica de Psicólogos, enquanto palestrantes ou ministrando cursos, tanto para os pais e como para os professores. Porém, estas atividades foram nomeadas como uma forma de integração entre escola, pais, e comunidade. É questionável essa

classificação, em especial quando se tratar de Psicólogos que não integram a equipe da escola, como no caso citado:

> Às vezes também na reunião de pais a gente pede Psicólogos falar sobre temas dos interesses dos pais e sobre a educação das crianças. A reunião é mensal e quase que obrigatória, mas mesmo assim o comparecimento dos pais não é muito grande. Geralmente vêm sempre os mesmos pais, mas aqueles que mais precisam, não vem.

Também escola A foi citada esta atuação, no caso intitulada “parceria” da escola com a Psicóloga.

Outro tipo de atuação citada durante as entrevistas foi a atuação clínica, ou seja, o atendimento psicoterápico, em especial o infantil. Nas três escolas ela foi citada em algum momento, como uma forma de encaminhamento realizada:

> A gente procura sempre fazer esta integração, porque as famílias precisam muito disso. Por exemplo, aqui nós sempre pedimos ajuda de psicólogos para cuidar dessas crianças e famílias que precisam muito disso.

Este tipo de atuação não é específico do Psicólogo licenciado, mas talvez possa ser feita, visto que estamos considerando este profissional como o habilitado em bacharel, psicólogo e licenciado.

3.2) As conclusões

A título de conclusão, cita-se algumas constatações feitas a partir deste trabalho. Parece haver, em primeiro lugar, uma desconsideração por parte das políticas públicas da necessidade do trabalho da Psicologia na Educação Infantil. Isto porque na única instituição pública entrevistada, foi citado que não há Psicólogo algum na equipe e que, só atualmente, a Prefeitura tem realizado alguns encaminhamentos aos Centros de Saúde. Mesmo assim, a entrevistada reclama da demora no atendimento, por haver uma fila de espera. Este assunto pode ser mais bem investigado, visando uma avaliação e uma possível melhora na Educação Infantil, se incluído o profissional da Psicologia na equipe.

Em segundo lugar, a desvalorização da licenciatura como importante para completar a formação do Psicólogo pode ser imaginada a partir da não citação dela em

nenhum momento, seja na composição e formação da equipe, seja na entrevista propriamente dita**.**

Em terceiro, o fato das entrevistas terem sido realizadas com diferentes tipos de profissionais em cada instituição com certeza influencia as respostas coletadas. Em cada uma, foi designado um tipo de cargo para responder à entrevista. Na escola A, quem respondeu foi a diretora que é Psicóloga. Na B, foi a coordenação psicopedagógica: uma psicóloga e uma pedagoga. E na escola C, a coordenadora Administrativa e técnica que é Assistente Social.

É importante salientar que este trabalho apenas pretendeu explorar melhor o tema e que nenhuma metodologia dita, puramente científica, foi usada para coleta e análise dos dados. São necessários mais trabalhos na área, sobre um assunto tão extenso e útil, como a formação do Psicólogo e a sua atuação na Educação Infantil.

Considerações Finais

A partir desse trabalho foi possível perceber que os psicólogos licenciados têm ferramentas para assumirem as disciplinas que envolvam conteúdos relacionados à Psicologia. Esses profissionais aprenderam na licenciatura formas de adaptar os conteúdos à realidade dos alunos. Eles conhecem o processo de ensino-aprendizagem e refletem constantemente sobre o que ensinam, além de serem os profissionais legalmente aptos a exercerem essa função.

Os cursos técnicos e profissionalizantes, assim como a educação infantil, podem ser considerados mercado de trabalho em potencial para inserção desses profissionais. Porém a Licenciatura é uma formação pouco valorizada nesse mercado e também pelos próprios Licenciados.

Para buscar uma valorização dessa formação pode-se pensar na formação do psicólogo na Licenciatura para as especificidades do trabalho como professor de Psicologia. E, ainda, repensar as ementas de psicologia nos diversos cursos no qual o licenciado em Psicologia atua, a fim de trabalhar com os conteúdos da Psicologia que possam realmente instrumentalizar os profissionais.

Referências

Angerami, V. A. (2001). *Psicossomática e psicopatologia da dor*. São Paulo: Pioneira.

Angerami, V. A. (1998). *Urgências Psicológicas no Hospital*. São Paulo: Pioneira.

Angerami, V. A. (1997). *Urgências Psicológicas no Hospital*. São Paulo: Pioneira.
Brasil. Lei n. 7.377, de 30 de setembro de 1985. Dispõe sobre o exercício da Profissão de Secretário, e dá outras providências. Brasília.

Brasil. Lei n. 9.261, de 11 de janeiro de 1996. Altera a redação dos incisos I e II do art. 2º, o caput do art. 3º, o inciso VI do art. 4º e o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 7.377, de 30 de setembro de 1985. Brasília.

Brasil. Lei nº 4.119, de 27 de Agosto de 1962: Legislação e regulamentação profissional do Psicólogo.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

Brasil. Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

Brasil. Resolução CEB n.º 4, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília.

Brasil. Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília.

Brasil. Diário Oficial da União, de 07 de julho de 1989. Código de Ética do Secretariado. Brasília.

Santiago, P.S.N. (2006). Reanimação Cardiopulmonar: habilidades afetivas da equipe de enfermagem em terapia intensiva. Dissertação (Mestrado em enfermagem) – Escola de Enfermagem UFMG, Minas Gerais.

Veneroso, T. R. C. (2005, no prelo). A Inserção do Licenciado em Psicologia na Educação Infantil.

Sindicato das Secretárias do Estado de Minas Gerais. Acesso em abril de 2006 na http://www.sindsemg.com.br

Serviço Nacional de Aprendizagem – SENAC. Acesso em abril de 2006 na http://www.mg.senac.br

Departamento de Psicologia da UFMG. Aceso em maio de 2006 na http://www.fafich.ufmg.br/colpsi

ISSN 1981-2566

PROFESSORES, LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS E UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Flavia Medeiros SARTI
UNESP- campus Rio Claro

O cenário atual da formação docente no Brasil revela novidades no que se refere às relações estabelecidas entre professores do Ensino Fundamental e universidade. Esforços sistemáticos para a universitarização do magistério têm possibilitado que milhares de professores estabeleçam relações mais próximas com o ambiente acadêmico, seus valores e práticas; isto por meio do ingresso desses professores no ensino superior[1], e também em função de um considerável desenvolvimento ora em curso no ramo das publicações a eles destinadas.

Delineia-se pois entre nós uma situação de "hiper-produção informativa", que Alava (1997, p.96) já havia identificado no cenário internacional, posto que muitas editoras têm mostrado crescente interesse em publicar produções pedagógicas dirigidas aos professores, por meio de livros e de revistas especializadas. Além disto, as universidades têm desenvolvido materiais diversos para serem utilizados em cursos de formação que, cada vez de modo mais freqüente, são chamadas a oferecer aos professores em serviço, seja para lhes conferir diploma de nível superior ou para incrementar sua formação continuada .

Um tal desenvolvimento no campo das publicações pressupõe que os docentes se comportem como consumidores cada vez mais ativos de textos acadêmico-educacionais, que circulam no campo educacional em diferentes ambientes e por meio de suportes igualmente diversos, tanto no que se refere às características materiais quanto à legitimidade que gozam no meio acadêmico. Tal consumo de produtos de natureza acadêmica - entre os quais se destacam os textos que circulam em livros, revistas, apostilas, entre outros suportes - está previsto em um projeto mais amplo de profissionalização do magistério (Bourdoncle, 1997), no âmbito do qual se espera que os docentes tomem para si valores, práticas e saberes acadêmico-científicos. Nesse

[1] Em atendimento ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996.

contexto de "fabricação do professor profissional" (Popkewitz e Nóvoa, 2001), a comunidade acadêmica procura impor os seus próprios pontos de vista e discursos sobre o ensino como sendo os mais férteis para nutrir as práticas e reflexões dos professores, com a pretensão de lhes possibilitar maior eficácia na solução dos diversos e cada vez mais numerosos problemas impostos à escolarização.

Mas, em que pese o espaço de destaque que esse movimento de universitarização dos professores vem ocupando nas políticas de formação docente e a força dos dispositivos empregados para sua efetivação, cabem questionamentos sobre o seu alcance efetivo. Que possibilidades a universidade realmente apresenta para transformar os professores, seus valores e práticas relacionados ao ensino, dotando-lhes, entre outros aspectos, de uma racionalidade discursiva que lhes é estranha? Como os professores efetivamente se defrontam com as políticas voltadas para a sua formação como se "apropriam dos objetos e valores que lhes são impostos e dados a consumir" (Bueno, 2003, p.14)? Trata-se, por esta via, de procurar conhecer as maneiras pelas quais os professores se reapropriarem dos espaços formativos, organizados por "técnicas de produção cultural" (de Certeau, 1994 [1980], p.41), que lhes são dirigidos.

O estudo desta temática parece especialmente instigantes no caso dos professores que lecionam nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. É possível que para esse grupo a leitura de textos produzidos no ambiente acadêmico voltado à pesquisa assuma contornos e características próprias, relacionadas a múltiplos fatores que ao longo do tempo vêm ocasionando sua desvalorização profissional e influenciando as experiências formativas a ele dirigidas. São esses professores que têm sido mantidos mais distantes do ambiente, das práticas e das produções acadêmicas e é justamente para eles é que as políticas atuais de universitarização do magistério têm se voltado de forma mais incisiva.

Das leituras de formação às leituras de trabalho no PEC-Formação Universitária

Os questionamentos atrás apresentados, a respeito da temática da leitura docente, serão explorados aqui a partir de um estudo etnográfico (Sarti, 2005[2]) cujos dados foram reunidos no PEC-Formação Universitária[3], um programa de formação docente,

[2] Tese de doutorado orientada pela professora Belmira Oliveira Bueno, da Faculdade de Educação da USP. O trabalho foi realizado com bolsa oferecida pela FAPESP.
[3] A partir deste momento do texto, o programa será denominado pela forma abreviada "PEC".

nível superior, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)[4].

A investigação focalizou práticas de leitura de professoras[5] experientes no magistério (todas lecionavam há mais de 10 anos), buscando caracterizar os modos pelos quais elas se apropriavam dos textos acadêmicos que liam naquele ambiente de formação. As atividades de campo da pesquisa foram realizadas ao longo de 15 meses em duas turmas do PEC, escolhidas em função das diferenças significativas apresentadas pelas professoras que as compunham. Enquanto as professoras reunidas no Pólo I[6] revelavam diversas dificuldades no contato com os textos acadêmicos (estranhamento em relação ao léxico empregado, desconhecimento dos processos de produção e divulgação, insuficiência conceitual etc), as professoras que freqüentavam o Pólo II mostravam razoável desenvoltura nesse tipo de leitura, com a qual vinham estabelecendo contato em outras oportunidades de formação continuada.

Essas diferenças no que se refere aos hábitos e às experiências prévias de leitura das professoras que chamaram atenção logo no início da pesquisa foram cedendo lugar para outras impressões obtidas ao longo das visitas aos pólos e das observações realizadas. Revelaram-se, desse modo, certas similaridades nas práticas de leitura daquelas professoras, que as uniam no tocante aos seus *modos de ler* os textos acadêmico-educacionais no programa. Entre outros aspectos, observou-se que suas leituras eram caracterizadas pela presença marcante da oralidade no exame e discussão de assuntos relacionados à vida cotidiana escolar, assumindo, com isso, feições específicas, bastante próximas da docência diária.

Era então bastante comum que as professoras evocassem situações práticas durante a leitura dos textos, de modo a "traduzir" ou exemplificar o que "o autor queria dizer". Em algumas situações, no entanto, eram as idéias dos autores que agiam no sentido de justificar, problematizar ou contestar situações práticas que as professoras tivessem em vista abordar nas discussões. Havia casos, ainda, em que a recorrência a

[4] Primeira versão do programa paulista, denominado também PEC-Estadual. Embora não classificado formalmente na modalidade de educação a distância, apresentava características desse ensino, como o forte apoio de mídias interativas. Foi realizado entre julho de 2001 e dezembro de 2002, concedendo diploma de licenciatura plena a 6.233 professores que possuíam, até então, apenas a habilitação para o magistério em nível médio (dado divulgado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo).

[5] Havia apenas um professor do sexo masculino no universo pesquisado.

[6] Local onde as professoras desenvolviam diariamente suas atividades, tanto as off-line (como em salas de aula convencionais) como as on-line (salas com 20 computadores e acesso intranet). Neste texto, as denominações de *Pólo I* e *Pólo II* são não correspondem aos nomes reais utilizados pelo Programa.

exemplos práticos objetivava a contestação de idéias que elas consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido.

Recorrendo a essas "estratégias de oralidade letrada" (Kleiman, 2001, p.59) e sem necessariamente se ater aos sentidos previstos no texto, as professoras pareciam assumi-los como "atalhos" para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar. Com isso, subvertiam a natureza dos textos expositivos que liam, que, como lembram Colomer e Camps (2002), caracterizam-se justamente por oferecer margens mais restritas de liberdade aos leitores, que devem guiar-se por sua estrutura propositiva e superficial a fim de construírem a representação mental da nova informação. Textos desse tipo mostram-se mais distantes das formas orais de comunicação, atribuindo papel acentuado às marcas formais no estabelecimento de coerência lingüística entre as idéias e remetendo à descrição de conceitos, à generalização de coordenadas de tempo e de espaço e a uma grande variedade de relações lógicas entre as idéias (Colomer e Camps, 2002).

Diferente do que é previsto nestes textos, as leituras das professoras faziam emergir suas próprias percepções e avaliações sobre os impactos que os temas neles propostos representavam para a vida diária na escola e para o trabalho docente. Impressões nesse sentido, referentes às práticas de leitura e às maneiras de ler daquelas professoras, foram ampliadas ao longo das atividades de campo, graças à observação de diversas situações de leitura coletiva e individual. Em uma ocasião, por exemplo, as professoras faziam a leitura de um livro que tinha por tema central os pressupostos construtivistas da alfabetização[7]. De acordo com as orientações oferecidas na apostila do programa, cada grupo de professoras deveria ler um dos capítulos do livro, para sintetizá-lo e, por meio de um pôster, apresentar as "idéias centrais da autora" - a concepção de alfabetização, de leitura e de escrita assumida no texto, além de "outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de alfabetização" (São Paulo, 2001, p. 723). As professoras deveriam, então, buscar uma compreensão literal do texto para, a partir daí, realizar inferências sobre ele, sintetizando as idéias apresentadas pela autora.

Com o propósito de realizar a atividade, as professoras reuniram-se em grupos de aproximadamente oito integrantes, utilizando diferentes espaços do prédio (salas

[7] *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização* (Elias, 2000).

ociosas, pátio etc). Durante a leitura do texto, elas enfrentavam certa dificuldade para compreender alguns termos, expressões e conceitos relacionados a teorias construtivistas. Em alguns momentos, recorreram à pesquisadora para solucionar suas dúvidas e poder compreender "o que a autora do livro queria dizer". Apesar dessas dificuldades, as professoras mostraram-se à vontade para propor exemplos sobre o que liam. Como acontecia durante as sessões de leitura coletiva, coordenadas pela tutora da turma, as professoras segmentaram o texto em blocos de idéias, que passaram a ser analisadas e discutidas. Quando decidiam interromper a leitura (realizada em voz alta por uma delas), era para comentar sobre o modo como seus alunos escreviam ou liam ("comendo letras", por exemplo), sobre suas dificuldades para ensinar e as maneiras como elas próprias vinham lidando com tais questões.

Ao invés de explorarem mais detidamente o texto e de o parafrasear - como a tutora costumava fazer durante as leituras realizadas coletivamente com a turma – as professoras associavam a ele casos exemplares, que estimulavam longas discussões sobre seus contextos de trabalho. Passaram a falar, então, sobre o "fracasso" que atribuíam à implementação de propostas pedagógicas associadas ao construtivismo. Algumas falaram de suas preocupações sobre o futuro de seus alunos que, segundo relataram, não eram capazes de ler ou escrever de modo fluente.

Para cumprir a atividade proposta, havia momentos em que as professoras tentavam se ater mais diretamente ao texto, integrando suas informações e resumindo-as. Isso ocorreu, por exemplo, quando uma delas ressaltou que o capítulo baseava-se em idéias de Emília Ferreiro, autora que, segundo o texto lido, propõe a necessidade de "maturidade, tempo e paciência" para a alfabetização. Essa sistematização do trecho provocou reação imediata por parte de uma de suas colegas que, recorrendo a sua experiência docente, disse:

> Isso é o que irrita. Você pega um aluno que nunca viu nada sobre escrita e te dizem: tempo, maturidade e paciência. Pensam que se deixarmos esse aluno ali ele vai aprender!

Algumas professoras passaram, naquele momento, a falar sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas especialmente por alunos que vivem em condições adversas (residem em locais violentos, não contam com a presença do pai ou da mãe etc) e que, de acordo com elas, costumam agir com apatia, insegurança ou rebeldia na sala de aula. A discussão seguiu, nessa direção, afastando-se da temática da

alfabetização, da atividade proposta na apostila e das orientações oferecidas pela tutora. Alguns minutos depois, quando as professoras retomaram a leitura do texto, coletivamente e em voz alta, chamou-lhes a atenção um trecho que cita Emília Ferreiro afirmando que “as crianças são facilmente alfabetizadas”.

> Professora 1: Para ela é fácil alfabetizar!
> (....)
> Professora 2: Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35, como a gente!

O episódio acima relatado mostra-se exemplar quanto ao modo como as professoras realizavam as leituras requeridas no programa. Embora o texto lido se limitasse a apresentar as etapas e características presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se inicialmente pela busca de exemplos que pudessem, de um lado, lhes “traduzir” as etapas descritas e, de outro, confirmar - ou não - a pertinência para o cenário escolar das idéias apresentadas pela autora. Realizavam inferências sobre o texto, sem a preocupação de alcançar uma compreensão literal mais precisa de seus enunciados. Suas discussões assumiram, então, um caráter cada vez mais autônomo com relação ao texto, desvinculando-se de certo modo da temática nele proposta (as etapas da alfabetização). Ao invés de buscarem o sentido literal das afirmações da autora do texto, como indicado na apostila, e de explorá-las em direção a uma compreensão de tipo inferencial, as professoras priorizaram o exame das percepções que elas próprias compartilhavam sobre o ensino e a escola. Pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o contexto das escolas em que lecionavam - o que de fato ocorria nelas - assim como seus conflitos e dúvidas quanto ao modo como deveriam gerir as dificuldades aí encontradas. Buscavam imagens sobre a escola que ultrapassassem aquilo que era oferecido no texto.

Essa maneira de ler das professoras observadas desviava-se, em vários aspectos, do que costuma ser esperado em contextos de formação. Ao invés de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma “porta de entrada”), as professoras do grupo estudado traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar de temas educacionais. Com isso, subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, na medida que infiltravam nos mesmos uma perspectiva prática que não estava neles prevista.

As professoras valiam-se, desse modo, de um tipo de *tática de consumo* (M. de Certeau (1994 [1980]) que lhes possibilitava assumir, mesmo que temporariamente, o lugar dos autores daqueles textos. Valendo-se furtivamente dessa posição de poder, faziam imperar seus modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos educacionais. Essas leituras se convertiam, como visto acima, em "ocasiões" (*id. Ib.,* p. 47) para sua reflexão e/ou questionamento sobre fatores que se impõem à atividade e à condição profissional docente. As professoras usavam o limitado espaço de liberdade do qual dispunham para subverterem a ordem dos discursos proferidos (R. Chartier,1999 [1992]), tornando-os deste modo mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Com tal engenhosidade, introduziam o "mundo docente" no lugar daquele proposto pelo autor do texto.

Como no caso acima descrito, muitos dos textos que circulavam no programa eram avaliados pelas professoras em função do grau de interlocução com o cotidiano escolar que lhes possibilitavam. Elas pareciam querer encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores; e por isso reprovavam os textos com os quais não conseguiam estabelecer um diálogo mais direto sobre suas práticas profissionais. Classificavam esses textos de "muito teóricos", "chatos" ou "difíceis". Com tal postura, conferiam valor para seus próprios saberes e práticas profissionais; recursos dos quais dispunham para se apropriarem de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas. Revelavam-se, com isso, traços da dimensão política que M. de Certeau (1994 [1980]) atribui às práticas cotidianas, como é o caso da leitura.

Questões nascidas dos "fazeres ordinários da classe" (A-M Chartier, 1993) pareciam sempre presente nos modos como as professoras aproximavam-se daqueles textos. Neles, procuravam entrever questões ligadas ao tempo e ao espaço da aprendizagem e do ensino, os objetivos e os recursos da ação docente, as relações estabelecidas entre os sujeitos na escola, entre outros fatores. Para elas, a discussão dos temas educacionais exigia que se contemplassem todas as variáveis inscritas na efetivação das práticas pedagógicas junto aos alunos. As relações que as professoras estabeleciam com os textos convertiam-se pois em *leituras de trabalho*, percebidas por elas a partir de seu valor de uso (Bourdieu, 1996), ou seja, das possibilidades que de fato ofereciam para o atendimento de suas necessidades e para a resolução de problemas que elas enfrentavam no exercício diário de seu ofício. Subvertiam, com isso, a natureza discursiva dos textos que tinham nas mãos, buscando em cada página lida uma

descrição “viva” da escola. Os textos não eram capazes de atender a essa leitura exigente e, por isso, na maior parte das vezes, as professora os consideravam limitados, incompletos, equivocados, quando não simplesmente maçantes.

Essas maneiras docentes de ler tinham por base aspectos presentes na cultura profissional do magistério, vinculada às atividades cotidianas junto aos alunos. Ao se aproximarem de textos acadêmico-educacionais, as professoras focalizadas valiam-se de modos de ler ancorados em saberes de ordem prática (A-M Chartier, 1999), o que era acentuado em função de sua longa experiência profissional, que lhes possibilitava uma maior adesão à perspectiva prática que o fundamenta (A.-M. Chartier, 1998).

A partir dessa ótica é que as professoras avaliavam os textos que lhes chegavam às mãos - quer seja por seu valor de uso ou pelo valor simbólico a eles agregado, fonte de legitimidade para suas práticas, posicionamentos e discursos – para escolher os mais interessantes entre eles, ou seja, aqueles que lhes possibilitassem debater especificidades do trabalho que realizavam na escola, justificar teoricamente suas ações profissionais, informar seus questionamentos sobre atitudes tomadas pela direção da escola, reunir informações para cumprir as atividades ligadas ao programa (provas, monografia final, vivências educativas, oficinas culturais etc.), ter contato com autor(es) “legítimo(s)” no meio educacional, ou mesmo incrementar sua formação para rivalizar com colegas que freqüentavam cursos regulares de graduação (e que costumavam menosprezar o PEC, identificado por elas como um curso a distância).

Os critérios envolvidos em suas leituras articulavam-se de diferentes formas em cada situação, conferindo certa mobilidade e diversidade para as “escolhas” realizadas, cujo eixo central eram os interesses de professoras experientes em seu ofício.

A universitarização e o desafio de formar “novos leitores” de textos acadêmicos

A perspectiva pragmática presente no modo como as professoras liam os textos educacionais no PEC choca-se com as maneiras acadêmicas de ler, ancoradas em uma lógica de natureza discursiva. No âmbito da cultura universitária, os textos e seus autores adquirem legitimidade social suficiente para nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e à instituição escolar. No seio dessa cultura, alguns fatores assumem destaque, entre os quais: a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes, prioritariamente por meio da escrita, embora não

exclusivamente; o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. Os discursos acadêmicos são avaliados em função de sua maior sofisticação teórica, a partir da autoridade e da legitimidade que alcançam para descrever o que, então, passa a ser assumido como a realidade.

No caso específico aqui focalizado, o contato com práticas e valores dessa natureza constituía uma fonte de conflitos para as professoras que atuam nas séries iniciais. Naquele contexto, elas viam-se constantemente questionadas (durante as provas, os trabalhos e as discussões nas videoconferências) sobre a veracidade dos saberes pedagógicos apresentados nos textos, sobre o que elas geralmente não faziam oposição. O que de fato lhes interessava era discutir sobre a pertinência desses saberes para a escola em que lecionavam, saberes que as preparassem para o enfrentamento dos desafios presentes na docência.

Essas diferenças que separam a perspectiva acadêmica e da perspectiva docente representavam desafios também para os profissionais envolvidos na implementação do programa. Cabia-lhes instaurar entre os alunos-professores hábitos, procedimentos e valores próximos aos da cultura acadêmica. Por este motivo, a leitura ocupava um lugar de destaque entre as atividades realizadas ali, assumindo um duplo objetivo: a divulgação de saberes educacionais de natureza acadêmica entre os professores, ao mesmo tempo que desenvolver um "modo acadêmico" de ler os textos, orientado, sobretudo, por procedimentos de capitalização das informações.

Formar os professores como "novos leitores" constituía pois uma meta suportada por alguns dispositivos - no sentido de estratégias de controle (Foucault, 1994 [1988]) - dentre os quais dois se destacaram: os protocolos de leitura presentes nas apostilas do programa, que visavam orientar e conformar as leituras realizadas pelos professores; e a atuação dos tutores das turmas, algo observado especialmente no Pólo I, onde a relação que a tutora estabelecia com os textos e seus gestos de leitura eram percebidos pelas próprias professoras como um modelo a ser aprendido. Tais dispositivos objetivam desenvolver nos professores modos considerados mais legítimos - e, portanto, mais valiosos do ponto de vista simbólico - de ler e de se apropriar dos textos acadêmicos.

Observou-se, com efeito, que a leitura de tipo intensiva, exaustiva e pessoal - e, portanto, não coletiva e oralizada, como as professoras preferiam até então – foi imposta a elas cada vez com mais ênfase, como "o modelo" mais legítimo de contato com os textos educacionais. A partir de então, as professoras que estudavam nos dois pólos mostravam-se cada vez mais críticas quanto aos hábitos de leitura partilhados entre seus

pares e, também, sobre suas próprias possibilidades de leitura fora do programa. A avaliação que passaram a fazer a esse respeito foi sendo crescentemente influenciada por padrões acadêmicos, que apontavam um ideal de professor-leitor bastante exigente, mas que em muitos aspectos se distanciava da imagem que elas faziam de si mesmas e de suas condições objetivas de leitura.

A adesão aos modelos de leitura mais valorizados no PEC impedia que as professoras atribuíssem maior valor às leituras, consideradas superficiais, que costumavam realizar em função da falta de condições mais favoráveis. Assumir essas suas leituras - efetivadas muitas vezes na urgência, na desordem e na incerteza de ter memorizado e compreendido as informações - como aceitáveis ou como uma bricolagem imposta pela necessidade, colocaria em questão suas próprias representações sobre a legitimidade universitária. Para elas, uma formação profissional em nível superior decerto requereria a aprendizagem de novas posturas, valores e práticas relacionadas à leitura de textos, assim como a outras atividades acadêmicas.

Assim, mesmo considerando que as professoras assumiam uma margem de liberdade nas leituras que realizavam no programa - apropriando-se dos textos por meio de *táticas* que os fazia "dialogar" com seus interesses e necessidades mais prementes e elegendo as leituras que mais "valiam a pena" - é forçoso admitir que elas estavam incorporando novos procedimentos e padrões de leitura profissional e que o novo modelo de leitura aprendido no programa impunha-se com força, como parte de sua própria profissionalidade docente.

A situação resultante de tais embates entre coerção e liberdade trazia-lhes sentimentos controversos. Ainda que se orgulhassem de seus novos hábitos e práticas de leitura (mais próximos do modelo acadêmico) e os reconhecessem como caminhos para o estabelecimento de relações mais "rentáveis" com sua profissão (de maior valor simbólico), elas se ressentiam da expropriação de seus próprios saberes e práticas profissionais. A perspectiva discursiva que fundamentava as relações a serem estabelecidas com os textos educacionais no PEC requeria, por vezes, que as professoras se afastassem de suas preocupações mais imediatas concernentes ao ensino e passassem a considerar a centralidade de novos objetivos e procedimentos para a atuação docente.

Para as universidades envolvidas, a questão da leitura no programa também parecia representar desafios. Como elaborar materiais de leitura que fizessem circular discursos acadêmicos para um público de "novos leitores" em um programa especial de formação, realizado em ambientes não-acadêmicos? Um novo modelo de formação era-

lhe imposto, um modelo híbrido (Bueno, Souza e Sawaya, 2004, p.9), cuja centralidade residia no amplo emprego de mídias interativas[8], que permitiria formar, com economia de tempo e de recursos, um grande número de professores que se encontravam em diferentes localidades. Não obstante o destaque assumido pelas mídias interativas para a implementação do programa, a leitura de textos impressos conferia-lhe uma identidade mais próxima do modelo convencional de formação universitária.

O programa veiculava, pois, um forte apelo à leitura, o que gerava pressões para que os alunos-professores passassem a reservar maior tempo em sua vida cotidiana para ler. Essas pressões intensificavam o descontentamento que, como atrás referido, as docentes aqui focalizadas sentiam com relação a suas próprias práticas de leitura. Tais exigências traziam-lhes, ainda, certos constrangimentos e inconvenientes no que se refere ao convívio familial. Os finais de semana, por exemplo, passaram a ser parcialmente destinados à leitura de textos vinculados ao programa, o que costumava gerar conflitos familiares, pois que filhos e marido reclamavam sua presença. A rotina de trabalho nas escolas também constituía obstáculo para as leituras mais detidas dos textos propostos no programa. Havia então um certo mal-estar permeando as práticas de leitura das professoras também no interior do curso: de um lado, tais sentimentos estavam relacionados à quantidade de textos oferecidos e o tipo de postura leitora aí implicada e, de outro, à impossibilidade de cumprir o programa de leitura proposto.

Vários tipos de impressos circulavam naquele ambiente, entre os quais: apostilas, livros, fotocópias de textos mencionados por videoconferencistas, versões impressas de textos e exercícios do *LearningSpace* e folhas avulsas contendo, por exemplo, sínteses de videoconferências. Entre esses impressos, optou-se por dirigir atenção especial ao extenso conjunto de apostilas distribuído aos professores durante todo o período do curso, num total aproximado de três mil e quinhentas páginas. Como dito antes, as apostilas atuavam como importante dispositivo para a organização das relações que os professores estabeleceriam com textos acadêmico-educacionais no programa. Sua elaboração constituía inclusive um foco permanente de tensão entre as universidades envolvidas, responsáveis pela escolha dos conteúdos e dos textos que a compunham. Entende-se que os textos veiculados pelas apostilas assumiam uma dupla função: de um lado, a de imprimir uma identidade acadêmica ao programa e, de outro, a de conquistar os professores para o consumo de produtos produzidos pela universidade.

[8] Em cada pólo do programa, os professores assistiam aulas por meio de videoconferências ou teleconferências e realizavam atividades no *learningspace.*

As apostilas constituíam, destarte, um importante espaço de visibilidade a ser disputado entre as instituições.

Caber ressaltar, no entanto, que o modo como as apostilas organizavam as leituras realizadas no programa não atendia completamente aos propósitos formativos das universidades envolvidas. Para os representantes das universidades, os alunos-professores deveriam experimentar no programa um ambiente de formação mais próximo ao modelo universitário convencional. Como o PEC não se apresentava propriamente um curso a distância – visto que os professores estavam diariamente nos pólos – as universidades consideravam que ele deveria estar ancorado em atividades e práticas próprias aos cursos presenciais, com a leitura de materiais impressos mais próximos ao padrão acadêmico, sobretudo os livros. Observou-se que as apostilas traziam sempre indicações de livros para a leitura dos professores e alguns dos livros indicados eram enviados aos pólos, na tentativa de disponibilizar uma pequena biblioteca para os alunos.

Também as alunas-professoras mostravam-se ressentidas por não poderem ler integralmente - e "no (suporte) original" - livros de autores mencionados ou que tinham textos publicados nas apostilas. Nos casos em que as atividades de leitura incluíam livros, era sugerido que cada grupo da turma lesse apenas um ou dois capítulos para os apresentar em seminários. Algumas professoras providenciavam fotocópias de todo o livro (e não somente do capítulo destinado à leitura de seu grupo) para que pudessem ler nas férias ou em outro momento no qual dispusessem de mais tempo, provavelmente após o término do programa. Com essa atitude, elas pretendiam garantir a posse de impressos cuja leitura não tinham realizado no momento em que os mesmos foram estudados no curso.

A conservação desses textos que não seriam lidos imediatamente, mas que representavam um capital cultural importante para as professoras, parecia ter efeitos tranqüilizadores sobre elas. Por meio desse "comportamento fetichista" de acumulação de textos (Viala e Garber,1993, p.167), as professoras pareciam querer "prolongar" as leituras que realizavam no programa para além do encerramento das aulas e para outros ambientes. Além disso, ao providenciarem cópia de todo o conteúdo dos livros elas evitavam a fragmentação dos mesmos, pelo menos do ponto de vista material (já que o fato de os fotocopiar não garantiria, por si só, a leitura futura de todo o seu conteúdo). As cópias representavam-lhes promessas quanto à leitura de livros "inteiros" e "no

original"; o que parecia significar para aquelas professoras a possibilidade de uma formação mais legítima.

Como um material formulado para um curso a distância (embora realizado presencialmente pelos alunos, nos pólos), as apostilas do PEC traziam marcas formais e de organização que as afastavam dos materiais comumente lidos no âmbito acadêmico. Elas deveriam proporcionar uma certa autonomia para leitores iniciantes e, por este motivo, caracterizavam-se pelo amplo emprego de "facilitadores" da leitura: destaque de palavras e conceitos-chave, biografia dos autores, explicações detalhadas sobre os assuntos tratados, sínteses e exercícios de caráter marcadamente diretivo, cores na organização dos textos etc. Tais recursos, associados a outras práticas utilizadas pelo programa (sobretudo a atuação dos tutores), destinavam-se a "proteger" os professores contra eventuais dificuldades na realização das atividades de ordem acadêmica. De um modo paradoxal, essa estratégia, empregada em um programa de universitarização, resultava em um processo de secundarização da formação (Sarti e Bueno, 2007), o que fazia com que o *status* universitário do PEC fosse repetidamente questionado pelas alunas-professoras.

Para as professoras focalizadas, a predominância de apostilas no programa constituía, ao lado de outros aspectos[9], um fator que o separava de um curso regular em nível superior. Resultavam disto lacunas quanto à *eficácia simbólica* (Bourdieu, 1996) exercida pelos materiais e práticas que organizavam suas leituras ali, o que parecia possibilitar-lhes um maior espaço de liberdade para imporem seus já descritos modos de ler. Subvertendo as leituras que lhes eram propostas com propósitos formativos, as professoras as transformavam em *leituras de trabalho*.

Leituras de trabalho e os limites da universitarização do magistério

Os dados reunidos pelo estudo aqui focalizado sugerem a existência de diferentes limites que se interpõem aos propósitos de universitarização do magistério e que dizem respeito, de um lado, à pertinência dessa tendência de formação e, de outro, à viabilidade de sua efetiva implementação junto aos professores (Sarti e Bueno, 2006).

Os propósitos de profissionalização do magistério baseados em valores, saberes e procedimentos acadêmicos contrastam com o modo como os próprios professores

[9] O fato de as aulas do programa não serem ministradas nas dependências da universidade que expediria o seu diploma e de não terem aulas presenciais com os professores das universidades envolvidas.

primários concebem a docência. Para eles, preocupados em resolver os desafios da vida escolar cotidiana, o magistério revela-se mais como um *ofício* pautado por uma coerência que é pragmática - e não necessariamente teórica (A-M Chartier, 1998) - que orienta o seu discernimento para uma atuação mais pertinente a cada situação e momento.

Ademais, diferente do que ocorre no âmbito acadêmico, a circulação de informações entre os professores baseia-se, especialmente, na comunicação oral entre os pares e na consulta de obras práticas (Etévé,1992; Gambart,1991; Alava,1991; e A.-M. Chartier,1998). A natureza dos saberes mais valorizados pelos professores, bem como as formas pelas quais os mesmos são compartilhados entre eles revelam-se pouco prestigiosas nos meios acadêmicos, hoje principais responsáveis por sua formação.

Assim, os propósitos de profissionalizar os professores, universitarizando sua formação, requer tornar essas suas relações com os saberes do ensino mais valiosas do ponto de vista simbólico. No caso do PEC, diversos dispositivos foram mobilizados para atingir esse fim e alcançaram de fato algum efeito, oferecendo parâmetros simbólicos para a avaliação que as professoras realizavam de si mesmas como leitoras. No entanto, como visto, tais dispositivos não puderam se sobrepor completamente às *maneiras de ler* das professoras e à perspectiva pragmática que subsidiava suas escolhas no tocante às leituras de trabalho. Isto porque os professores não se mostram passivos frente às tentativas que têm sido feitas para universitarizar seus saberes, valores, discursos e práticas. Seus pontos de vista sobre a docência encontram lugar nas entrelinhas do discurso acadêmico e, ao subverterem sua ordem, garantem sua sobrevivência.

Tal situação desafia a universidade a encontrar outros modos de se apresentar aos professores e atuar em sua formação. Mudanças são requeridas, por exemplo, no campo da produção de textos acadêmico-educacionais já que, como se procurou revelar aqui, os professores produzem silenciosamente “novos textos” a partir daqueles mesmos textos que, reinventados pela universidade (secundarizados), buscam conformar sua leitura. Algumas questões então emergem: como podemos escrever para os professores? Que processos devem anteceder e acompanhar a divulgação dos conhecimentos acadêmicos, de modo que eles possam ser apropriados pelos professores, sem, no entanto, perderem as principais características de sua produção? Quais os veículos mais adequados para essa comunicação? Que valores a universidade e as agências financiadoras passarão a atribuir a esse tipo de produção? (Sarti e Bueno, 2007).

Considera-se que questões desta ordem suscitem um tipo de debate que ultrapassa a idéia de mera universitarização do magistério (que enfatiza sobretudo as transformações pretendidas para a docência e os professores), apontando para a abrangência das mudanças que realmente estão em jogo neste momento.

Referências

Alava, S. Pratiques documentaires des enseignants et processus de professionalisation: lire pour enseigner. *Spirale – Revue de Recherche*, n. 19, p. 89-99, 1997.

Bourdieu, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer.* Tradução de Ségio Miceli e outros. São Paulo: Edusp, 1996.

Bourdoncle, R. Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1/2, p. 29-48, jan/dez, 1997.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. *Estatísticas dos professores no Brasil.* Brasília, 2003.

Bueno, B. *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*. Projeto Integrado/CNPq. São Paulo,2003. (mimeo)
Bueno, B.; Souza, D.; Sawaya, S. *Construindo uma identidade*: *o PEC-Municípios Formação Universitária São Paulo*, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004 (texto não publicado).

Certeau, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].

Chartier, A-M. Les 'faire'ordinaires de la classe: un enjeu pour la recherche et pour la formation. *Milieu et liens sociaux* Grafmeyer, Yves (ed.) Programme Pluriannuel de Recherche en Sciences Humaines, Rhône-Alpes, 1993.
_____ Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation* n.27, p. 67 –82, 1998.
_____. Os futuros professores e a leitura. In: Batista, A., Galvâo, Ana Maria (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.89-97.

Chartier, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVII.* Tradução de Mary Del Priori, Brasília: UNB, 1999 [1992].
Colomer, Teresa, Camps, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender.* Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Elias, M. C. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização.* 1ªed. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

Foucault, M. *Dits et ecrits III: 1976 – 1979.* Paris: Gallimard, 1994 [1988].

Kleiman, A. B.(Org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada.* Campinas: Mercado de Letras, 2001.
Popkewitz, T. Novoa, A. La fabrication de l´enseignant professionnel: la raison du savoir. In: *Recherche et Formation.* n. 38, p. 5-13, 2001.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. *PEC – Formação Universitária: apostilas*, São Paulo, 2001.

Sarti, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais.* São Paulo: FEUSP, 2005 (tese de doutorado).

Sarti. F. M; Bueno, B.O. Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2006.

_____. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 131, 2007 (no prelo).
Viala, Alain; Garber, Floriane. Captalisation ou compensation culturelles? Les étudiants et la photocopie, une etude de cas. In: FRAISSE, E. (org.) *Les étudiants et la lecture*. Paris: Puf, 1993.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

PROJETO PEDAGÓGICO E TRANSDISCIPLINARIDADE

Profa Me. Luciana Adário Brandão
lucianaadario@hotmail.com

Profa.Dra.Olga Ribeiro de Aquino – (UEL)
aquino@sercomtel.com.br

Resumo
Falar em trans-disciplinaridade, no contexto educacional exige pensar em mudanças; mudanças porque um currículo constituído de matérias disciplinares não responde às finalidades da vida contemporânea que necessita pautar-se em um currículo voltado à formação da subjetividade humana, graças a qual os alunos possam dialogar, interpretar informações e construir relações nas várias situações de ensino, desenvolvendo, assim, uma postura voltada à busca e descobrindo novos significados para sua vida. Estamos, há séculos, tentando romper com uma escola transmissora de saberes vinculados ao sistema disciplinar, que privilegiam as relações de poder sobre as de saber. Embora esse sistema tenha sido muito importante para a educação, estamos, há tempo, percebendo que ele não tem atingido seu objetivo quanto à aprendizagem. Não raro, nos deparamos com evasões e repetências escolares e com uma escola que ainda se volta somente para a instrução. Reorganizá-la, trazer a vida, será que não é o caminho? Como fazer? Acreditamos que uma abordagem inovadora, trans-disciplinar, seja um imperativo para romper com essa realidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Olhar Transdisciplinar. Trabalho por Projetos

INTRODUÇÃO

Estamos, há séculos, tentando romper com uma escola transmissora de saberes vinculados ao sistema disciplinar, que privilegiam as relações de poder sobre as de saber. Esse sistema foi muito importante para a educação, durante muito tempo, mas estamos, hoje, percebendo que ele não tem atingido seu objetivo quanto à aprendizagem. Não raro, nos deparamos com evasões e repetências escolares e com uma escola que ainda se volta

somente para a instrução.Reorganizá-la, trazer a vida, será que não é o caminho? Como fazer? Discutiremos, neste simpósio, alguns pontos importantes para fazê-lo.

Para Hernàndez (1998), a proposta de mudança no todo do contexto escolar consiste em romper com a fragmentação ocasionada pela disciplinarização, sugerindo a organização dos alunos a partir dos temas ou problemas que eles vão pesquisar com a supervisão e mediação do professor para ampliar o horizonte de seu conhecimento, em trabalho coletivo. Cada aluno vai aprendendo a organizar seu processo de aprendizagem com a colaboração de todos os colegas e do professor.

Segundo o autor, o trabalho fundado em projetos é uma das maneiras de ampliar a subjetividade na aprendizagem e estabelecer diálogo com o mundo que nos cerca. Essa proposta não é uma fórmula que garante o sucesso, mas funcionará como um meio para ajudar a repensar e refazer a escola.

Outra questão importante, citada por Hernàndez (1998), é que, ao trabalharmos com projetos, nos aproximamos da transdisciplinaridade. Isso ocorre no momento de organizar os grupos e os procedimentos e até mesmo de fazer os encaminhamentos necessários para as resoluções de problemas e/ou questões. Assim, os alunos, de forma coletiva, poderão esforçar-se para resolver problemas de diferentes colegas e as soluções englobariam a aplicação de diversos conhecimentos. Nesse sentido, para resolver um problema e/ou apresentar um tema, os alunos precisam lançar mão de vários conhecimentos, ou seja, seguir diferentes direções com este conhecimento. Essas características demonstram o quanto o projeto tem um caráter dinâmico. Ao trabalharmos com projetos não podemos prever o seu processo, pois cada problema exige uma solução diferente e cada atitude humana serve como ponto de partida para novos desafios.

Dessa forma, pautados na percepção e no entendimento da proximidade entre projeto e transdisciplinaridade, propomos para a Educação Infantil, a concretização de um trabalho onde ocorra a circulação dos saberes e que a aprendizagem esteja além das metas curriculares.

> A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efetivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia. (HERNÀNDEZ, 1998 , p.59).

Trabalhar trans-disciplinarmente o saber na organização do currículo para Hernàndez (1998) significa, portanto:

- questionar o pensamento único;
- reconhecer as concepções que regem o que se estuda;
- introduzir opiniões diferenciadas, comprovando que a realidade se constrói a partir de pontos de vista diferentes;
- permitir que a função da escola vá além da instrução, favorecendo a construção da subjetividade, ou seja, utilizar os conhecimentos como forma de interagir com a sociedade, com a vida;
- proporcionar a visão de totalidade;
- trabalhar de forma contextualizada a sua vida cotidiana;
- pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real;
- proporcionar ao aluno a capacidade e adaptação a mudanças;
- adquirir conhecimentos necessários e significativos buscando o gosto por aprender e reaprender durante a vida.

Quando falamos de um trabalho pedagógico alicerçado em projetos e em um olhar transdisciplinar, queremos reforçar que a criança necessita manter estimulada a sua curiosidade e o desejo de busca e construir a própria aprendizagem. Ela, por si só, é curiosa e questionadora e, ao ter oportunidade de ser ouvida, busca informações, tem dúvidas e tira conclusões podendo, realmente, vincular a aprendizagem escolar num constante reaprender sem fronteiras.

Nessa perspectiva, temos a oportunidade de despertar nos alunos a capacidade de ver o todo, trabalhando com a diversidade e pluralidade dos conceitos, idéias, opiniões, além de oportunizar-lhes a vinculação da aprendizagem com as situações e problemas reais da vida cotidiana.

Hernàndez (1998) cita algumas características que sustentam a primeira idéia de um trabalho por projetos dos anos vintes:

- o fio condutor era uma situação problemática;
- o fazer da escola deveria ser uma extensão da vida (vincular vida e escola);
- eliminar a fragmentação do conhecimento;
- levar em conta o interesse do aluno proporcionando atividades com valor intrínseco;
- o desenrolar das atividades deveria inscitar problemas capazes de despertar novas curiosidades;
- a execução de um projeto demandaria tempo.

Neste ponto, a partir da metade dos anos 60s, há um novo fluxo de interesse pelos projetos, utilizando-se como título: “trabalho por temas”. Esse trabalho defendia a visão interdisciplinar no sentido de verificar como várias disciplinas têm conceitos-chave comuns.

> O ensino através de temas servirá como mediador para ir além das disciplinas, facilitando aos alunos a aprendizagem de conceitos e estratégias vinculadas a experiências próximas e interessantes para eles. (HERNÀNDEZ, 1998, p. 70).

Bruner (apud HERNÀNDEZ, 1998), nesse momento, encontrava no projeto ou no trabalho por temas, uma forma em que o ensino deveria centrar-se em facilitar o desenvolvimento de conceitos-chave, a partir das disciplinas, e defendia, nesse contexto, a proposta de currículo em espiral, a partir do ensino das idéias-chave.

Já nos anos 80s, em razão de várias mudanças no contexto mundial, o ensino, a aprendizagem e o conhecimento passam a adquirir novas concepções. A aprendizagem é vista sob o enfoque construtivista; valoriza-se a importância do contexto na aprendizagem, situando-se os conteúdos em relação à cultura na qual serão utilizados. Valoriza-se a participação estudantil e à interação entre os alunos, professores e comunidade e a visão da inteligência a partir das “inteligências múltiplas”.

Todas essas características vêm atender o interesse dos educadores da primeira infância pelo trabalho por projeto, posto que, para respondermos ao dinamismo do aprender, precisamos dar conta de um ensino capaz de suscitar movimento e de proporcionar várias linguagens na interação com os alunos.

> Dessa maneira, a aprendizagem não se contempla como uma seqüência de passos para alcançar uma meta na qual se acumula informação, mas sim como um processo complexo mediante o qual o conhecimento se rodeia e situa para aprendê-lo. (HERNÀNDEZ, 1998, p.72).

Dessa forma, percebe-se claramente a relevância do trabalho por projetos, mediante o qual visa-se exercitar o construtivismo em sala de aula, ressignificar o conteúdo, planejar ações, resolver problemas, criar soluções, enfim, envolver-se, comprometer-se politicamente com o processo de aprender.

O que entendemos por projeto, hoje? E qual a função do trabalho por projetos?

Para Nogueira (2005), os sonhos, vontades, desejos, ilusões, necessidades são fatores que antecedem o projeto e servem como "mola pedagógica" para impulsionar a ação de projetar. Estes fatores é que levarão à busca, dando espaço para que, através das ações coletivas, se efetive realmente o que se projetou.

Percebendo a riqueza das ações que envolvem a dinâmica desse trabalho, não se espera que os projetos venham prontos para os professores e alunos. Eles devem ser construídos de acordo com as necessidades e desejos do grupo que está envolvido no processo em pauta.

Segundo Hernàndez e Ventura (1998), o trabalho por projetos tem a função de criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares, relacionando-os com diferentes conteúdos em torno de um problema, para a construção do conhecimento de forma significativa, com vistas à autonomia estudantil na aprendizagem.

Uma das características do projeto é que no seu desenvolver sejam superados os limites de uma matéria, ou seja, através de um assunto, busca-se o fio condutor que levará a outros conhecimentos e/ou a outras informações acadêmicas.

Para Hernàndez e Ventura (1998), trabalhar com projetos é ir além dos conteúdos curriculares, porque se trata de um processo muito mais interno do que externo, que carrega consigo a globalização, ensinando o aluno a encontrar o nexo, o problema que vincula a informação e permite o aprender significativo. É um processo que exige do professor a capacidade de interagir com o aluno e responder aos desafios que, muitas vezes, não estão programados porque a estruturação dos conteúdos escolares é mais aberta e flexível e aos alunos, auxilia-os a serem conscientes do processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

A construção de um projeto pode envolver um problema geral ou particular, e a definição do tema a ser trabalhado no projeto pode surgir de uma questão relacionada ao projeto anterior. Poderá pautar-se em problema proposto pelo professor ou sugerido pelos alunos e centrado numa temática surgida de uma pergunta, de um fato da atualidade que esteja suscitando o interesse dos alunos. Enfim, são várias as formas de definir o tema, mas o que deve ser levado em conta é o interesse e a relevância do estudo do tema naquele momento. O critério de escolha deve basear-se na percepção de um novo conhecimento, daquilo que se pode conhecer além do que já se sabe.

Nessa etapa inicial, o grupo define o tema do projeto e levanta todas as perguntas que precisarão ser respondidas e também as supostas hipóteses. Mas, como já ressaltamos, ainda há uma série de tarefas a serem cumpridas tanto pelo professor como pelo aluno.

Segundo Hernàndez e Ventura (1998), cabe ao professor:

- especificar o fio condutor capaz de dar continuidade à pesquisa, o motor que permitirá dar fôlego ao trabalho;
- fazer o levantamento dos conteúdos e atividades que poderão ajudar os alunos, sempre pensando na aprendizagem do grupo;
- oferecer fontes de informação sobre o tema para que o projeto caminhe;
- estudar para confrontar informações a fim de que os alunos tenham oportunidade de novos conhecimentos;
- proporcionar um clima de envolvimento e interesse em cada membro do grupo;
- buscar a consciência e responsabilidade de aprender do grupo;
- prever os materiais necessários para a execução do trabalho;

- planejar o desenvolvimento do projeto e realizar uma seqüência de avaliações buscando investigar o que os alunos já conhecem sobre o assunto, quais suas hipóteses, o que estão aprendendo;
- analisar as hipóteses iniciais e o produto final estabelecendo relações e conclusões;
- recapitular e registrar o processo realizado durante o projeto.

É importante ressaltar que as atividades do professor e dos alunos dão-se a todo o momento de forma articulada. Não seguem uma padronização, uma vez que cada tema ou problema sugere atividades diferenciadas. Essa é uma das importantes características do trabalho por projetos: o dinamismo professoral e estudantil.

Atividades dos alunos durante o projeto

Mesmo sabendo que não existe padronização que envolve as atividades, torna-se interessante ressaltar algumas atividades que devem ser assumidas pelos alunos durante o projeto:

- construir coletivamente os aspectos e as atividades que vão ser trabalhadas, expondo as diferentes informações e conhecimento prévio de cada aluno sobre os aspectos e temas discutidos;
- buscar informações para ampliação do conhecimento sobre o assunto em questão. Essa busca pode ser através dos familiares, especialistas da comunidade não-escolar, internet, vídeos, livros, visitas, enfim, deverá acontecer através do meio mais sugestivo e interessante a todos.

Envolve ainda:

- a observância dos vários pontos de vista sobre um mesmo assunto;
- confrontações de opiniões e busca de conclusões;
- uso de diversos questionamentos sobre o assunto e ou questões surgidas em razão dele;
- realização de um dossiê que contenha toda a explicação dos trabalhos e prováveis questionamentos e conclusões mostrando assim o que e como se aprendeu;
- avaliação do processo realizado durante o projeto: o que se aprendeu, como se aplica o conhecimento adquirido e novos questionamentos.

Outro momento muito importante do projeto é a busca de informações. Esse momento é de responsabilidade tanto do professor como dos alunos. Os alunos devem

perceber que têm uma grande responsabilidade na aprendizagem e que o professor é um mediador nesse processo. Ele precisa estudar para trazer informações ao grupo.

Nessa etapa, os alunos, além de trazerem suas próprias informações sobre o tema, envolvem outras pessoas da comunidade para enriquecer suas descobertas. Esse processo projetual possibilita perceber que não se aprende só na escola e que a comunicação com o mundo é necessária.

Cabe ressaltar que a busca de informações, além de ser valiosa para as descobertas dos alunos e professores, pode proporcionar e/ou desencadear a autonomia dos alunos, mostrando-lhes que elas precisam posicionar-se, buscando várias fontes para enriquecer suas descobertas. Assim, desencadeia-se todo um processo para buscar: quais informações são relevantes? onde consegui-las? como chegar até elas? Enfim, uma série de questionamentos e iniciativas precisam ser decididas e desenvolvidas para chegar até as informações.

Durante os questionamentos, estabelece-se o diálogo entre os alunos e os professores, promovendo situações de comparações, inferências e relações e ajudando a dar sentido à aprendizagem que se pretende com o trabalho.

Já destacamos o trabalho do professor como facilitador e mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse momento, como questionador, ele tem um papel fundamental: reunir as várias leituras de uma informação em materiais de aprendizagem com o propósito crítico e reflexivo que deverá envolver o projeto.

Lembramos aqui que uma estratégia utilizada após a escolha do tema e durante todo o trabalho por projetos, segundo Hernàndez e Ventura (1998), é o índice. O índice permite que se façam levantamentos com o grupo de alunos nos diversos momentos do trabalho: inicialmente elencam-se perguntas (o que queremos saber sobre o assunto), e no final levanta-se o que se aprendeu.

Hernàndez e Ventura (1998, p.80), ao falar sobre o índice, considera-o “como ponto de partida para organizar sua aprendizagem e como procedimento aplicável a outras situações”.

Vimos que, ao se escolher um tema ou problema de estudo, não se limita o tempo para o término do projeto. Torna-se fundamental que se utilize o índice como forma de recapitular e ordenar todo o percurso da descoberta: as dúvidas, hipóteses, informações, atividades realizadas e descobertas. ”Na realização dessa recapitulação, merece um papel relevante o desenho do conjunto e da imagem que o Projeto transmite enquanto síntese e reflexo de seu conteúdo”. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.81).

Hernàndez e Ventura (1998) propõem a realização de um dossiê de todos os aspectos tratados durante a execução do projeto e suas descobertas, além da organização das informações e de sua apresentação (todos os materiais reunidos ao longo do projeto). As informações devem ir além da intenção de exposição aos familiares e comunidade porque envolvem um aspecto fundamental: os componentes da avaliação formativa do projeto. Esses devem representar as descobertas dos alunos, que não se devem preocupar com o feio e o bonito, com o olhar dos sujeitos adultos, e sim, devem dar ênfase ao registro da importância e significado das suas aprendizagens.

Podemos relacionar o projeto pedagógico com a transdisciplinaridade?

Ora, o trabalho por projetos adota em relação aos participantes uma postura mais aberta e flexível comparada aos currículos que imperam na Educação Infantil. Um outro fator importante é que através do projeto a abordagem pedagógica adquire um sentido globalizado e o processo de aprendizagem torna-se mais significativo porque se aprendem os conteúdos necessários à vida estudantil a partir de temas sociais e/ou problemas de interesse coletivo. O aprender pode adquirir um gosto de aventura, de querer mais e de utilidade não imediata e sim político-pedagógica.

O trabalho pautado em um projeto pode proporcionar a busca da autonomia, porque o professor não é o único responsável pelas atividades realizadas em sala de aula, uma vez que os grupos de alunos têm grande participação no processo como um todo. “O aluno aprende quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula”. (HERNÀNDEZ; VENTURA, 1998, p.31).

Nogueira (2005) destaca que o trabalho por projetos só é possível acontecer quando fundado na concepção de conhecimento relacionado com uma rede de significados em que existem múltiplas interligações e relações, enfatizando, ainda, a importância das interações e mediações na sala de aula, o movimento de construção e descobertas, que também é enfatizado na “zona de desenvolvimento proximal”. Afirmam Hernàndez e Ventura (1998, p.74):

> A influência de Vygotsky é fundamental nesse planejamento, na medida em que esse autor destacou a importância das relações sociais no desenvolvimento das atividades mentais complexas e o papel que os marcos de internalização de transferência e da zona de desenvolvimento proximal ocupam no processo de construção do conhecimento.

O trabalho por projetos suscita o saber investigativo, o trabalho coletivo e a oportunidade do educando “construir” seu conhecimento:

> Se pensarmos em projetos temáticos ou de trabalhos como uma dinâmica pedagógica que propicia a autonomia do aluno, que permita que ele planeje suas ações acadêmicas e investigativas, procedimentos a serem desenvolvidos, entre outros fazeres, então, provavelmente, os projetos podem ser uma das possibilidades de flexibilizar nossas ações pedagógicas, possibilitando a cada aluno tecer sua rede de significados. (NOGUEIRA, 2005, p.45).

A dinâmica do trabalho por projetos é uma prática que contribui para que os alunos se tornem autores de seus próprios conhecimentos.

A Prática de Projetos em Pré-escolas de Reggio Emilia

Escolhemos para fundamentar essa exposição, pré- escolas da Itália posto que são conhecidas mundialmente como referência pelo trabalho realizado com projetos. Nosso objetivo é mostrar que, embora a prática dessas escolas seja subsidiada por projetos, cada

uma delas tem um perfil, já que, não existe, quando se trabalha com projetos, um modelo preestabelecido, mas sim um fio condutor onde a autonomia e o respeito às experiências e aos desejos dos alunos são contextualizados no currículo infantil.

Tentamos descrever aqui alguns elementos que envolvem um trabalho desenvolvido junto à primeira infância, na cidade de Reggio Emilia, localizada no Nordeste da Itália. Reggio Emilia, nas últimas décadas, tornou-se conhecida mundialmente como a responsável por desenvolver um dos mais importantes sistemas de educação processado em prol da primeira infância.

Reggio Emilia: Elementos que Permeiam seu Contexto

Aprendizagem cooperativa, ambientes inspiradores de criatividade infantil, envolvimento da família e comunidade no contexto escolar, descobertas, debates, escuta da criança, solução de problemas, projetos.

Edwards; Gandini e Forman (1999) retratam que, em 1951, foi criado e constituído o movimento de" Educação Cooperativa", no qual os professores tinham como objetivo aplicar os estudos de Freinet. Um dos grandes líderes que se destacou nesse movimento foi Bruno Ciari, que dirigiu o "Sistema Municipal de Educação" de Bologna. Ciari foi o responsável por introduzir as chamadas "inovações didáticas" para a educação da primeira infância.

Dizem os autores em pauta:

> O grupo formado em torno de Ciari acreditava que a educação deveria liberar a energia e as capacidades infantis e promover o desenvolvimento harmonioso da criança como um todo, em todas as áreas – comunicativa, social, afetiva e também em relação ao pensamento crítico e científico. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.33).

O entusiasmo de Ciari e a grande preocupação dos italianos com a educação da primeira infância contribuíram para o sucesso escolar aclamado há décadas, na Itália, mais especificamente em Reggio Emilia. Outras décadas vieram, outros teóricos educacionais

fizeram parte das discussões acadêmicas dos grupos de trabalho, vivenciando concordâncias e discordâncias de pontos de vista em relação à Educação Infantil. Esses debates contribuíram para o crescimento didático do grupo de trabalho e para a afirmação da abordagem pedagógica utilizada em Reggio Emilia.

> Reggio desafia com sucesso muitas falsas dicotomias – arte x ciência; prazer x estudo; família nuclear x grande família; individuo x comunidade; criança x adulto; atingindo uma harmonia singular, que cobre todos esses contrastes, Reggio reconfigura nosso sistema categórico esclerosado. (GARDNER, 1999, p.xi).

As escolas italianas da primeira infância, embora sejam municipais, surgiram de um grande envolvimento e parceria entre pais, alunos e professores, que conseguiram colocar em prática um projeto inovador de currículo, método de organização escolar e filosofias voltadas à educação, as quais conhecemos como “abordagem de Reggio Emilia”. Seu currículo é desenvolvido através de uma série de projetos pedagogicamente relacionados, e, assim, os professores seguem e orientam sempre as crianças.

> O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas idéias é não apenas um conjunto de ferramentas profissionais, mas, também, um trabalho ético que dá mais valor a ser parte de um grupo e a ter solidariedade interpessoal, enquanto reforça a autonomia intelectual. (MALAGUZZI ,1999, p.101).

As salas de aula de arte, de exercícios físicos, entre outras, compõem um ambiente escolar propício para apoiar um trabalho cooperativo através de solução de problemas, onde pequenos grupos de alunos se juntam para aprender, a partir de projetos transdisciplinares, estudando em profundidade determinados assuntos e/ou diferentes tópicos teóricos-práticos e contando, ainda, com a parceria dos professores e da comunidade.

Para Katz (1999), o trabalho pautado em projetos possibilita às crianças tomar decisões e fazer escolhas sempre em cooperação com o grupo. Esse processo permite melhorar e/ou ampliar a autoconfiança das crianças e suas próprias capacidades de aprender, além de reforçar o desejo de aprender, singularmente.

Existem, ao longo do trabalho, estratégias muito utilizadas pelos professores para oportunizar aos alunos representações diversas das sensações e experiências vivenciadas durante um projeto, estratégias de representação, como:

- copiarem desenhos de adultos;
- expressarem seus sentimentos através de desenhos;
- usarem as primeiras representações gráficas como referência para melhorar as demais representações;
- utilizarem a arte como ferramenta para o pensamento;
- representarem objetos a partir de diferentes perspectivas e ao longo do tempo;
- inventarem símbolos, notações e sintaxe;
- utilizarem o desenho tanto para registrar observações como para realimentarem a imaginação infantil/substantivada.

Entendemos que essas estratégias pedagógicas ressurgidas de um trabalho com projetos são, ainda, resultantes de vivências e experienciações transdisciplinares infantis, sugerindo, portanto, que o fazer escolarizado seja desenvolvido no sentido coletivo e conforme sugestões apresentadas pelos autores em cena, referentes a: dinâmica de grupo, estratégias didáticas, objetivos e atribuições pedagógicas às crianças.

Dinâmica de Grupo:

- utilizar tipos de participação democrática, fazer uso da aprendizagem cooperativa, aprender através da resolução de conflitos, permitir comparações e críticas sobre os trabalhos entre as crianças;
- utilizar a diversidade de opiniões como oportunidade para solucionar problemas;
- respeitar as diferenças de gêneros na forma de solucionar problemas;
- confiar na capacidade das crianças;
- usar sempre “nós” para incentivar a cooperação;
- apoiar conflito construtivo;
- demonstrar a necessidade de apresentar o projeto em forma de evento para a comunidade.

Estratégias didáticas:

- criar situações de desafios intelectuais e emocionais às crianças;
- registrar o que as crianças dizem;

- deixar que as crianças opinem sobre a representação que consideram a mais adequada à situação, bem como sobre os materiais a serem utilizados;
- ensinar habilidades técnicas;
- fazer comentários sobre o trabalho e não sobre o nível de habilidade;
- aprender com as crianças;
- respeitar o ritmo da criança.

Objetivos cognitivos:

- encorajar as crianças a pensar sobre relações recíprocas;
- encorajar as crianças a pensar sobre algo que não é e que poderia ser, a repensar conceitos;
- estimular o conhecer em profundidade;
- permitir discussão e análise crítica de seus trabalhos incompletos e completos.

Interpretação do trabalho das crianças:

- documentar;
- compartilhar a documentação com as crianças, pais, colegas e comunidade;
- assumir a perspectiva de pesquisador;
- encontrar nos projetos novos questionamentos;
- rever registros dos trabalhos anteriores;
- receber as respostas como produtos de uma lógica a ser compreendida.

Antes de iniciar o projeto nas escolas de Reggio Emilia, os adultos têm a preocupação de discutir as várias possibilidades pedagógicas de desenvolver o tema, formulando, também, questões capazes de provocar discussões entre as crianças.

Referências

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Gardner, Howard. Perspectivas complementares sobre Reggio Emília. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.XI.

Hernàndez, Fernando. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Hernàndez, Fernando; Ventura, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho:* o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Katz, Lílian. O que podemos aprender com Reggio Emília? In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Malaguzzi, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George. *As cem linguagens da criança:* a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59–104.

Nicolescu, Basarab, et all. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2001.

Nogueira, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos:* etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica, 2005.

ISSN 1981-2566

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO SUJEITO QUE ENSINA E APRENDE

Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto – UniCEUB
celeidacintra@uol.com.br

Teresa Cristina Siqueira Cerqueira - UnB
teresacristina@unb.br

Ana Costa Polonia - UnB/SEEDF
polonia@unb.br

Armando de Morais Veloso – UnB/SEEDF
veloso@unb.br

No espaço educacional discutem-se as posturas pedagógicas que implicam numa perspectiva transversal e interdisciplinar. Essas perspectivas se vinculam a uma proposta interacionista onde professores e alunos complementam seus papéis e saberes, construindo momentos de aprendizagem compartilhada.

O propósito desse artigo é relatar as distintas experiências que asseguram uma proposta pedagógica crítica subsidiada por posturas, práticas, técnicas e métodos que assegurem a inclusão, a participação e a colaboração no processo ensino-aprendizagem. Esses são fatores essenciais para a construção de uma escola democrática, de qualidade e que reflete os anseios e desejos da comunidade.

Nas situações educativas, o professor emerge como um dos agentes de transformação social e não apenas um reprodutor de conteúdos e informações. Ele deve estar consciente do seu papel e, para isso, procura aglutinar ações pedagógicas e metodológicas, associadas às competências político-relacional, gestão de sala de aula e compromisso com o conhecimento científico.

As diferentes formas e matizes que abordam a questão da postura transversal do sujeito que ensina e aprende são evidenciadas nos aspectos da motivação e da criatividade na formação do professor, nos aportes teóricos metodológicos da escuta sensível e do psicodrama pedagógico que focalizam o aprendente e o ensinante em suas relações educativas. E a disciplina Oficina Vivencial promove o acolhimento ao aluno calouro do curso de Pedagogia FE/UnB, possibilitando o conhecimento das representações sociais dos alunos sobre os papéis de estudante, de professor e da

universidade. Todas as abordagens enfatizam os sujeitos no seu contexto histórico, rompendo com uma postura reducionista, criando espaços de formação pedagógica ética e cidadã que implicam numa postura metodológica/educacional diferenciada dos atores envolvidos no processo.

Motivação e Criatividade na Formação de Professores

Nas duas últimas décadas a Educação tornou-se o centro das atenções no contexto mundial, ressaltando a necessidade de profissionalização dos professores com políticas educacionais voltadas à sua formação inicial e a continuada. Paralelamente, tivemos um aumento significativo de matrículas no Ensino Fundamental, nas séries iniciais, e a conseqüente demanda de professores para atender a essa clientela escolar, exigindo melhor qualificação profissional e formação em nível superior, tendo em vista a melhoria de sua prática pedagógica.

A proposta do Curso de Pedagogia 'Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental' do UniCEUB (Centro de Universitário de Brasília) teve por objetivo oportunizar aos profissionais em educação apropriar-se de conhecimentos teórico-práticos, desenvolvendo as competências necessárias para melhoria da organização e do desenvolvimento do trabalho educativo. Essa formação buscou a preparação profissional de qualidade, considerando a construção de identidade profissional e o desenvolvimento de competências relativas aos conhecimentos, aos valores, às metodologias e às práticas específicas da área de formação.

O desenvolvimento de competências profissionais favorece a motivação dos professores e à prática pedagógica, tendo seus reflexos no processo ensino-aprendizagem, de forma integradora, dinâmica e inacabada. E as expectativas do professor são fundamentais na motivação e facilitação da aprendizagem e estão condicionadas às características físicas e psicológicas do aluno, assim como, às influências do ambiente.

Em sala de aula, a motivação leva o aluno a envolver-se ativamente no processo ensino-aprendizagem, de acordo com as exigências de cada atividade proposta. Favorece a organização nos estudos o acompanhamento das mudanças, a aprendizagem e o crescimento pessoal e profissional.

Segundo (Ryan & Deci, 2000), no ambiente escolar, o aluno intrinsecamente motivado percebe-se competente, autônomo, autodeterminado, sentindo-se parte de um

contexto, relacionando-se de forma efetiva e saudável com seu ambiente. Apresenta alto nível concentração, instigado aos novos desafios e resistente diante do erro ou fracasso.

No caso, a motivação do professor garante o fortalecimento da opção profissional e o sucesso de sua prática pedagógica. Ao definir objetivos de aprendizagem, ele apresenta as informações sobre o conteúdo a ser estudado, propõe tarefas, responde às demanda dos alunos, avalia a aprendizagem e exercer controle e a autoridade em sala. De acordo com suas expectativas, os professores criam ambientes que afetam a motivação para a aprendizagem.

Nesse processo, o professor se depara com um duplo desafio: criar a necessidade e despertar interesses, estimulando atitudes de investigação e pesquisa, oportunizando ao aluno a compreensão da utilidade e importância do que está sendo estudado ou pesquisado.

Por meio de duas pesquisas, sendo a primeira sobre a formação continuada de professores do curso de Pedagogia ‘Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental’ do UniCEUB. E a segunda, sobre a formação de alunos em Pedagogia na UnB (Universidade de Brasília) e UniCEUB, buscou-se analisar a importância da motivação e da criatividade em sua formação e no fazer pedagógico.

Os dados foram coletados junto a 168 professores cursistas da primeira entrada no projeto de formação, por meio de questionário e demonstraram o reflexo positivo em suas vidas, tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Dos professores respondentes, 40,6 % afirmaram que ao iniciarem o curso se sentiam inseguros e desmotivados quanto à sua capacidade de acompanhamento do mesmo com sucesso. Mas, ao final, pode-se verificar que 53,3% consideram-se mais otimistas porque acreditam que são capazes de continuar o seu processo de mudança pessoal e de ajudar seus alunos a se transformarem em cidadãos críticos e autônomos. 36,9% dos professores declaram que após a formação estão mais felizes no ambiente escolar, sentindo-se mais seguros e autoconfiantes.

Na pesquisa com 265 alunos de Pedagogia do UniCEUB e UnB, os participantes relataram a escolha pelo curso motivados pela necessidade de auto-realização pessoal e profissional, vislumbrando perspectivas de sucesso. Apontaram disposição para estudar e realizar tarefas, assim como prazer e satisfação em aprender, podendo-se observar que as experiências estimuladoras têm influência na motivação intrínseca dos alunos, o que sugere que a universidade observe e estimule os interesses e as necessidades motivacionais dos alunos por meio da proposta de formação.

No que diz respeito à ‘motivação extrínseca’, evidencia-se o interesse quanto à possibilidade de obter prestigio e estabilidade financeira na profissão, visando o reconhecimento profissional e ascensão social. Nota-se a necessidade de uma aproximação dos interesses pessoais com os sociais e econômicos, com a opção e o interesse pela área da educação, relacionados à idéia de segurança e perspectiva de sucesso, como identificaram Ryan e Deci (2000).

No entanto, no agrupamento ‘baixa motivação e falta de direcionamento nos estudos’ pôde-se observar a desmotivação nos alunos pelos comportamentos que indicam alienação quanto à situação acadêmica, sem a clareza de sua posição na universidade e nem a preocupação com o direcionamento de seu curso e de sua colocação, no meio acadêmico.

Relacionado à relevância da motivação no desenvolvimento de competências profissionais evidencia-se a importância da criatividade como recurso essencial ao sucesso do processo ensino-aprendizagem. Desenvolver as habilidades criativas do aluno possibilita sua adaptação às demandas do contexto social, científico e tecnológico, facilitando o aprimoramento de sua capacidade de criar, modificar e produzir novos conhecimentos, estruturando sua própria aprendizagem e tornando o processo de formação em algo prazeroso.

Alencar (1991) destaca a importância do desenvolvimento do potencial criador do indivíduo e alerta para os riscos quanto aos bloqueios a esse potencial, por falta de estímulo, encorajamento e de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. De modo especial, trata das influências sociais, destacando características de contextos propícios ao desenvolvimento do potencial criador, principalmente o familiar e escolar, favorecendo a consciência do indivíduo em relação à sua capacidade, autoconceito positivo e domínio de si mesmo, permitindo-lhe “ousar imaginar e criar”.

Von Oeck (1997) destaca a importância de se promover a criatividade, a imaginação e a inventividade, através do estímulo de idéias e pensamentos inovadores.

Ressalta a importância do processo educacional e de seus agentes na promoção de experiências que favoreçam o crescimento harmonioso da criança, preocupando-se com sua saúde mental, o desenvolvimento de sua personalidade e de seu potencial criativo.

Enfatiza a importância do preparo do professor para promover o desenvolvimento do pensamento criativo, atento aos fatores que podem inibir e até mesmo bloquear o desenvolvimento da criatividade. Deve-se favorecer um clima

adequado, estimulando a pesquisa e a busca de novos conhecimentos, valorizando as idéias e o pensamento criativo, orientando e oportunizando a crítica construtiva e a auto-estima e confiança entre seus alunos, considerando os fatores intrapessoais e interpessoais.

Quanto maior a consciência do indivíduo em relação às suas potencialidades, associando-as ao conhecimento do universo, das imagens, dos símbolos e dos mitos, maior será o domínio de si mesmo, levando-o ao pleno uso de seu potencial, permitindo-lhe “ousar, imaginar e criar”, com perspectivas de um futuro melhor, do qual possa fazer parte.

Por meio dos dados analisados percebe-se a importância do processo formativo e os seus reflexos no desenvolvimento da prática pedagógica. Essas se refletem sobre a prática, envolvendo a motivação e a criatividade ajudando-os a compreender o contexto pedagógico e o seu papel como educadores. Possibilita a transformação do fazer docente comprometido com a produção do conhecimento e com a realidade dos alunos, interferindo na melhoria do processo ensino-aprendizagem, direcionada à formação integral do educando.

Reflexões sobre a Escuta Sensível

Ao falar de escuta, Freire (1996) comenta que escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito, à abertura à fala, ao gesto e às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta a sua redução ao outro que fala, isso seria auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui a capacidade de exercer o direito de discordar, de opor-se, de posicionar-se. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor colocar-me, ou melhor, situar-me do ponto de vista das idéias.

Desse modo, ao escutar, o professor abriria espaço para compreender a dinâmica estabelecida em sala de aula, pelo aluno, como a construção de seu conhecimento e de sua subjetividade. Se de um lado temos o aluno buscando novos saberes, do outro deveríamos ter o professor que investiga, observa, escuta, propõe situações problemas, intervém e organiza o espaço para que a aprendizagem se concretize. É por isso, que aprender/ensinar só faz sentido para cada um dos envolvidos se houver uma conexão entre as partes, se na sala de aula for possível sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias,

de valores, de símbolos e de mitos. Consideramos esse, um dos desafios para a construção de uma educação de qualidade (Barbier, 2002).

Com isso, estamos nos referindo à construção de um novo saber, singular que impulsiona o desejo tanto do aluno quanto do professor, pois sabemos que ambos, são sujeitos subjetivantes e objetivantes, ou seja, os dois se movimentam nas dimensões do corpo, do organismo, da inteligência e do desejo para desenvolverem-se nos seus processos de aprendizagem.

Cada um, com sua singularidade, participa de ambientes sociais diferentes, apresenta-se ao mundo de maneira distinta, acredita-se que cada pessoa tem seu mundo privado, ao lado dos demais. Nesse sentido, Freire (1996) propõe que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. É quando somos capazes de sentir o outro tanto na sua dimensão cognitiva quanto dramática e de participar das coisas que acontecem ao nosso redor sem estarmos alienados. Poderíamos dizer que a objetividade do sujeito pode ser questionável, no entanto, não podemos afirmar isso em relação à subjetividade. Daí, a importância em estarmos atentos ao "mundo" do sujeito aprendente.

Nesse aspecto, acreditamos que fazer da escola um lugar que reconheça crenças, desejos, fantasias, valores e os saberes espontâneos trazidos pelos alunos proporcionariam aos profissionais da educação condições para redução da resistência ao desconhecido, revolucionando assim, as práticas pedagógicas. Desse modo, levaria os profissionais a refletirem sobre o papel que desempenham em sala de aula como também possibilitaria que os mesmos adotassem a 'escuta sensível', no processo de aprendizagem.

Escutar no seu sentido mais simples é ouvir com atenção. Uma criança recém-nascida quando chora quer manifestar à sua mãe alguma mensagem que pode ser traduzida por fome, dor, manha, solidão, etc. e sua mãe com seu instinto materno, ou melhor, dizendo, com sua intuição, poderá desvendar essas mensagens. De uma forma ou de outra, essa mãe será perceptiva aos sentimentos dessa criança e a acolherá para satisfazer seus desejos, pois na vida, cada um de nós, "necessita da interpelação do outro como espelho ativo para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior" (Barbier, 1998, p.169).

Assim, inicia-se uma escuta sensível, que parte do senso comum, de um simples ato de amor de mãe para com o filho, que rompe barreiras e passa a existir em outros espaços como hospitais, escolas, empresas, em que há relações estabelecidas entre

pessoas que, em algum momento, necessitam de um acolhimento e de ser escutado para lidar com o sofrimento ou com alegrias. A escuta serve para qualquer um desses espaços e, no espaço educacional, espera-se uma sistematização do conhecimento construído pela humanidade ao longo de sua história. Com o intuito de fazer do cidadão uma pessoa reflexiva, crítica e consciente de seus direitos e deveres para que possa participar desse mundo com dignidade e autonomia.

Quando se fala em conhecimento os aspectos envolvidos são: relação de poder, currículo, projetos, política, ética, compromisso, qualidade, vínculos estabelecidos, cultura, emoções, enfim uma série de questões que de alguma forma influencia nesse processo de construção da aprendizagem. Dessa forma, somos reféns de esquemas de representações e ações que nos atingem por meio de nossa família, de nossa classe social e que nos conduz a um conformismo social inconsciente (Barbier, 2002).

O aprender acaba sendo um diálogo entre o saber e o conhecer que passa por uma relação de empatia entre quem aprende e quem ensina, numa relação dialética, pois nesse contexto acreditamos que todos são capazes de ensinar e aprender. Esse sentimento de identificação entre os pares é o ponto de apoio para a escuta sensível. Barbier (2002) diz que o profissional que se propõe a trabalhar com a escuta sensível deve sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender suas atitudes, comportamentos e sistemas de idéias, de valores, de símbolos e de mitos. A escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos, ela propõe um trabalho sobre o eu-mesmo, em função de nossa relação com a realidade, com o auxílio eventual de um terceiro ouvinte, que no caso desse estudo poderia ser o professor e/ou o professor- pesquisador.

Outro aspecto considerado por Barbier (2002) é que a escuta sensível não se fixa sobre interpretação de fatos, ela procura compreender, por “empatia”, o sentido que existe em uma prática ou situação. É como a arte de um escultor sobre a pedra, que para fazer aparecer a forma, deve antes passar pelo trabalho de vazio e retirar todo o excesso para que ela surja. A escuta se apóia na totalidade complexa da pessoa (os cinco sentidos) e a postura que se requer para uma escuta sensível é uma abertura holística. Trata-se na verdade de se entrar numa relação de totalidade com o outro, tomado sua existência dinâmica. A pessoa se constitui por meio de um corpo, de uma imaginação, de uma razão e de uma afetividade, todos em interação permanente. A audição, o tato, a gustação, a visão e o olfato precisam ser desenvolvidos na escuta sensível.

Uma última característica citada por Barbier (1999/ 2000) é a meditativa. A pessoa que está neste processo meditativo encontra-se em um estado de hipervigilância, de suprema atenção, ou seja, o contrário de um estado de consciência dispersa. Por esta razão, a escuta, neste caso, é de uma sutileza inigualável. Ela é sempre uma escuta-ação espontânea, de caráter imediato, e se adapta perfeitamente ao evento.

Foi realizada uma pesquisa em duas escolas do Plano Piloto, no Distrito Federal, envolvendo duas professoras de 4ª série e seus alunos. As idades dos alunos participantes variavam entre 10 e 12 anos e das professoras 30 e 45 anos, ambas formadas em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Foram empregados dois questionários, um direcionado aos alunos, de 4ª série por concluírem o ciclo básico e um outro direcionado ao professor regente com a intenção de fazer um contraponto entre as suas percepções e as dos seus alunos.

Buscou-se identificar como professor e aluno relacionam o saber e o conhecer, considerando que a escuta sensível articula esses dois aspectos. Os discursos dos professores e alunos destacavam a presença do ensino tradicional permeando as relações, enfatizando a categoria ‘ aspecto de transmissão do conteúdo x construção do saber. Notou-se que na sala de aula ocorre um processo exclusivamente de aprendizagem, ou seja, o professor concentra seu trabalho na exposição de conteúdos em suas atividades. Os alunos relataram a adoção de metodologia expositiva, em que os mesmos recebem tudo pronto, pois não se problematiza, não se questiona, não há interação com o conhecimento e entre os sujeitos epistêmicos.

A pesquisa revelou que a escuta sensível ainda não constitui um recurso presente no processo ensino/aprendizagem. No entanto, a escuta sensível deve ser uma temática presente na formação de professores, já que ela, segundo Barbier (1998), é importante para a educação. Ele afirma que o ‘outro-que-escuta’ não tem de dizer ‘a verdade’ nem de proclamar ‘é preciso’. Deve simplesmente escutar e responder adequadamente à demanda, freqüentemente implícita, do aluno, do professor, etc. É uma decodificação difícil, pois o conhecimento teórico e a experiência não bastam para sentir o que se deve fazer. Ele sugere que a escuta sensível integra e ultrapassa a experiência anterior e o saber psicológico, permitindo chegar a uma atitude justa e a um comportamento pertinente. E finaliza: por que insistir em tirar a venda daquela pessoa que ainda precisa da escuridão sobre o seu rosto?

É importante frisar que ficamos com a mesma indagação, mesmo porque o silêncio do outro, os seus movimentos e a sua fala podem denunciar muitos sentimentos

que se relacionam com a aprendizagem ou não. Na sala de aula isso é bem visível, muitas vezes o professor fica sem ação ou exagerada diante de certas situações. Não podemos culpá-los, ao buscar a escuta sensível nossa intenção é justamente tentar decodificar os sentimentos dos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Todavia, uma coisa é certa, possibilitar o novo é ousado e desafiador, pois lacunas existem e fazem parte de qualquer processo, principalmente quando nos referimos ao processo de ensinar e aprender que envolve questões sociais, culturais, políticas, econômicas, afetivas e cognitivas.

Psicodrama e Educação: O Fenômeno Educativo Integrado

O psicodrama se constituiu em uma das metodologias de trabalho em grupo, especialmente, busca-se colocar a psiquê em ação, empregando a dramatização (Moreno, 1984). É o nome popularmente conhecido do projeto socionômico de Jacob Levi Moreno. Ele se insere na linha de pesquisa e interesse pelos fenômenos psicológicos próprio das relações interpessoais e dos grupos. No espaço psicodramático, os aspectos da espontaneidade e da criatividade, a aprendizagem de papéis e o desenvolvimento das redes relacionais são elementos facilitadores e transformadores do desenvolvimento social e pessoal do ser humano e do trabalho em grupo**.**

Para Moreno (1984), a espontaneidade é a capacidade de responder adequadamente às demandas do cotidiano, é um estado que possibilita o indivíduo empregar a sua energia para agir livremente, sendo um catalizador da ação E o psicodrama pedagógico compreende a articulação entre o trabalho de grupo, dentro de um espaço de jogo e liberdade, tendo como motor o plano dramático e teatral (Romanã, 1987). E nessa tríade, as elaborações conceituais, as experiências cotidianas e a expressividade se conectam para estabelecer as relações e constituir o ato pedagógico. Concomitantemente, há o desenvolvimento e estruturação de papéis, compreensão e aprofundamento de conceitos, além de facilitar o fluxo da espontaneidade nos diferentes espaços educativos.

O psicodrama pedagógico visa estabelecer um equilíbrio entre os processos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais por meio de jogos, dramatizações, colagem em uma situação de aprendizagem que pode ser real ou simulada (Romanã, 1992). Ele se constitui em um elemento essencial para o desenvolvimento de metodologias participativas, possibilitando a atuação efetiva dos integrantes do grupo no processo educativo. O princípio que norteia as atividades é do sujeito ativo, construtor de

conhecimentos, transformador da realidade e agente de mudança social (Garrafiel, Nobre & Dain, 1999; Jeolas & Ferrari, 2003).

Quanto à seleção dos conteúdos e das técnicas a serem empregadas, é importante observar que elas devem estar alinhadas às propostas e às metas do trabalho, esclarecendo os objetivos das atividades, reservando um espaço para o compartilhar de sentimentos, percepções e descobertas em grupo. No final das atividades é necessário que o educador/professor possa realizar um processamento do que aconteceu, observando a dinâmica do grupo e dos participantes. Com isso se promove a melhoria das relações grupais e se amplia os conhecimento/conteúdo trabalhado (Yozo, 1996).

No espaço educacional, o psicodrama pedagógico permite atuar em situações diversificadas como nas áreas de dificuldades de aprendizagem, formação de professores, encontro de pais, potencializando condições de ensino-aprendizagem, por meio de recursos diversificados e com criatividade. As situações devem oportunizar a emergência do sujeito espontâneo e criativo, nas relações interpessoais.

E o esquema metodológico engloba, no primeiro passo, a aproximação intuitiva afetiva, envolvendo o processo de análise; no segundo, a aproximação racional ou conceitual, isto é a síntese; e no último, a aproximação funcional que é a dramatização no nível da fantasia, garantindo a generalização (Romanã, 1987, 1992).

Considerando a organização tempo-espaço, é imprescindível, no trabalho pedagógico, assegurar os momentos da metodologia psicodramática que envolvem as fases de: (a) aquecimento: as atividades lúdicas, como movimentos corporais, falas, emprego de música que visam criar um campo relaxado para emergir o tema central do grupo; (b) ação dramática ou dramatização: surge o tema ou a situação-problema, onde os componentes do grupo pesquisam o assunto; e (c) comentários ou compartilhamento: releitura dos acontecimentos pelo diretor, redirecionado aos objetivos do encontro (Yozo, 1996).

Romanã (2004) descreve os aspectos a serem observados e adotados pelos educadores que se propõem a utilizarem o método psicodramático educacional. Em geral, deve-se assegurar uma didática participativa, relação cognitivo-afetiva, liberação da espontaneidade, subsidiando os processos ensino-aprendizagem, num contexto formal ou informal. Enfim, o psicodrama pedagógico é congruente com a ação e prática educativa na medida em que os conteúdos investigados, trabalhados e elaborados no processo de reflexão consideram a experiência dos alunos no seu ambiente físico, social

e afetivo. E os conteúdos curriculares são desenvolvidos de uma maneira espontânea e criativa, configurando-se em uma alternativa didática e pedagógica.

A atividade de psicodrama pedagógico teve a duração de 40 horas, com a participação de 25 alunos do curso de pedagogia de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. O tema do encontro era o “Psicodrama pedagógico e as possibilidades de atuação no âmbito educacional”, onde se aliou a metodologia psicodramática ao aprendizado e história do psicodrama, bem como suas técnicas e seus recursos. Nesse contexto, os temas que emergiram do grupo foram ligados à relação professor-aluno, sexualidade, aprendizagem e como desenvolvê-los empregando o psicodrama. As avaliações, no momento do processamento, ocorreram de maneira oral e escrita.

Quanto à percepção do curso e atuação profissional, os alunos destacaram a melhora nas condições de aprendizagem e interação social, os conhecimentos sobre criatividade e espontaneidade, a possibilidade de lidar com os imprevistos da dinâmica em sala de aula e o emprego de recursos diversificados. Foram também ressaltados mudanças de foco pessoal como a capacidade de falar em público, o controle da ansiedade, a superação dos problemas ligados à timidez e a habilidade em lidar com os conflitos interpessoais.

No nível de aquisição do conhecimento, identificou-se que a proposta psicodramática favorece o trabalho em campo relaxado, a aprendizagem se torna mais fácil, divertida e menos ansiogênica. Favorecendo o aspecto lúdico favorece a emergência dos conhecimentos e experiências pessoais e coletivas e que a aprendizagem é consistente, na medida em que se vivencia os conteúdos na prática, sem ruptura com a teoria.

Como culminância do processo, cada grupo apresentou um psicodrama pedagógico, com um tema específico da educação: como trabalhar a sexualidade na educação infantil, o conflito professor-aluno, como desenvolver aspectos ligados à autoestima dos alunos e por último, o próprio processo criativo, no ensino.

É interessante ressaltar que todos os alunos, seis meses depois do curso, na semana de pedagogia, se envolveram nas oficinas didático-pedagógicas e se sentiram seguros e competentes para dirigir os grupos. Planejaram os encontros temáticos com base na metodologia, avaliaram as oficinas e o seu papel de diretor. Os resultados indicaram o domínio da metodologia psicodramática tanto quanto a sua filosofia e, concomitantemente, o desenvolvimento do papel de diretor. Na avaliação sobre seu

desempenho como facilitador do grupo foram destacadas a segurança, as condições de manejo e a liberação da espontaneidade e da criatividade.

Em síntese, o educador que assume o projeto psicodramático no espaço educacional apropria-se dos seguintes pressupostos: a contextualização dos conhecimentos a ser trabalhado e o emprego de recursos e técnicas diversificadas que proporcionem ao educando saber os objetivos do que será construído. Também a apresentação dos assuntos de forma dramática ou por meio de alguma performance ou desempenho, assegurando o envolvimento de todos e ao encerrar, garantir o espaço para os comentário, reflexões e ferramentas para o aluno compreender os conceitos e as suas relações.

Oficina Vivencial: A Acolhida ao Aluno Calouro

Ao longo dos anos, na Universidade de Brasília, observamos, nas turmas de calouros, no curso de Pedagogia, a ausência de vínculos. No decorrer do curso, amparados pelo sistema de crédito não seriado, os que não evadem, na maioria das vezes, constroem um percurso acadêmico solitário, individualista. Agrega-se a isso, uma visão estereotipada da universidade, reforçada pelo sistema de ensino e pelas avaliações seletivas. Tornou-se preemente constituir um espaço que acolhesse e implicasse o discente nas tarefas acadêmicas e sociais da universidade, funcionando ainda como modo preventivo de evasão e fracasso escolar.

A disciplina Oficina Vivencial pretende oportunizar o acolhimento do aluno, no curso de Pedagogia, oferecendo-lhe um campo de experimentação e construção coletiva de conhecimentos sobre a universidade, exercitar os papéis de estudante e professor, bem como as possibilidades de trabalho e aprendizados em grupo. Nesse espaço, o aluno pode lidar com os aspectos subjetivos de sua inclusão na instituição, organizando-os e significando-os.

Ao que nos parece, a prática pedagógica é excessivamente racionalista, hipertrofiada quanto à subjetividade (Carbonell, 2002). O mundo do cérebro, por assim dizer, sobrepõe-se ao universo do coração. Concordamos com Gayotto e Domingues (1995) quando nos leva a perceber que a dissociação entre o pensar, sentir e agir no dia-a-dia da sala de aula pode prestar um grande desserviço ao aluno e também ao professor. Na condição de calouro, no inicio dos anos 80, não entendíamos como alguns professores, detentores de diversos títulos, e, portanto, tidos como “bem preparados”, mantinham uma relação predominantemente conservadora com os seus alunos. Nesse

sentido, inclusive com a intenção de não crucificar a universidade, trabalhamos a idéia de que a academia não é uma variável independente da sociedade. Ao contrário, a universidade, reforça e é reforçada pelo contexto sóciohistórico, numa inescapável complementaridade. Ela é vista como guardiã do conhecimento científico e depositária de imagens e papéis que a colocam acima das práticas cotidianas (Dotta, 2006).

Outro aspecto relevante, tematizado na Oficina Vivencial, é a representação social do curso de Pedagogia e identificamos uma visão, sob vários aspectos, desfavorável ao pedagogo. Entendemos que é danoso ao estudante permanecer e concluir a graduação ouvindo dos outros e, sobretudo de si mesmo, que Pedagogia é uma "área menor" e "sem futuro". Acreditamos que é fundamental ao calouro começar a refazer a imagem dos cursos de graduação e, especialmente, do curso de Pedagogia.

Jodelet (2001) nos convida a uma reflexão sobre a representação social da escola. Nesse sentido, percebemos também a necessidade do ingressante no curso superior de trabalhar detidamente a representação da própria universidade. Parece-nos que existe uma relação de poder que não é satisfatória em relação ao desempenho acadêmico. Trata-se de uma relação bastante assimétrica entre a imagem que o aluno tem de si mesmo e da instituição, pois, o aluno calouro se sente incapaz, diante de uma organização como a UnB, e isso pode ocasionar bloqueio na afirmação discente.

No desenvolvimento da disciplina Oficina Vivencial, há dois eixos temáticos: os sentidos da vida e a experiência de ser calouro. No primeiro, lidamos com questões da condição humana: o sentido da vida, o amor, a morte, o trabalho, o relacionamento social, etc. No segundo, a transição do ensino médio para o superior e, os desdobramentos que essa situação traz. No que diz respeito à forma, o exercício da criatividade é o fundamento (Martínez, 1997), empregando recursos como: argila, vídeo, fantoche, música, visita a museu de anatomia, expressão corporal, esquete cênica, pintura, colagem, textos coletivos e convidados para debate.

Sentimos que a criatividade é potencializada na percepção de que o professor como coordenador, deve estar a serviço dos alunos, como grupo, e não o contrário. É imprescindível o professor elaborar a seguinte ferida narcísica: os alunos não são um séqüito a acompanhá-lo nas suas viagens, mas seus companheiros. Speller (2004) contribui para constatarmos que a não superação do narcisismo contribui para uma pedagogia magistrocêntrica. O *magister,* o mestre, é o centro, entre alunos satélites. Nesse raciocínio, é interessante observamos a etimologia da palavra aluno. Do latim, *a lumni:* sem luz.

Reconhecemos a importância de manter a centralidade, a intransferível liderança do professor. Mas é importante criar e sustentar a centralidade do papel do aluno. Observemos na linguagem hodierna a cristalização de práticas escolares. Imaginemos a seguinte situação: um aluno pergunta ao outro para onde ele está indo. Obtém como resposta que o colega se dirige para “a aula do professor tal”. De fato, a aula não é do aluno, a aula é do professor. Mas será que a aula é realmente “do professor”? Nesse aspecto, Pichon-Rivière (1995), questiona se existiria um acordo velado, em que o professor se fantasia no seu papel e o aluno também veste a sua indumentária?

Com base nessa reflexão, procuramos promover a interação dos sujeitos, no intervalo das aulas, a cada encontro, um subgrupo, onde o professor está inserido, responsabiliza-se por produzir um lanche para toda a turma. Cada aluno e o professor alimentam e são alimentados pelos colegas.

Oficina Vivencial quer, finalmente, ser um campo de experimentação da criatividade. Os principais resultados que temos observado ao término do semestre são: maior adesão ao curso de Pedagogia, percepção das potencialidades e limitações das profissões (particularmente do pedagogo), acolhimento e elaboração de medos oriundos da situação de mudança, formação de uma rede vincular e a percepção de que estudo e prazer não são, necessariamente, dissociados. Fazer e ser feito, criar e ser criado, construir e ser construído por uma rede de amparagem grupal (Fernandes, Fernandes & Svartman, 2003), podem ser uma tônica da prática pedagógica.

O que mais nos anima na condição de um dos profissionais que concebeu a disciplina Oficina Vivencial, são dois aspectos: no primeiro se excercita o aprender com o aluno e, o segundo gera uma síntese dialética, entre o prazer o aprender ou vice-versa.

Considerações Finais

Numa sociedade em constante mudança e, especialmente, graças aos avanços tecnológicos, torna-se imprescindível, aos sujeitos da aprendizagem assumirem modelos de relações com o conhecimento e entre si, de forma a implementar seus potenciais e se atualizarem para acompanharem essas transformações. Assim, o professor e o aluno podem adotar uma postura diferenciada no seu fazer pedagógico que não é mais uma atividade isolada, mas compartilhada. E para a efetiva integração desse sujeito que aprende e ensina, é fundamental buscar recursos e técnicas que superem a visão

unidirecional do processo de ensino tendo como base a escuta sensível, as metodologias como o psicodrama pedagógico e experiências como a oficina vivencial.

Todas essas propostas têm como eixo o emergir da experiência espontânea e criativa que considera a motivação, a troca de experiências, o processo reflexivo e crítico como imprescindíveis a uma prática pedagógica democrática e inclusiva. Por isso, o professor deve refletir sobre as condições do ensino e da aprendizagem e oportunizá-las. No processo de aquisição do conhecimento o aluno deve estar cônscio que ele é agente transformador e proativo dessa postura, associando isso ao seu papel de cidadão do mundo.

Referências

Alencar, E. M. S. (1991). *Como Desenvolver o Potencial Criador*. Petrópolis, Vozes.

Barbier, R. (1998). *A escuta sensível na abordagem transversal*. São Carlos: UFSCar.

Barbier, R. (2002). *L'écoute sensible dans la formation des professionales de la santé*. Conférence à l´Ecole Supérieure de Sciences de la Santé. Disponível em: *http://www.saude.df.gov.br*, acesso em 18/10/2006.

Barbier, R (1999/2000). *O educador como passador de sentido*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, cátedra UNESCO de Educação a Distância, 3º Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância.

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Dotta, L. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Alínea.

Fernandes, B. S.; Fernandes, W. J. & Svartman, B. (Org) (2003). *Grupos e configurações vinculares*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Garrafiel, D. R., Nobre, F. R.C. & Dain, J. (1999). Manual de metodologia: Pesa

Uma abordagem participativa. Em http://www.pesacre.org.br/manualpesa.pdf.

Gayotto, M. L. C. & Domingues, I. (1995). *Liderança: aprenda a mudar em grupo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Jeolas, L. S. & Ferrari, R. A. P. (2003). Workshops on prevention for adolescents in a health service unit: a space for reflection and shared knowledge. *Ciências e saúde coletiva*. 2003, 8, 611-620.

Jodelet, D. (Org). (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*, 3 ed. Campinas, SP: Papirus.

Moreno, J. L. (1984). *Psicodrama.* São Paulo: Cultrix.

Pichon-Rivière, E. (1995). *Teoria do vínculo*, 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Romanã, M. A. (1987). *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*, 2ª. ed. Campinas/SP: Papirus.

Romanã, M. A. (1992). *Construção coletiva do conhecimento através do psicodrama*. Campinas/SP: Papirus.

Romanã, M. A. (2004). *Pedagogia do drama, 8 perguntas & 3 relatos*.São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Speller, M. A. R. (2004). *Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano.

Von Oech, R. (1997).*Um "Toc" na Cuca*. São Paulo, Cultura Editores Associados.

Yozo, R. Y. K. (1996). *100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas e clínicas*, 16ª. ed., São Paulo: Ágora.

ISSN 1981-2566

POR UMA FORMAÇÃO NÃO SEGMENTADA: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NA SAÚDE PÚBLICA.

João Leite Ferreira Neto – PUC Minas.
jleite.bhe@terra.com.br

Este trabalho se propõe a discutir alguns aspectos da formação do psicólogo a partir da apresentação de parte de minha experiência na saúde pública dentro do Programa de Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte. Seu foco maior é um projeto de intervenção psicossocial realizada em uma escola estadual (escola de 1ª à 4ª, contando à época com 700 alunos em 22 turmas), vizinha da unidade de saúde municipal onde trabalhavam os profissionais que coordenaram o projeto. O eixo principal da discussão será uma análise da formação em psicologia, fazendo contraponto a um modelo de formação que enfatiza áreas de atuação, equivocadamente pensadas como homogêneas e separadas. O referencial teórico utilizado para a discussão da intervenção será, principalmente, retirado das contribuições do Institucionalismo (Baremblitt, 2002; Barros, s/d).

A retomada dessa prática de intervenção ocorrida há mais de uma década atrás (entre 1992 e 1994) se justifica na medida em que a reflexão atualiza uma série de questões sobre a atuação e a formação dos psicólogos especialmente nas chamadas novas áreas de atuação (CFP, 1994), que no caso da saúde pública já nem é tão nova assim. Como fontes principais, recorri a um relato escrito em 1993 para a apresentação do trabalho, ainda em andamento, num seminário realizado pelo Distrito Sanitário Centro-Sul, e a uma série de textos e documentos produzidos por diversos atores envolvidos nesse projeto.

Diversos estudos apontam que a presença crescente dos psicólogos na saúde pública no Brasil aconteceu em associação com a Reforma Psiquiátrica, com a criação do campo chamado da saúde mental (Dimenstein, 1998; Ferreira Neto, 2004). Esse surto de crescimento ocorreu no contexto da crítica ao modelo asilar e com a criação do Programa de Saúde Mental. E a atividade precípua para o psicólogo no ambulatório era, e ainda é pensada visando a atuação clínica junto aos pacientes portadores de transtornos graves e persistentes. Entretanto, uma vez colocados nas unidades de saúde

esse profissionais passaram a se haver com uma série de outras demandas de atuação, entre as quais se destacava o atendimento de crianças com problemas de aprendizagem e/ou comportamento. Parte dessa clientela vinha por encaminhamento diretamente da escola pública, mas, em grande parte das vezes, sem uma real necessidade de atendimento clínico. Eram crianças "trabalhosas" com as quais a escola não sabia lidar, desenvolvendo por isso um movimento de psicologização ou medicalização dos problemas. Os profissionais ficavam entre duas alternativas: receber as crianças para atendimento endossando a demanda, ou recusar o atendimento reenviando os casos de volta à escola. A primeira alternativa é mais claramente imprópria, afinal "medicalizar ou psicologizar as dificuldades escolares é, via de regra, um encaminhamento historicamente ineficaz" (Boarini, 2000: 69). A segunda, mantém a criança num infeliz jogo de "empurra" no qual ninguém assume responsabilidades para ações resolutivas. Nosso projeto de intervenção buscou uma terceira via para esse impasse, através do compartilhamento de saberes, ações e responsabilidades, na invenção de novos modos de ação e ruptura com práticas instituídas.

Formação do psicólogo

A formação do psicólogo é um tema carregado de complexidades. A psicologia foi bem definida por Garcia Roza como sendo um "campo de dispersão de saberes" (s/d). Se por um lado essa diversidade é produtora de uma formação mais rica e variada, por outro, trouxe uma tendência a uma segmentação partidarista em nossos cursos de formação. Em geral ficamos divididos entre diferentes abordagens teórico-metodológicas, áreas de atuação pensadas como universos estanques, além de sermos constantemente advertidos contra os perigos do ecletismo. A segmentação presente em nossos cursos, onde cada segmento só dialoga entre si, produz uma formação fragmentada e compartimentalizada (Ferreira Neto & Penna, 2006).

Uma das dimensões mais curiosas dessa segmentação é a separação artificiosa entre os campos da psicologia clínica, tendo como objeto empírico hegemônico a intervenção individual, e o da psicologia social, tendo como objeto os grupos e coletivos. A relação entre esses dois campos sempre foi marcada por uma indisposição recíproca, a clínica retirando seu valor da suposta profundidade da intervenção e a social da suposta relevância social de suas intervenções. No entanto, o diálogo aberto e assumido entre esses campos aconteceu poucas vezes no Brasil, ainda que historicamente, no exterior ele ocorresse com certo vigor. Além das diversas tentativas

de arranjos freudo-marxistas, fortes nos anos 1970s, a história dois campos sempre foi marcada por hibridismos. Enquanto na Europa, Freud escreveu seu texto “Psicologia das massas e análise do eu” em diálogo com teóricos sociais como Le Bon e McDougall, autor do primeiro livro sobre psicologia social (Freud, 1976/1920), na América, após 1930, a influência de Freud conduz a psicologia social americana a “formular uma psicologia exaustiva do *leadership*” (Mailhiot, 1981: 21). O próprio Kurt Lewin citava com freqüência conceitos freudianos em seus textos de relatos de pesquisas experimentais. Essa mesma fonte é retomada durante a guerra pelo trabalho do psicanalista inglês, Bion, e assim segue uma longa história de trocas e influências que não cabe aqui resenhar.

No campo da saúde mental esse movimento de aproximação e distanciamento toma uma forma própria. O Programa de Saúde Mental em Belo Horizonte tem como prioridade, como já foi dito, tem um modelo de atuação essencialmente voltado para uma atuação clínica. Entretanto, com o passar de tempo novas dimensões de atuação passaram a se impor com realce. Destacaria, entre outros, o acolhimento da demanda infantil e a interlocução maior com a Educação a partir da criação dos “fóruns regionais de Atenção à Saúde Mental da Criança e o Adolescente, com a participação de profissionais de saúde mental e da educação” (Lobosque e Abou-yd, 1998: 255), durante a gestão de municipal 1993-1996. Mais recentemente, temos a integração das equipes de saúde mental com as equipes de saúde da família (SMSA, 2003), articulando atividades em conjunto. Nessas e em outras frentes de trabalho, a saúde mental desloca sua atuação de atenção eminentemente clínica, para desenvolver ações grupais e institucionais. Tendo em vista essa tendência, passaremos a narrar e analisar a mencionada experiência.

Histórico anterior

Apesar de ter sido iniciada em 1992, essa intervenção tem um histórico anterior que data de 1982. Desde aquela época houve várias tentativas de um trabalho conjunto entre o centro de saúde e a escola estadual. Todas as tentativas foram marcadas pela falta de continuidade e falta de consenso nas propostas de trabalho a serem desenvolvidas.

A falta de continuidade era devida tanto às freqüentes e demoradas greves (hora na Escola Estadual, hora no Centro de Saúde Municipal) que interrompiam os trabalhos em andamento, quanto à rotatividade de funcionários, especialmente no cargo de

direção da escola. As propostas de ambas as instituições sempre foram marcadas por um aparente antagonismo. Enquanto a escola pretendia garantir atendimento médico e psicológico aos alunos, por entender que fatores orgânicos e/ou psicológicos eram os determinantes principais dos problemas de aprendizagem, o centro de saúde pretendia a implementação de estratégias que envolvessem o corpo docente e funcionários da escola, deslocando a ênfase da consulta individual para práticas educativas coletivas, por entender, que os fatores orgânicos e psicológicos não seriam os determinantes principais dos problemas de aprendizagem. Enfim, mesmo com reconhecimento de ambas as partes, do fato de possuírem uma clientela comum que se beneficiaria com um trabalho integrado entre o posto de saúde e a escola, o mesmo somente aconteceu em 1992, dez anos após as primeiras aproximações.

Acolhimento da demanda e formulação das estratégias

Em 1992 surgiu uma nova demanda por parte da escola, apresentada pela nova Diretora, Sra. Vera Magalhães de Pinho, dirigida ao centro de saúde. Foi feita uma encomenda inicial centrada em dois aspectos. Primeiramente, os recorrentes Problemas de Aprendizagem e de manejo da disciplina com alguns alunos. Em segundo lugar, a alegação de dificuldade no trato com a sexualidade dos alunos, tanto em relação ao currículo (nas lições de "Biologia" para as turmas de 4ª série), quanto em relação a manifestações ocorridas no espaço da escola (brincadeiras sexuais entre os alunos, palavrões, masturbação em sala, entre outras). Nossa preocupação inicial ao acolhermos esse pedido era de evitarmos as dificuldades de continuidade das tentativas anteriores, evitando interrupções na continuidade do trabalho. O pediatra da unidade, José Lucas Aleixo e eu vislumbramos uma estratégia que ultrapassasse a simples prestação de serviços isolada por parte dos profissionais da saúde e, ao mesmo tempo, produzisse uma postura de co-responsabilização por parte dos profissionais da escola em relação ao processo de trabalho. Um segundo objetivo era que esse processo tivesse princípio, meio e fim, evitando a criação de dependência em relação ao centro de saúde, e estabelecendo processos de auto-análise e auto-gestão (Lapassade & Lourau, 1972; Barembelitt, 2002), que criasse condições de autonomia futura para o grupo de profissionais da Escola.

Propusemos então a construção de um dispositivo que se mostrou fundamental durante todo o processo: um grupo multidisciplinar (GM), composto por funcionárias da Escola (diretora, especialistas e, ocasionalmente, professoras) e por funcionários do

centro de saúde (psicólogo, pediatra, assistente social, e gerente). No grupo seriam discutidos tanto os problemas de aprendizagem, quanto as questões relativas à sexualidade, disciplina e outras dificuldades da Escola, com reuniões inicialmente semanais e posteriormente quinzenais. Dispositivo, segundo a Análise Institucional, é uma montagem que faculta a produção de inovações, que permite por “algo em funcionamento” (Barros, s/d: 75). Dito de outra maneira pela mesma autora, “o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção daquilo que se encontra bloqueado de criar, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos” (Barros, 1996: 104).

Esse dispositivo, o grupo multidisciplinar - GM -, tornou-se o ponto de partida de nosso trabalho. Nossa primeira atividade consistiu na leitura e discussão de diversos textos que tratavam de temas ligados a problemas de aprendizagem, escritos por diferentes profissionais. De um modo geral, esses textos questionavam a medicalização e psicologização presentes na "invenção" dos quadros de Disfunção Cerebral Mínima e Hiperatividade. A idéia predominante na escola, de que os problemas de aprendizagem teriam como causa disfunções orgânicas ou dificuldades psicológico-familiares, passou a ser objeto de discussão. O resultado dessas discussões foi repassado ao corpo docente, numa carga horária menor, num segundo momento.

Decidimos atender parcialmente a encomenda inicial de consultas médicas e psicológicas dos alunos “problema”, depois de uma rodada inicial de discussões, obedecendo a um protocolo. Haveria um estudo de casos específicos de alunos portadores de problemas de aprendizagem escolhidos a partir do diagnóstico das próprias professoras e das especialistas da escola (supervisoras e orientadora), através do seguinte procedimento: o caso era trazido ao grupo multidisciplinar pela professora do aluno e amplamente discutido. Segundo a avaliação do grupo, decidia-se pelo atendimento ou não do aluno pelo pediatra e/ou psicólogo, ou por uma estratégia não clínica de atendimento (realizado pela própria professora e/ou especialista). Assim sairíamos do embate antigo de quem é a responsabilidade dos problemas de aprendizagem, da saúde ou da própria escola, para investigarmos em conjunto essa problemática, a partir de uma casuística específica, objeto de avaliações e atendimentos.

Finalmente, no bojo desse processo foi elaborada uma estratégia de atuação frente às dificuldades das professoras no trato com a sexualidade dos alunos. A demanda inicial da escola de aulas sobre o assunto a serem ministradas pelos profissionais do Posto aos alunos, foi substituída pela realização de Oficinas, onde o

tema adolescência e sexualidade fosse trabalhado junto ao corpo docente e demais funcionários. Tomamos como hipótese que as dificuldades alegadas eram oriundas não tanto de uma suposta falta de informação das professoras, mas sim das dificuldades que as mesmas possuíam em relação ao tema.

Temos, portanto, nesse momento inicial um acolhimento e uma análise da demanda, entendida como "deciframento que se faz do pedido de intervenção por parte de uma organização" (Baremblitt, 2002: 136), alargando as possibilidades de trabalho para além da encomenda inicialmente feita. Utilizo aqui o conceito de intervenção não na acepção mais freqüente de um modo de se dirigir "à realidade do outro, interferindo nela e de alguma forma modificando-a" (Sarriera, et. all. 2004: 20). Prefiro descrevê-lo na direção indicada por Foucault, "intervenção, no sentido etimológico em que intervir consiste em situar-se entre os elementos constitutivos de um contexto social" (Potte-Bonneville, 2006: 146), mais do que vir de fora para modificar a situação. A descrição mais comum de que os interventores "intervêm no conjunto social, vindos de fora" (Machado, 2004: 15), ainda que seja empiricamente correta, quando enfatizada enfraquece o objetivo maior de uma boa intervenção, o de aumentar os índices de autonomia do grupo, seu *empowerment*. A noção de intervenção como um colocar-se entre os elementos constitutivos de um campo problemático, esvazia a hierarquia presente na demarcação entre dois pólos: "os de dentro", que vivem os problemas e impasses, e "os de fora", que são convocados por supostamente deterem saberes-poderes privilegiados capazes de modificarem com instrumentos exteriores a situação local.

Implementação das estratégias

Para o planejamento e elaboração das oficinas, utilizamos como referência o trabalho desenvolvido no final da década de 1980, por uma ginecologista da rede pública, Cecília Caram, com os profissionais dos centros, intitulado "Oficina da Mulher". Sua metodologia subordinava a informação em favor da participação, de maneira que os envolvidos se implicassem no processo. Inspirados nessa metodologia de participação, à qual havíamos nos submetido anteriormente, organizamos quatro encontros temáticos semanais, de modo a não haver interrupção continuada das aulas regulares, com duas horas de duração, nos quais foram abordados os seguintes tópicos: identidade, sexualidade, planejamento familiar e DST, e educação sexual. Na avaliação final, as professores acharam importante a experiência. Ainda que não tivessem

recebido orientações "em pacote" como imaginavam inicialmente, aproveitaram a oportunidade para pensarem sua própria implicação enquanto sujeitos, na função pedagógica. Além do mais, houve uma reflexão no sentido de que educação sexual não é apenas matéria de currículo, mas pode se dar em inúmeras situações da vida cotidiana, a partir das brincadeiras e conversas espontâneas dos próprios alunos, em conversas e ações informais por parte de professores e funcionários.

Enquanto as leituras e debates com o Grupo Multidisciplinar ocorriam, iniciamos paulatinamente o recebimento, pelo psicólogo e/ou pediatra, dos casos entendidos como problemáticos pelas professoras, obedecendo-se ao protocolo combinado. Nenhum aluno mais foi recebido sem antes haver a discussão prévia do caso no GM, com a respectiva professora. No primeiro ano recebemos e avaliamos 15 casos.

Fizemos então, em conjunto, um esboço de classificação desses casos em dois grandes grupos. O primeiro, de alunos que repetiam duas, três, quatro, até cinco vezes, nos quais estava patente um quadro reativo de problema de aprendizagem, caracterizado por um total desinteresse em relação à escola, aliado à descrença na própria capacidade de aprender. O segundo grupo, de alunos iniciantes, 7 ou 8 anos, com desenvolvimento físico abaixo da média e quadro médico de recorrentes consultas. Nessa amostra inicial, não foi encontrado nenhum caso em que alguma disfunção médica e/ou psicológica fosse impedimento definitivo para o processo de aprendizagem, e apenas 2 alunos necessitaram de tratamento psicoterapêutico. Percebeu-se também, uma urgência maior por parte das professoras no encaminhamento de alunos que, além da dificuldade escolar, apresentavam conjuntamente, problemas de comportamento e disciplina. Os alunos com baixo rendimento, mas "quietos" foram os últimos a serem encaminhados. Em decorrência desses dados, elaboramos um planejamento de trabalho para 1993, focalizando a conclusão de que a maior parte dos problemas de aprendizagem, no caso, a totalidade da amostra, demandava uma estratégia pedagógico-institucional, no contexto da própria escola. Para isso a escola reivindicou junto à Secretaria Estadual de Educação, professoras especialistas, para trabalharem com esses alunos em atividades psicopedagógicas que fossem além da simples aula de reforço, no turno alternado ao que o aluno estava matriculado. Além disso, foi proposta uma segunda série de oficinas enfocando a questão da disciplina.

O surgimento de analisadores

Durante nosso processo coletivo de trabalho houve dois belos acontecimentos que portaram uma função de analisadores institucionais. Analisador é acontecimento que revela a condensação de jogos de força oriundos de várias dimensões político-institucionais, permitindo operar mudanças na relação entre essas forças (Baremblitt, 2002). Foram o acontecimento-Wellerson, que lançou luz sobre os efeitos perversos da que a articulação saúde e educação podem trazer, e o acontecimento-Neuza[*], que evidenciou disfunções presentes nas tradições das escolas públicas no Brasil.

Comecemos pelo acontecimento-Wellerson. Durante o início de nosso trabalho fui procurado no posto de saúde por uma mãe trazendo seu filho de 10 anos, Wellerson, diagnosticado como portador de oligofrenia, freqüentando há 3 anos uma escola especial, e ainda não alfabetizado. Seu histórico de saúde incluía o uso de diversos psicofármacos, incluindo haldol (droga utilizada no tratamento de psicoses), segundo a mãe, "receitado por um neurologista". A mãe prudentemente foi abandonando os diversos fármacos devido à ausência de resultados terapêuticos e excesso de efeitos colaterais. A despeito de tudo isso, ele tinha tarefas domésticas de cuidar da irmã mais nova, além de transitar pela cidade com segurança, sem se perder. Na entrevista comigo o garoto tinha fluência verbal e compreensão intelectual comuns, apesar de não alfabetizado. Apresentei seu caso no GM e as profissionais se dispuseram, com certo entusiasmo, a recebê-lo como aluno regular na escola.

Inicialmente, a conduta escolar de Wellerson era desastrosa. Inquieto, disperso e agressivo com os coleguinhas menores da 1ª série. Ocorreram várias advertências e momentos de tensão. Entretanto, era nítido o empenho do coletivo escolar, ciente do projeto em curso, em apostar em sua possibilidade de melhora, o que, paulatinamente aconteceu, não sem boa dose esforço, paciência, e condutas planejadas (ele foi convidado a tornar-se auxiliar da professora no controle do restante da turma). Quatro anos mais tarde, já alfabetizado, Wellerson se formou na 4ª série. Essa experiência se constituiu num analisador privilegiado, revelando de um lado, o caminho perverso que a medicalização de queixas escolares, que em geral ocorre com a complacência e descaso por parte de outros agentes na saúde e na escola, produz sobre crianças e adolescentes. De outro lado, demonstra a potência transformadora de que a escola é portadora.

O segundo analisador, o acontecimento-Neuza, se apresentou durante o segundo ano de nosso trabalho. A prática comum das escolas estaduais era realizar a distribuição das turmas no início de ano respeitando o direito das professoras com mais tempo de

[*] Ambos os nomes são fictícios.

casa, escolher com qual turma iria trabalhar. Em grande parte das vezes, essa prática permite que professoras mais experientes trabalhem com turmas com os melhores alunos, deixando as turmas mais problemáticas para professoras novatas. A mobilização que nosso projeto de integração provocou, motivou uma das mais experientes e melhores professoras alfabetizadoras solicitasse à direção a montagem de uma turma de alunos repetentes para si própria no anos de 1992. Foram "selecionados" 23 alunos de 1ª série, entre 8 e 11 anos, futuros candidatos à evasão escolar. No final, 18 dos 23 alunos foram alfabetizados, um número considerado surpreendente levando-se em conta o perfil da classe.

Este acontecimento expõe, de um lado, a presença danosa de práticas corporativas defensivas, em detrimento de uma gestão desejável da organização escolar que visasse o bem público e atingisse o fim último da escola: a utilização de todo o processo de trabalho no aprimoramento da qualidade da aprendizagem. O valor instituído "tempo de casa" prevalecendo sobre o valor transformador das práticas pedagógicas. De outro lado, demonstra o quanto pode ser dinamizadora a ruptura com os poderes instituídos, permitindo a emergência de movimentos instituintes transformadores.

Algumas dificuldades

A descrição do surgimento desses analisadores a partir dos efeitos do dispositivo GM, não deve obscurecer as dificuldades que permearam todo o processo. O primeiro deles era a força imobilizante do ritmo das rotinas de trabalho tanto na escola quanto no posto. A necessidade de continuar lecionando ou atendendo a sofrida população do morro funcionava frequentemente como um impeditivo para a invenção de alternativas de atuação fora das prescrições oficiais; afinal, o que justificaria a interrupção das aulas ou o cancelamento das agendas em função da criação de novas modalidades de enfrentamento dos problemas? Nesse sentido o envolvimento ativo tanto da diretora da escola estadual quanto da gerente do centro municipal de saúde na época, Sonia Lamsky, foi um fator crucial para a sustentação política de nosso projeto. Além disso, o engajamento e disposição dos funcionários estaduais e municipais, efetivado através de ações que ultrapassavam o contrato de trabalho prescrito (que incluía pesquisa fora do horário de trabalho, participação em reuniões noturnas na escola para discussão com os pais de alunos sobre as propostas em curso, entre outras), foram fatores determinantes para a superação da força burocrática e imobilizante das prescrições do trabalho formal.

Outro elemento dificultador era a desvalorização por parte dos poderes públicos dos funcionários da educação e da saúde, através do pagamento de baixos salários e de condições de trabalho precárias. Na época, o salário das professoras era apenas uma fração a mais do salário mínimo vigente no País. Em decorrência disso, greves longas e alternadas, ora no estado, ora no município, eram freqüentes. Isso acarretava evidentemente longas interrupções em nosso processo de trabalho e a freqüente necessidade de retomadas.

Havia também o problema geral da formação dos profissionais. No caso das professoras, a maioria não possuía formação de nível superior e algumas eram profissionais em final de carreira, desinvestidas de expectativas quanto às possibilidades transformadoras do próprio trabalho ("eu já vivi muito, sei onde isso vai dar..." ou "o problema é social e não há solução possível...", são exemplos de falas freqüentes). Percebia-se uma expectativa de rendimento e conduta sobre os alunos a partir de parâmetros típicos de classe média idealizada, inadequados para a realidade onde trabalhavam. Era freqüente também a tendência de uma ação imediatista, pouco planejada a médio-longo prazo por parte da escola. Em todos os encontros sempre havia questões urgentes a serem resolvidas "para ontem", sendo que o projeto necessitava de uma abordagem a médio e longo prazo. De outro lado, por parte dos profissionais de saúde, a formação era eminentemente clínica, voltada para a atenção individual e atendimento da demanda espontânea, faltando preparo para uma atuação multidisciplinar e inter-institucional. As questões sobre a formação serão objeto de discussão mais à frente.

O projeto se constituiu para todos os envolvidos um espaço de formação continuada onde aprendíamos na medida em que fazíamos. Debalde todo o desgaste, interrupções, tesões entre demandas, negociações contínuas de prioridades, havia certo frescor e entusiasmo durante o processo, o que sempre nos permitia avançar.

Disciplina e indisciplinas

As queixas sobre a indisciplina dos alunos eram mencionadas com freqüência no GM. Já havíamos avaliado a indisciplina como fator determinante na escolha das crianças encaminhadas ao GM para atendimento. Decidimos, portanto, em 1993, pela realização de novo ciclo de oficinas tendo a disciplina como eixo temático principal, realizado nos dois turnos. Desta vez seriam 5 encontros previstos. Os 4 primeiros encontros teriam os seguintes focos: levantamento dos problemas de disciplina;

discussão pragmática dos conceitos de autoridade e disciplina a partir da análise de duas propostas, uma conservadora e outra ultra-liberal; discussão de um filme sobre o tema; apresentação e discussão de propostas de manejo da disciplina em sala de aula, incluindo a da realização de pequenas assembléias em sala com os próprios alunos. O encontro final seria uma grande assembléia com professores, direção, especialistas, funcionários e a equipe do centro de saúde.

Na assembléia geral, estratégia utilizada na Análise Institucional, propusemos como tema central as dificuldades da escola em relação à disciplina. A dinâmica conduziu o próprio coletivo a estabelecer as regras de funcionamento. Houve eleição de um coordenador e 2 relatores, inscrições para falar, marcação de tempo para cada fala e livre expressão para todos. Durante as discussões dois elementos tornaram-se salientes. O primeiro, era que não havia para o grupo clareza quanto ao cumprimento das regras, e cada um agia à sua maneira, o que trazia grandes variações. No caso de aluno chegar atrasado, ou sem uniforme, pro exemplo, a decisão do que fazer dependia do estado de humor de quem estivesse no portão naquele dia. O segundo era uma excessiva concentração das principais ações disciplinares na pessoa da Diretora. A conduta em geral com o aluno indisciplinado era remetê-lo à sala da diretoria, sobrecarregando assim a Diretora, além de esvaziar a autoridade da professora em sala de aula e dissociar a disciplina das práticas educativas em sala de aula. A percepção desses elementos produziu impacto no grupo e várias pessoas reagiram dizendo “como podemos esperar disciplina dos alunos se nós próprios não a possuímos?” A partir daí a assembléia se voltou para uma discussão, com caráter propositivo, sobre o modo de funcionamento e gestão do cotidiano escolar, enfatizando a gestão mais autônoma da disciplina dentro da própria sala de aula. Posteriormente, em 1994, o próprio Regimento Escolar foi refeito com a inclusão de novo parágrafo: “Quando ocorrer atos indisciplinares dos alunos deverá ser discutido em assembléia em sala de aula, onde serão tomadas as decisões”.

Repercussões

Nosso projeto teve duas etapas claramente definidas. Na primeira, a centralização das ações e reflexões no GM, espaço onde as questões eram abordadas numa atuação conjunta entre centro de saúde e escola. Essa etapa desaguou numa segunda, na qual as ações retornaram a seus lugares específicos, preservando a autonomia e auto-gestão de ambos. As reuniões do GM foram extintas no final de 1994. Entretanto, a relação de interlocução e troca entre escola e centro de saúde permaneceu.

A escola adquiriu uma preocupação maior com a educação continuada do corpo docente e funcionários, além do maior reconhecimento dos fatores pedagógicos e institucionais presentes na emergência dos problemas de aprendizagem, aumentando sua responsabilização com a solução dos mesmos. A equipe do centro de saúde pode apreender o importante efeito das práticas de promoção de saúde. Houve, em decorrência do trabalho, a contenção da demanda "artificial" de consultas médicas e psicológicas. Além disso, o envolvimento numa prática de trabalho multidisciplinar agregou a todos uma dimensão de formação pouco presente nas graduações, concomitantemente ao arejamento que um trabalho inventivo pode trazer ao cotidiano rotineiro.

Considerações iniciais para conversa

Na medida em que este texto se destina a subsidiar um debate em mesa redonda, deixarei as clássicas “considerações finais” para uma segunda versão desse material, a ser elaborado a partir da apresentação. Apenas indicarei alguns tópicos que podem ser contemplados em nossa conversa.

O primeiro parte do reconhecimento que novos espaços de trabalho tem sido ocupados por psicólogos junto ao setor público e à Organizações não-governamentais. Em geral, como ocorreu na experiência analisada na saúde pública, espera-se dos profissionais habilidades tanto na área clínica, quanto na área social.

Em segundo lugar, temos o fato de nossas Diretrizes Curriculares apesar de enfatizarem uma formação generalista estabeleceram a necessidade de “ênfases”, na parte final do curso. A implementação das mesmas nos cursos de graduação, tem sofrido variadas interpretações e apresentado diferentes modalidades na sua realização operacional.

Finalmente, existem na pós-graduação algumas propostas para evitar a tradição de formação segmentada em psicologia, mas como construir na graduação formas de gestão do coletivo acadêmico que contemple o enfrentamento e construção de uma formação que contemple mais articulação entre as ricas contribuições da psicologia clínica e da psicologia social?

Referências

Baremblitt, G. *Compêndio de Análise institucional e outras correntes*: teoria e prática. 5ª ed. Belo Horizonte: Instituto Feliz Guattari.

Barros, R. B. (1996) Dispositivos em ação: o grupo. *Cadernos de Subjetividade*, 4 (número especial), 97-106.

Barros, R. B. (s/d) Institucionalismo e dispositivo grupal. In: Rodrigues e Altoé (org). *Saúdeloucura 8*: Análise Institucional. São Paulo: Hucitec.

Boarini, M. L. (2000) O psicólogo e a desinstitucionalização. In: Boarini (org) *Desafios na atenção à saúde mental*. Maringá: Eduem.

Conselho Federal de Psicologia. (1994) *Psicólogo Brasileiro*: práticas emergentes e desafios para a formação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dimenstein, m. D. (1998) O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81.

Ferreira Neto, J. L. (2004) *A formação do psicólogo*: clínica, social e mercado. São Paulo: Escuta.

Ferreira Neto, J. L. & Penna, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicologia em Estudo*. 11 (2), p. 381-390.

Freud, S. (1976) Psicologia de grupo e análise do ego. (J. Salomão, trad.) Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XVIII, pp. 89-179). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1920).

Garcia-Roza, L. (s/d) Psicologia: um espaço de dispersão do saber. *Rádice Revista de Psicologia*. Rio de Janeiro, Ground, ano 1, n. 4.

Lapassade, G. & Lourau, R. (1972) *Chaves da Sociologia*. (N. Caixero, trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Lobosque A. M. e Abou-yd, M. (1998) A cidade e a loucura: entrelaces. Afonso Reis, et. al. (org) *Sistema Único de Saúde em Belo Horizonte*: reescrevendo o público. São Paulo, Xamã (pp.243-264).

Machado, M. N. M. (2004) *Práticas psicossociais*: pesquisando e intervindo. Belo Horizonte: Edições do Campo Social.

Mailhiot, G. B. (1981) *Dinâmica e gênese dos grupos*. 5ª ed. São Paulo, Livraria Duas Cidades.

Potte-Bonneville, M. (2006) Um mestre sem verdade? Retrato de Foucault como estóico paradoxal. In: Koan, W. & Gondra, J. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Sarriera, J. C. et all. (2004) Intervenção psicossocial e algumas questões éticas e técnicas. In: Sarriera (org) *Psicologia comunitária*: estudos atuais. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.

Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte. (2003) *Saúde Mental na Assistência Básica.* Grupo de trabalho Geas/integração Saúde Mental e Saúde da Família.

ISSN 1981-2566

PROCESSOS DE IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO - A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Silvia Maria Cintra da Silva[1]

> "Porque também os conceitos são somente desenhos, fotografias, esquemas da realidade e ao estudá-los estudamos modelos dessa última, assim como mediante uma planta ou um mapa geográfico estudamos um país ou uma cidade estranha" (Vigotski, 1996, p. 231).

Em trabalhos anteriores (Silva, 2002; 2005) apresentei discussões que perpassavam a questão da imaginação, seja na constituição social do desenho da criança, seja na formação do psicólogo escolar. Este é um tema que faz parte de meu cotidiano como professora universitária, supervisora de estágios profissionalizantes em psicologia escolar e orientadora no programa de mestrado, pois considero que as capacidades de imaginação e criação são imprescindíveis para a formação e a prática profissional do psicólogo escolar, bem como do pesquisador. O papel relevante que a imaginação pode desempenhar nas atividades humanas não se restringe apenas às áreas artísticas e lúdicas, âmbitos em que inquestionavelmente ela é admitida como essencialmente necessária. No universo científico a imaginação também é fundamental. Procuro discutir, neste texto, a importância da atividade imaginadora na formação pessoal e profissional do psicólogo escolar dentro da universidade.

Criação e imaginação

Os processos imaginativos configuram atividade mental constituída pela linguagem (Vigotski, 1987). Ao imaginar, recriamos experiências vivenciadas anteriormente, criamos novas combinações de elementos conhecidos e é por isso que Vigotski afirma que, em virtude de suas vivências, as elaborações imaginativas do

[1] Psicóloga pela PUCCAMP, Mestre e Doutora em Educação pela UNICAMP; docente do Instituto de Psicologia da UFU, supervisora de estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, docente no programa de Mestrado em Psicologia Aplicada, autora dos livros "A constituição social do desenho da criança" e "Psicologia Escolar e Arte – uma proposta para a formação e atuação profissional". silvia@ufu.br

adulto diferem em qualidade e quantidade daquelas das crianças. A capacidade de imaginar é determinada pelas condições concretas de vida dos indivíduos e, como afirma Rocha (2000, p. 46-47),

> "Não sendo processo psicológico e atividade naturais da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie delas. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida".

Considero que tanto a arte como a ciência trazem-nos a possibilidade de transportar-nos além dos estreitos limites do empírico, cada área com suas especificidades, mas que nos podem fazer imaginar, por exemplo, tanto como seria a vida humana em cidades erigidas nas profundezas do mar como a visão de Goya sobre a sociedade espanhola na época em realizou as gravuras da série "Caprichos"[2].

Bronowski (1983) escreve que muitos alunos de ciências apenas aprendem as técnicas ensinadas pelo professor, decoram teoremas e nunca os ultrapassam; tais alunos

> "...tornam-se os assalariados da ciência, competentes na rotina mas completamente desprovidos de imaginação. E, no entanto, para o mundo exterior, os cientistas desse tipo são exemplos de profundidade e correcção, a verdadeira imagem da ciência. O mundo exterior sabe distinguir entre um jornalista e um poeta, mas não se apercebe da diferença entre um cientista burocrático e um gênio" (p. 37).

Para Bronowski, assim como o artista, o cientista precisa desenvolver sua imaginação, pois sem esta capacidade torna-se banal. É a imaginação do cientista, presente em suas produções, que nos possibilita ir além de nossas próprias experiências ao tomarmos contato com sua obra.

Na academia, aspectos imaginativos geralmente são considerados necessários apenas para quem lida com a arte e suas diferentes linguagens. Entretanto, a construção de uma teoria e sua compreensão também envolvem a imaginação. Ao tratar da elaboração de conceitos científicos, Vigotski (1996, p.232) ressalta que estes têm um "sedimento de realidade concreta e real [...] ainda que seja só em uma solução muito fraca". E, para o mesmo autor, tais conceitos, ao mesmo tempo, contêm uma abstração. Citando Engels, Vigotski escreve sobre a presença do pensamento na elaboração da

[2] "Nos *Caprichos*, Goya, baseado nos princípios regidos pela razão, sem dúvida satiriza e critica uma série de vícios e defeitos latentes na sociedade espanhola do Antigo Regime e, dissimuladamente, o poder". Catálogo da exposição "Goya – as gravuras da coleção Caixanova" (2007).

ciência e afirma que o fato científico “é um produto do pensamento, isto é, do conceito” (1986, p. 235). Para ele, a ciência estuda os conceitos científicos, isto é, abstrações. O pesquisador apoia-se nos dados concretos do real para elaborar seus conceitos e hipóteses, mas precisa realizar um salto imaginativo para construir seu edifício teórico.

Nesse sentido, a capacidade imaginativa do pesquisador é fundamental, pois é ela que guiará os olhos deste para indagar o mundo e auxiliará a apresentação de possibilidades de respostas aos seus questionamentos. Quanto mais preso à realidade concreta, menos avanços no pensamento, no sentido de imaginar desenhos que possam responder às necessidades abertas pelos modelos teóricos, mesmo que provisórios. Tais modelos nem sempre encontram formas de concretizar-se na realidade considerada de um ponto de vista pragmático.

Considerando que a capacidade imaginadora não é inata, mas socialmente mediada, cabe destacar, então, a função da instituição escolar no desenvolvimento dos processos de imaginação, como salienta Rocha (2000, p. 47):

> “... fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral”.

No livro “Seis propostas para o próximo milênio”, Calvino (1998) discorre sobre as qualidades do texto escrito, e uma delas é a visibilidade, ou seja a capacidade de criar imagens. O autor afirma que mesmo livros científicos mais técnicos podem provocar nossa imaginação. Para Calvino, tanto o cientista como o poeta precisam organizar e selecionar, dentre inúmeras alternativas, imagens relacionadas à fantasia que se guiam por uma finalidade, interesse ou diversão. Temos, segundo ele, um cinema mental que, acredito, precisa ser continuamente alimentado para poder expandir as possibilidades de imagens projetadas.

Imaginação e criação na universidade

Ao tratar da imaginação no contexto acadêmico, farei dois recortes: um em relação à pesquisa, considerando inicialmente a formação dos estudantes neste sentido e outro em relação às possibilidades da arte propriamente dita. Acredito que a iniciação

científica e o acesso ao patrimônio cultural da humanidade são duas funções primordiais da universidade.

É imprescindível ensinar ao aluno, logo de início, a importância fundante da pesquisa e que sem ela o conhecimento torna-se anacrônico e frágil, ancorado muito precariamente em um senso comum paralizante. No caso da Psicologia, em que as subjetividades são o foco principal – excetuando-se os estudos etológicos e os da psicologia experimental - a pesquisa qualitativa mostra-se como uma escolha definida pela forma com que se constrói o conhecimento (González Rey, 1999), ou seja, pela definição epistemológica. "A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção do conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana" (González Rey, 1999, p. 35). Para esse autor, o conhecimento é uma produção que envolve construção e interpretação. Pesquisar é produzir conhecimento e, ao construir seus dados de pesquisa, o investigador vai muito além dos dados empíricos, elaborando uma configuração mental de seu objeto de pesquisa. Em outras palavras, o pesquisador precisa contar com a sua própria atividade imaginativa para realizar seus estudos.

A pesquisa qualitativa trava um diálogo bastante próximo com a imaginação, desde o problema que o pesquisador coloca para si até as soluções que precisará encontrar para desenvolver seu trabalho. E a condição de pesquisador traz para o estudante uma tarefa muitas vezes nova: pensar como um investigador, fazendo algumas perguntas para o mundo e propondo um caminho metodológico que busque responder a essas questões. A teoria que o embasa é responsável pelo olhar e pelos questionamentos em relação ao recorte exigido pela pesquisa. Determinados questionamentos só são possíveis a partir de determinadas concepções teóricas. A pergunta, em si, é algo que não se vê, e a proposição de um método pode ser considerada como a possibilidade de tornarmos concreto algo que ainda está em nossa imaginação.

Para a compreensão dos construtos teóricos em que se apoiará, o estudante também precisa contar com sua capacidade imaginativa, suportando transportar-se para outros níveis de entendimento que não aqueles dados pela experiência cotidiana imediata. Essa aprendizagem pode ser considerada um "ganho secundário" da aprendizagem da pesquisa. Verifico que algumas vezes os alunos têm dificuldades para

compreender um certo conceito teórico em função da possibilidade de abstração necessária para acompanhar o autor na concepção de seus pressupostos[3].

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia[4], uma das possibilidades de ênfases recai sobre a pesquisa: "*Psicologia e processos de investigação científica* que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas" (Câmara de Educação Superior, 2004). Esta ênfase, assim como as outras, é compreendida como um conjunto de habilidades e competências relacionadas a estudos e estágios em alguma área da Psicologia. De qualquer forma, entendo que, sem cair numa especialização restrita, o psicólogo precisa aprender a desenvolver uma postura investigativa no sentido mais amplo do termo, a despeito da área em que atuará.

Outro autor que traz contribuições importantes para a discussão a respeito da pesquisa qualitativa, Ginsburg (1989), trata do paradigma indiciário: os índices ou sinais são aspectos preciosos para olhar-se o mundo de maneira mais cuidadosa, com atenção aos detalhes que muitas vezes nos dizem mais do que uma visão panorâmica do todo. A construção (ou reconstrução) daquilo que está apenas sugerido pelos indícios necessita do auxílio da imaginação para compor um quadro verossímil. O psicólogo ou o pesquisador pode ser considerado como um detetive que precisa reunir todos os elementos fornecidos pelos relatos de observação, conversas informais, entrevistas, registros em áudio e/ou vídeo (e suas respectivas transcrições), documentos e anotações do diário de campo, enfim, de tudo aquilo que compõe sua pesquisa ou processo avaliativo, por exemplo, para organizar o mosaico formado por todo esse material.

Na análise de dados, o pesquisador irá organizar essas informações em categorias que irão compor uma configuração – às vezes até momentânea – da situação focalizada, categorias estas arquitetadas a partir dos dados construídos pelo autor do estudo. Como afirmei anteriormente neste texto, considerando que as teorias constituem-se de idéias que, por sua vez, permitem o avanço do pensamento (González Rey, 1999), as categorias nelas também se originam e vão buscar elementos explicativos para que efetivamente possa haver uma análise e não uma mera descrição de

[3] Vale lembrar, aqui, que ainda hoje, no século XXI, muitas pessoas escandalizam-se com os estudos de Freud sobre a sexualidade infantil.
[4] Câmara de Educação Superior, 2004.

acontecimentos. Aqui a capacidade criadora do pesquisador é solicitada a estabelecer um diálogo harmonioso entre os autores estudados e os dados da investigação, procurando dar um salto qualitativo na compreensão desses dois universos.

E o psicólogo escolar? Nas diversas situações profissionais com que ele se depara, muitas vezes precisa **imaginar** o que está acontecendo, realizar uma leitura dessa situação calcada na teoria que escolheu para tentar entender seu objeto de estudo e **criar** possibilidades de intervenção. No caso de propostas de prevenção, a imaginação precisa ir ainda mais longe, ao antecipar dificuldades e sugerir alternativas viáveis para que a problemática não se instale ou tenha seus efeitos minimizados.

Partindo do pressuposto de que a arte mostra-se como uma área do conhecimento imprescindível para o desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora, no que diz respeito à formação profissional, a construção de um olhar e de uma escuta atentos ao contexto em que o psicólogo está inserido merece cuidado especial.

Para a teoria histórico-cultural, as interações sociais são determinantes na formação do psiquismo humano. O desenvolvimento é aqui concebido como o movimento de apropriação de formas culturais mais elaboradas de atividade, e o funcionamento psicológico só pode ser entendido nas esferas individual e social. De acordo com Vigotski (Vygotsky, 1988), os signos criados pela humanidade (como o desenho, a linguagem e os sistemas numéricos, dentre outros) apresentam, dialeticamente, a capacidade de modificar o funcionamento mental, ao configurar as funções psicológicas superiores (memória, atenção, percepção e outras) e também promover mudanças qualitativas nessas funções. Estas encontram terreno propício para seu desenvolvimento no contato com as obras de arte. Concordo com a afirmação do citado autor (2001), de que a vivência estética marca de modo indelével o comportamento humano.

Pinturas, contos, poemas, músicas e outras formas de arte são constituídas pela linguagem. Ao adquirir forma, a obra de arte exige a participação ativa do fruidor. Quando o espectador assiste a um filme, por exemplo, toda a atividade mental necessária à apreensão, audição, visão e apreciação tem o signo como suporte. Considerando que a natureza da atividade mental é “social/semiótica” (Smolka, 1997, p. 29), o contato com a obra de arte tem uma repercussão dialética nos processos mentais envolvidos na apreciação, e gera uma expansão nas funções psicológicas como a percepção, a atenção e a memória (Silva, 2005).

As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem desencadeadas pela arte assumem, então, um papel de extrema relevância, desde a entrada do estudante na academia, como escreve Duarte-Jr. (2001, p.203):

> "Um lastro de filosofia, artes e sensibilidade, comum a todos os cursos de uma universidade, certamente redundaria em ganhos para todos, em especial para o profissional em formação, que entenderia ser o seu conhecimento específico tão-só um dos componentes que constituem uma sabedoria de vida abrangente."

Ostrower (2001), Rodari (1982) e Vigotski (1987) frisam que as capacidades de imaginar e criar não são privilégio de poucos indivíduos dotados, mas podem ser desenvolvidas no contato do homem com a sociedade e a cultura. Como área do conhecimento que traz sem si imbricadas conquistas e descobertas humanas, a arte mostra-se como fértil possibilidade de instigar a imaginação e a criatividade apenas (o que não é pouco) pela fruição de suas diversas linguagens. Quero dizer que não é preciso formar artistas para que essas capacidades sejam desenvolvidas, mas oferecer o contato com a arte.

A universidade e a formação do psicólogo escolar

Como explicitado anteriormente, as capacidades de imaginação e criação são imprescindíveis para a atuação profissional do psicólogo escolar. A instituição universitária deveria ter, como uma de suas funções primordiais, o desenvolvimento dos processos de imaginação discente. Nesse sentido, é preciso que propicie momentos e espaços formais e informais para que o futuro psicólogo, durante sua formação acadêmica, tenha possibilidades de acesso aos artefatos culturais que privilegiem esses processos psicológicos superiores.

Em experiências com propostas de estágio profissionalizante e aulas, vários alunos e estagiários afirmam que o seu primeiro contato efetivo com a arte ocorreu na universidade, pois as experiências nas aulas de Educação Artística foram insignificantes ou mesmo desencorajadoras. Isso assume proporções ainda maiores se pensarmos que nem sempre os alunos de psicologia terão contato com docentes que os instiguem nesse sentido, pois as linguagens artísticas geralmente não fazem parte dos componentes curriculares da formação do psicólogo.

Atividades baseadas nas diferentes linguagens artísticas, como filmes, músicas e literatura apresentam-se como excelentes oportunidades para que os estudantes possam ampliar suas experiências, transformando seu psiquismo, ao ir além de suas vivências concretas, mais circunscritas aos limites do empírico. Tais experiências são fundamentais tanto para a formação pessoal quanto profissional.

Ao pensarmos no psicólogo que queremos formar, certamente privilegiaremos a capacidade de exercer críticas contundentes e pertinentes sobre o mundo, as teorias da psicologia, as práticas profissionais, a ciência e a pesquisa e sua própria atuação profissional. Vejo a arte como uma parceira importante nessa direção, pois pode propiciar o desenvolvimento de condições cognitivas e afetivas imprescindíveis para o psicólogo, independentemente da área em que vá trabalhar.

Rodari (1982) escreve que a imaginação é tratada nas escolas como a "parente pobre", sendo que mesmo a psicologia passou a prestar atenção a ela há pouco tempo. A imaginação estaria, no contexto escolar, "em desvantagem com a *atenção* e a *memória*[5] [...] escutar e pacientemente e recordar escrupulosamente" (p.137) são características mais valorizadas do que imaginar e criar. Se entendemos que essas habilidades são também fundamentais na formação para a pesquisa, aqui a arte mostra-se novamente como mediadora importante para provocar processos de aprendizagem e desenvolvimento necessários a um pesquisador diferenciado.

Ribeiro (2001) usa a expressão "poliglotismo cultural" ao referir-se à formação do estudante universitário. Por outro lado, é preciso lembrar que os professores universitários que atuam em cursos de psicologia também precisam cuidar de sua própria formação, ampliando seus referenciais e conhecimentos, conhecimentos estes que dialoguem com áreas que tenham em comum o homem como objeto de estudo. Aqui destaquei a arte porque, mais do que qualquer outra área, ela interfere diretamente nos processos de imaginação e criação. Como o docente pode possibilitar que o jovem estudante vá além dos conteúdos aprendidos em sala de aula se ele mesmo não se permitir inventar? Sem a possibilidade de criar e imaginar, como seria a formação do psicólogo? Como compreender e aprender a realizar pesquisas?

Finalizando, acredito que é pela capacidade imaginadora que podemos fazer avançar o conhecimento, pois cada um de nós tem responsabilidade na construção de uma psicologia brasileira com caráter cosmopolita.

Palavras-chave: Imaginação, criação, teoria histórico-cultural, psicologia escolar

Referências

Bronowski, J. (1983) *Arte e conhecimento* – Ver, imaginar, criar. (Tradução Artur Lopes Cardoso). São Paulo: Martins Fontes.

Calvino, I. (1998) *Seis propostas para o próximo milênio* – lições americanas. (2ª ed.) (Tradução Ivo Barroso). São Paulo: Companhia das Letras.

Câmara de Educação Superior. (2004) Notícia: Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* [online], vol. 20, no. 2 [cited 2007-03-28], pp. 205-208. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext

Duarte Jr., J-F. (2001) *O sentido dos sentidos* – a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições.

Ginsburg, C. (1989) *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. (Tradução Federico Carotti). São Paulo: Companhia das Letras.

González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa em psicología*: rumbos e desafíos. São Paulo: EDUC.

Ostrower, F. (2001) *Criatividade e processos de criação*. (15ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Ribeiro, R. J. (org.) (2001) *Humanidades*: um novo curso na USP. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Rocha, M. S. P. M. L. (2000) *Não brinco mais*: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional. Ijuí, RS: UNIJUÍ.

Rodari, G. (1982) *Gramática da fantasia*. (Tradução Antonio Negrini). São Paulo: Summus.

Silva, S.M.C. (2002) *A constituição social do desenho da criança*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, S.M.C. (2005) *Psicologia escolar e arte*: uma proposta para a formação e atuação profissional. Campinas, SP: Alínea/EDUFU.

[5] Em itálico no original.

Vigotski, L.S. (1987) *Imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas.

Vigotski, L.S. (1996) *Teoria e Método em Psicologia*. (Tradução Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L.S. (2001) *Psicologia pedagógica*. (Tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L.S. (1988) *A formação social da mente*. (2ª ed.) (Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche). São Paulo: Martins Fontes.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

PROCESSOS DISCURSIVOS, CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E DISCRIMINAÇÃO

Veriana de Fátima Rodrigues Colaço[1]

Ana Cleide Barros Jucá[2]

Ricardo Rilton Nogueira Alves[3]

RESUMO

Muitos estudos atuais no campo educacional abordam a temática da violência, inclusive sobre a violência simbólica que ocorre entre crianças e jovens no espaço escolar. No bojo dessa problemática, uma das formas de violência bastante visível refere-se ao preconceito racial. Em geral este aspecto é abordado em relação ao que repercute em termos da construção subjetiva para as crianças que são vítimas deste tipo de discriminação, o qual se dissemina em discursos e práticas sutis de exclusão no próprio contexto de sala de aula. Um aspecto que normalmente não é enfatizado relaciona-se com as implicações dessa discriminação para as oportunidades de construção compartilhada de conhecimento que ocorrem no cotidiano da aula. A partir de um estudo desenvolvido por uma equipe de pesquisa vinculada ao Grupo Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania do Departamento de Psicologia da UFC, o qual tratou de situações de interação entre crianças em sala de aula e seu papel na construção de conhecimento e subjetividade, algumas revelações que não estavam sendo focadas, mas tangenciavam as discussões sobre os processos de construção de subjetividade, passaram a ser consideradas nas análises da equipe de pesquisa. Neste sentido, o objetivo do trabalho aqui apresentado dirige-se para uma reflexão sobre processos discursivos que revelam situações sutis de violência vinculadas ao preconceito racial, as quais foram identificadas na investigação realizada e apontaram para limitações nos processos interativos que promovem aprendizagem escolar. A pesquisa aconteceu no ano de 2004 em uma escola particular de Fortaleza, envolvendo crianças de quarta série do ensino fundamental. Tomou-se por base a Teoria Histórico Cultural proposta por Vygotsky e a Teoria da Linguagem de Bakhtin, especialmente no que se refere, respectivamente, aos conceitos de mediação simbólica e dialogismo, constitutivos de processos de subjetivação. Considera-se que a interação entre crianças em sala de aula não apenas possibilita aprendizagens sobre conteúdos escolares específicos como também envolve modos de comunicação, estabelecimento de relações e condutas, portanto, produções subjetivas estão implicadas neste contexto. Essas relações nem

[1] Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Psicologia da UFC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania. Tutora do PET-Psicologia/UFC. E-mail verianac@uol.com.br

[2] Estudante do 9º semestre do curso de Psicologia da UFC, bolsista PIBIC/CNPq, integrante da equipe de pesquisa. E-mail anacleidebj@hotmail.com .

[3] Estudante do 7º semestre do curso de Psicologia da UFC, bolsista do PET-Psicologia MEC/SESu e integrante da equipe de pesquisa. E-mail ricardorilton@yahoo.com.br

sempre se apresentam amigáveis, mas muitas vezes estão permeadas por conflitos e, em certas situações, por violência e discriminação que podem explicitar preconceitos de cor. Tal ocorrência, como apontado acima, foi observada em diálogos e atitudes entre quatro crianças que protagonizaram o estudo em pauta. Analisa-se que situações dessa natureza podem contribuir tanto para o enfraquecimento da auto-estima da criança e outras implicações no seu desenvolvimento afetivo-emocional como também repercutem negativamente nos processos de construção de conhecimento e desempenho escolar, na medida em que limitam as suas condições de interação e de intercâmbio com seus pares.

Palavras-chave: violência na escola, preconceito racial, aprendizagem, construção de conhecimento.

INTRODUÇÃO

Pesquisar no cotidiano da sala de aula requer atenção à complexidade da dinâmica das relações sociais que ocorrem entre os alunos e entre estes e o(a) professor(a). Estas relações vão se construindo a partir dos diálogos e das ações que forjam este cotidiano na convivência entre as pessoas. Neste contexto, as mais variadas formas de aprendizagens acontecem, não apenas aprendizagens relativas a conhecimentos conceituais, mas, sobretudo, aprendizagens acerca de valores, atitudes, modos de comunicação e de interação social.

É no bojo dessas interações que os sujeitos que compõem esse ambiente cultural se aproximam e se afastam, protagonizando relações de amizade, de respeito mútuo, de cooperação, de competição, de conflito, assim como relações de discriminação e exclusão social, por conseguinte, de violência, seja ela física ou psicológica. São relações que se fixam ou se alternam, num processo dinâmico nem sempre perceptível pelos que convivem nesse ambiente.

No caso específico da discriminação, particularmente no Brasil, onde se procura geralmente encobrir este tipo de conduta, ela acaba por aparecer disfarçada na escola. É interessante ressaltar que a dissimulação de práticas de cunho racista, no Brasil, não se refere apenas a uma tentativa de ostentar uma conduta “politicamente correta”: apoiados em um discurso que afirma e exalta a exuberante miscigenação do povo brasileiro, costumamos defender a impossibilidade de se levar a efeito tais práticas discriminatórias. Sendo assim, tornar-se-ia até mesmo paradoxal excluir alguém com base em características cuja identificação é dificultada em virtude das diversas combinações das chamadas “raças” que povoaram (e povoam) o país desde sua colonização. Contudo, essa ausência de um parâmetro racial puro não impede que a

ojeriza a determinados traços físicos – referentes à cor e a outras características, eleitas como componentes de um estereótipo de determinada raça – seja sutilmente (ou mesmo rispidamente) explicitada por intermédio de comportamentos jocosos, de discursos permeados por anedotas que revelam preconceito. Tais comportamentos são freqüentemente justificados (e amenizados) por corresponderem a inocentes "brincadeiras", formas carinhosas de tratar o outro.

O papel de formação do ser humano enquanto cidadão é também atribuído à escola, *locus* que se propõe a promover o desenvolvimento e a transmissão do saber. Sendo então o principal veículo de aprendizagem, defensora de uma postura ética, a escola está pautada na comunicação por diálogo, portanto, de aparente isenção de atos violentos (Abramovay, 2004). Entretanto, não é de hoje que o fenômeno da violência povoa as escolas, inclusive em suas formas mais brutais, provocando danos físicos nas pessoas e até assassinatos. O que era pontual e ocasional, na atualidade tem se tornado corriqueiro, num agravamento crescente, e tem estimulado uma série de estudos que pretendem dar conta de sua extensão, de compreender suas causas e principais fenômenos desencadeadores, para inclusive contribuir com proposições de ações e de políticas públicas de combate ou minimização dessas ocorrências nas escolas. Nesta direção, a violência no contexto escolar passa a ser repensada e estudada sob novos enforques.

Um estudo desenvolvido pela UNESCO, em parceria com outras organizações governamentais e não governamentais realizado em escolas de todo o Brasil, é revelador da necessidade de abordar o fenômeno, atentando para as suas complexas configurações.

> Inicialmente, a violência na escola era tratada como simples questão de disciplina. Mais tarde, passou a ser analisada como manifestação de delinqüência juvenil, expressão de comportamento anti-social. Hoje, é percebida de maneira muito mais ampla, sob perspectivas que expressam fenômenos como globalização e exclusão social, os quais requerem análises não restritas às transgressões praticadas por jovens estudantes ou às violências das relações sociais entre eles. (Guimarães & Rua, 2004, p. 31)

Assim, muitos estudos atuais no campo educacional (Guimarães, Antônio Sérgio, 1999; Guimarães, Áurea, 1996; Guimarães, Eloísa, 1998; Sposito, 1998, 2001; Abramovay, 2001; Abramovay & Rua, 2004, Araújo, 2004, dentre outros) abordam o problema em suas diferentes manifestações, tratando não apenas da violência física, mas também sobre a violência psicológica, a discriminação e o preconceito racial que ocorre

entre crianças e jovens no espaço escolar. Em geral, o fenômeno do preconceito racial é abordado em relação às suas repercussões, em termos da construção subjetiva, para as crianças que são vítimas deste tipo de discriminação, que se dissemina em discursos e práticas sutis de exclusão no próprio contexto de sala de aula. Atualmente a abordagem destas práticas vêm sendo sintetizada através do emprego do conceito de *bullying*[4], que se refere a um conjunto de atitudes intencionais e reincidentes, de caráter agressivo, adotadas por um ou mais alunos em relação a outro(s). Executadas dentro de uma relação desigual de poder e ocorridas sem motivação evidente, tais atitudes ocasionam dor e angústia em sua(s) vítima(s). Logo, não se trata de meros desentendimentos entre alunos, mas compreende todas as formas de discriminação, de acusações injustas, de ameaças, de insultos, de difamação por apelidos ou outros termos que causam constrangimento, de intimidação e de isolamento (Fante, 2006), entre outras, geralmente decorrentes do repúdio pela diferença.

Desse modo, são evidentes as repercussões que a violência no contexto escolar propicia para sua(s) vítima(s) – danos morais, físicos, psicológicos, materiais etc. – , comprometendo, muitas vezes, sua integridade. O medo, a vergonha e o sentimento de vulnerabilidade, decorrentes de humilhações sofridas pelo aluno, além de práticas discriminatórias mais graves, podem deixar seqüelas que afetarão profundamente a construção de sua subjetividade. Outro aspecto, que normalmente não é enfatizado, relaciona-se com as implicações dessa discriminação para as oportunidades de construção compartilhada de conhecimento que ocorrem no cotidiano da aula.

A partir de um estudo desenvolvido por nossa equipe de pesquisa, (Colaço et al, 2005) vinculada ao Grupo Linguagem, Práticas Culturais e Cidadania, do Departamento de Psicologia da UFC, o qual investigou situações de interação entre crianças em sala de aula e seu papel na construção de conhecimento e subjetividade, algumas revelações que não estavam sendo focadas, mas tangenciavam as discussões, passaram a ser consideradas nas nossas análises.

Neste sentido, o objetivo do trabalho aqui apresentado está voltado para uma reflexão sobre processos discursivos que revelam situações sutis de violência, vinculadas ao preconceito racial, as quais foram identificadas na investigação realizada e apontaram para limitações nos processos interativos que promovem aprendizagem

[4] Termo de origem anglo-saxônica, que não possui correspondência direta na Língua Portuguesa, sendo comumente compreendido a partir das idéias explicitadas acima. A palavra *bullying* é derivada de *bully,*, que designa “brigão”, “amedrontador”, “intimidador”.

escolar. Tal ocorrência foi observada em diálogos e atitudes entre quatro crianças que protagonizaram o estudo em pauta.

A pesquisa original aconteceu no ano de 2004 em uma escola particular de Fortaleza, envolvendo crianças de quarta série do ensino fundamental. Tomamos por base a Teoria Histórico Cultural proposta por Vygotsky e a Teoria da Linguagem de Bakhtin, especialmente no que se refere, respectivamente, aos conceitos de mediação simbólica e dialogismo, constitutivos de processos de subjetivação e de construção de conhecimento. Embora nossas referências continuem sendo estes autores, abordaremos também alguns aportes atuais sobre o tema da violência, principalmente por concordarmos que este fenômeno assume novas dimensões na contemporaneidade, sendo necessário compreendê-lo à luz de um olhar situado na atualidade.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA E A LINGUAGEM DA VIOLÊNCIA

Mas o que estamos compreendendo por violência? Uma rápida caracterização do termo se faz necessária, em virtude das diferentes acepções que ele pode assumir. Tomada em seu sentido lato, a palavra violência pode designar diferentes atitudes, muitas vezes amparadas por determinado discurso: se for compreendida como o substantivo que nomeia o ato de violar a integridade do outro, as diversas dimensões que compõem esse outro podem causar dubiedade no momento em que a ação deve ser reconhecida como violenta. Ou seja, aquilo que tradicionalmente é entendido como par da agressão física, e que possui nesta seu referente empírico (Chesnais *apud* Abramovay, 2004), vem tendo como ampliada sua gama de significações, em que outras formas de se praticar a violência são identificadas.

O que almejamos aqui não é fincar balizas que possam moldar e cristalizar um significado para o termo violência, mas justamente atentar para a sua polissemia, reveladora de múltiplas possibilidades de compreensão do tema. Bakhtin (2002) atenta para a necessidade de compreensão da linguagem em uso, construída a partir das interações sociais que ocorrem na realidade viva. Assim sendo, a palavra está carregada de uma ideologia que não apenas reflete, mas refrata seu entorno social, pois se apresenta como um emaranhado de significações valorativas que, ao ser enunciado, permite uma bidirecionalidade deste movimento, isto é, a construção de uma nova realidade. Livre de uma concepção abstrata, o significado atribuído à palavra está diretamente atrelado ao cotidiano que a construiu e que é por ela construído. Desse

modo, concordamos com Bakhtin ao postular como imprescindível a compreensão da dimensão histórica da palavra, assumindo sua condição dinâmica e a decorrente possibilidade de reconfiguração do que ela significa. Portanto, o signo ideológico não está condenado a representar exatamente o que denuncia sua etimologia, mas, ao contrário, participa de um processo que impede sua estagnação, ao ser inserido em contextos culturais diversos.

É conveniente lembrarmos que, dependendo do que classificamos como ato violento, muitas práticas podem ser neligenciadas e até mesmo a ocorrência do fenômeno pode ser negada. Cabe-nos então atentar para o modo como compreendemos a violência e seus aspectos contingenciais, especialmente no que diz respeito ao contexto em que ela está sendo tomada como foco.

Alcançamos o momento em que uma segunda questão deve ser colocada: por que iremos considerar neste trabalho a violência que se expressa também na escola como preconceito racial? No prefácio do livro *Violência nas escolas* (Abramovay e Rua, 2004) os autores Paulo Sérgio Pinheiro e Guilherme Assis de Almeida trazem uma definição abrangente sobre violência, que nos oferece elementos para entender a sua repercussão no contexto escolar. Eles afirmam que “violência é toda ação que impede ou dificulta o desenvolvimento” (p. 22). É sob este aspecto que queremos abordar a temática, analisá-la sob o viés das suas repercussões nem sempre aparentes, mas que instauram efeitos no percurso do desenvolvimento da criança, tendo em vista que nosso foco investigativo está voltado para a infância.

Além de situar esta temática nas vivências infantis, estamos também direcionando nossa análise para o processo de aprendizagem ou construção de conhecimento. Nosso interesse em tratar o fenômeno por este prisma não é de desconsiderar ou minimizar a importância dos fatores nocivos ao processo de construção da identidade, à auto-estima estima da criança e a todas as conseqüências daí decorrentes, mas sim de reafirmar essas conseqüências através de outro eixo de análise, não muito explorado pelos estudos sobre o preconceito racial: intentando desmistificar visões ainda presentes acerca do fracasso escolar como resultante de fatores isolados, seja do indivíduo, do seu ambiente social ou da instituição escolar, o cerne da análise aqui proposta são as interações sociais como cenário em que as aprendizagens acontecem.

Seguindo a tese vygotskiana de que o desenvolvimento é um processo intrinsecamente histórico e cultural, portanto, enraizado nas interações entre as pessoas

e suas ferramentas historicamente construídas, entendemos que, ao ser limitada em seus espaços interacionais por um processo de discriminação, a criança perde oportunidades de acesso à construção de conhecimentos que circulam nesses espaços. Ressaltamos também que, tomando por base a teoria de Bakhtin, compreendemos o desenvolvimento alicerçado na e pela linguagem, caracterizada por sua natureza dialógica e polissêmica.

Para sustentar nossas reflexões, apresentaremos vários excertos de uma cena ocorrida durante as observações em sala de aula, registradas em vídeo por ocasião da pesquisa mencionada acima. Nosso objeto de investigação eram as estratégias de mediação utilizadas pelas crianças ao compartilharem a realização de tarefas escolares, examinando-as através das atividades discursivas (Coll & Onrubia, 1998) dessas crianças, as quais comportam de forma integrada linguagem e ação.

Dentre as várias crianças de uma turma de quarta-série do ensino fundamental, a professora, de acordo com nossa solicitação, escolheu um grupo de quatro crianças que protagonizaram nosso estudo. Eram dois meninos e duas meninas (Quintino, Gilberto, Nara e Ilana)[5], sendo três deles brancos e uma das meninas de pele morena (parda) e cabelos crespos. Desde as primeiras filmagens, tínhamos observado que as quatro crianças interagiam ao realizarem as tarefas, mas Ilana não participava das discussões da mesma forma que os colegas, sendo muitas vezes colocada à margem, outras vezes desqualificada em suas falas ou em suas contribuições para a resolução da tarefa. Apesar disso, ela procurava participar, fazendo comentários e dando sugestões.

Por ocasião da sexta filmagem, quando as crianças executavam uma tarefa de interpretação de texto, o qual fazia referência à violência urbana, a situação de exclusão de Ilana por parte do grupo ficou bastante evidenciada. Embora o principal objetivo da tarefa não fosse discutir a violência, mas sim trabalhar os diferentes estilos narrativos que podem gerar formas interpretativas diferentes para o texto, não foi por acaso que a evidência da discriminação se explicitou num momento em que o conteúdo do texto versava sobre este tema.

Inicialmente, as três crianças tentam fazer a interpretação e Ilana apenas observa, sendo alvo de um comentário irônico de Nara “Ilana só escutando...”. Ela tenta se integrar na discussão, mas como não havia lido o texto antes, pois faltara à aula anterior, não acompanha a interpretação que os colegas fazem e eles riem dos

[5] Os nomes das crianças são fictícios.

comentários dela. Ao longo do excerto abaixo alguns aspectos serão pontuados em nossa interpretação.

Excerto Nº 1

Quintino: - **Branco ou pobre?**
Nara: - Pobre.
Quintino: - Pobre!
Nara: - Qual a causa da sua violência?
Gilberto: - Não foi morte violenta. (+) Não existiram sinais de morte violenta. Não foi violência...
Quintino: - Não, não é violenta.
Gilberto: - Não foi não, colocar não foi.
Nara: - **Ilana só escutando...** (irônica)
Ilana: - Não, mas a gente nem entende (diz algo, mas está incompreensível na gravação).
Gilberto: - Tá, agora é a Ilana que faz esse (tentando inseri-la na discussão).
Ilana: - (fala incompreensível).
Gilberto: - Mendigo, um bandido ou pai de família. Vagabundo.
Quintino ri, olhando para Gilberto.
Gilberto: (virando a página do livro procurando o texto) – Olha aqui, tem o texto... (olha) Olha aqui, que diz que é vagabundo. Eu me lembro.
Quintino: - Vaga... (diz para Gilberto, brincando com ele)
Nara: - Vou botar aqui, vagabundo. (todos também viram a página, rindo)
Gilberto: - Vagabundo.
Ilana: - Sim, mas tem que responder essa aqui! (fala algo - incompreensível) trabalhador (olha para Gilberto) Mas tem que responder!
Profa p/ turma: - Gente, olha aqui: rico ou pobre. Dá por esse texto pra gente saber?
Nara: - Não.
Profa.: - Não há dados suficientes. (a sala repete a frase).
Gilberto: - Vagabundo.
Ilana: - Sim, olha (apontando no texto dele), (incompreensível), **é um homem trabalhador?**
Gilberto: - **Não!** (enfático, rindo em seguida). **Vou colocar só vagabundo**. Era... só... vagabundo. (Quintino ri) Onde ele morreu? Na margem da lagoa.
[...]
Ilana: - Ah, eu não vi esse texto não, eu faltei! Eu não sei de nada...
Quintino: - (Cantarolando) **Não sabe de nada, como sempre...** (criticando Isabela). Não, mas aí ó...

Já no início do diálogo a fala de Quintino – **"Branco ou pobre?"** – parece anunciar o preconceito subjacente. É significativo observar que a relação que estava presente no texto, e que a professora explicita, é entre "rico ou pobre", portanto, a troca das palavras rico por branco, revela a vinculação feita por Quintino entre estas duas características. Tomadas literalmente, estas palavras não apresentam parentesco etimológico; na verdade, é o caráter ideológico do contexto da criança que permite essa

aproximação. Ao mesmo tempo, esta frase desencadeia um efeito de sentido (Bakhtin, 1992) na direção do processo de discriminação que seria posteriormente manifestado nas suas atitudes de desdém e desqualificação para com Ilana.

Outro ponto a se considerar nesse trecho do diálogo é a inserção da voz de Ilana, ao trazer uma informação do texto: “É um homem trabalhador”, a qual faria uma ruptura com a relação que pareciam estar fazendo entre violência e “vagabundo”. Essa tentativa de inserção é podada de forma incisiva: “Não [...] vou colocar só vagabundo”.

Apesar da resistência dos colegas e da dificuldade de Ilana de compreender o texto pela falta da leitura anterior, é visível seu movimento de busca por participação no exercício, quando, por exemplo, na divisão das tarefas, ela se oferece para ler uma das histórias do texto, mas é ignorada pelos colegas; em seguida, quando ela sugere que recorram à professora para auxiliar na interpretação, é rispidamente confrontada pelo colega.

Excerto Nº 2

Gilberto: - Ei, cada um lê uma história. Eu leio a primeira!
Quintino: - Eu leio a segunda!
Ilana: - **Eu leio a terceira!**
[...]
Ilana: - Mas a gente tem que perguntar primeiro pra tia; se a gente errar?
Quintino: - Pergunta lá tu!
Ilana: - Não, vai tu.
Quintino: - Não, foi tu que deu a idéia.
Ilana: - Eu...
Quintino: - Não? você falou, pergunta lá pra tia. Vai lá, tu.
Ilana: - Eu não disse desse jeito!
Quintino: - Tu vai.
Ilana: - Eu não!
Quintino: - Na tia, tu vai! Pergunta para ela, se pode fazer assim.
(Ilana levanta e vai buscar ajuda da professora)

Podemos destacar que, apesar do claro movimento de exclusão de Ilana por parte do grupo, a menina insiste em efetuar suas contribuições. A observação desse fato vem se contrapor a uma noção limitada que remete à idéia de que a criança negra apresenta baixo desempenho escolar porque, ao ser excluída, retrai-se, intimida-se e acaba por apresentar falta de interesse pelas atividades. Além disso, outra justificativa bastante utilizada para explicar o fracasso escolar – e também aqui contraposta – diz respeito à atribuição de dificuldades de aprendizagem sem que seja feita uma análise mais ampla que contemple o contexto escolar no qual a criança está inserida.

Voltando aos registros dos diálogos, observamos que por várias vezes Ilana pede explicitamente a ajuda dos colegas, que a ignoram ou se recusam a ajudá-la, sonegando-lhe informações. Apenas Gilberto demonstra maior sensibilidade aos apelos de Ilana, mas não consegue reagir às insistências dos outros dois, especialmente de Quintino, para evitar que Ilana compartilhe com eles a realização da atividade.

Excerto Nº 3

Ilana: - **Como é, hein?**
Nara: - **Ilana, tu não ta fazendo nada, né? Só escutando e escrevendo...**
Ilana: - Não, eu tô procurando aqui...
[...]
Gilberto – Depois que a gente fizer a gente ajuda a Ilana, certo? A gente vai fazer depois que acabar a gente ajuda a Ilana.
Nara – Estilo impressionista.
Gilberto – De (incompreensível).
Quintino – Ei, é o quê?
Nara – Ele está preocupado com, eu vou botar: atrair as pessoas, impressionar as pessoas. (A professora fala de outra atividade).
Nara – Estilo fofoca.
Gilberto – Fofoca é.
Quintino – Ei, peraí, peraí. Peraí, vem aqui (cochicha no ouvido de Nara).
Ilana – **Gilberto, como é esse estilo aqui?**
Gilberto – Quando a gente acabar a gente te ajuda. (Todos saem da mesa e a deixam sozinha tentando responder as questões do texto).

Ilana fica de fora de uma discussão que é importante para a compreensão do conteúdo da aula, uma vez que deliberadamente as outras três crianças a colocam em posição inferior. Mesmo a preocupação de Gilberto em “ajudá-la depois” só reforça sua posição de estranha no grupo: ela não faz nada, ela não compreende e ela pode ser ajudada, mas depois que a construção da tarefa for finalizada. Ou seja, são falas e atitudes que a colocam num lugar externo ao grupo, e, por conseguinte, de não acesso às aprendizagens que estavam circulando na dinâmica interativa daquela ocasião.

Considerando que as situações de interação entre os alunos em sala de aula geram um espaço simbólico de emergência de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2001; Meira, & Lerman, 2001), entendemos que ao efeito de negação da alteridade no processo discursivo que o grupo estabelece em relação à criança, acrescenta-se a obstrução do conhecimento que está sendo produzido na elaboração da tarefa. Portanto, os prejuízos para criança são tanto de ordem subjetiva quanto cognitiva.

O processo de exclusão vai se tornando mais evidente com o desenrolar da tarefa, quando Quintino passa a gesticular para os colegas que evitem repassar informações para Ilana. Ela percebe e reclama a sua participação, mas é desconsiderada e continua alheia à discussão do grupo, inclusive sendo ironizada ao tentar acompanhar a elaboração da tarefa.

Excerto Nº4

Nara – Aqui ela ta preocupada em falar.
Quintino – Ahã. (gesticulando para a Nara não falar alto a resposta).
Ilana – É em grupo viu Quintino.
Gilberto – Presta atenção nisso aqui. Ah deixa (diz para Quintino, que continua indicando para não explicitarem a resposta). Está preocupado com o modo de impressionar as pessoas. Não vai adiantar nada (fala para Quintino, que continua gesticulando para eles).
Quintino – Ah, vai.
Quintino – Fofoca, o que? (para Nara).
Nara – (incompreensível) da conversa.
Ilana – Está preocupado com quê? (para Quintino).
Gilberto – De impressionar as pessoas.
Nara – Ilana (incompreensível).
[...]
Ilana – **Onde é que vocês tão?**
Quintino – **Lá atrás.**
Gilberto – **A gente tá aqui sentado numa mesa.**
Nara – Sim, eu só sei, porque aqui, ele fala (incompreensível) então, então, (incompreensível). Ele tá preocupado.
Gilberto – Não entendi nada, mas vamos ver aqui.
Nara – Ele tá preocupado (escrevendo) com a forma de colocar. Não, peraí. Gente eu também.
Gilberto – **Deixa eu ver essa aqui (os dois lêem baixinho).**
Ilana – **Essa aqui (incompreensível) morto**.
Gilberto – **Bem detalhado (os três escrevem menos Ilana que só observa).**
Quintino – **(cobre o caderno enquanto escreve)**.

Ainda em recorrência à idéia do caráter polissêmico da palavra explicitado por Bakhtin (2002), esse excerto é ilustrativo da possibilidade de uso dos diferentes significados de um termo com objetivos específicos. Apesar de partilharem de um contexto social comum e, evidentemente compreenderem o teor da pergunta feita por Ilana, seus colegas utilizaram a versatilidade das palavras para, intencionalmente, burlar a informação almejada por ela. Quintino a despista, provavelmente recorrendo a uma conhecida brincadeira: “Lá atrás” e Gilberto faz referência às propriedades literais suscitadas pelo verbo estar na pergunta de Ilana: “Onde é que vocês tão?”, que literalmente pressuporia uma resposta com designação de lugar. Foi assim que ele

procedeu, ao enunciar: “A gente tá aqui sentado numa mesa”, negando, assim, a informação à Ilana. Cientes das diferentes conotações da pergunta de Ilana, os dois alunos resolveram enviesar sua compreensão, no intuito de atingirem seu objetivo de obliterar a participação da colega na tarefa.

Ao final da atividade, além do comportamento explícito de Quintino para afastar, inclusive fisicamente, Ilana do espaço de discussão, os três deliberadamente sonegam informações, ironizam e cochicham acerca da colega, que acaba por não conseguir realizar a tarefa.

Excerto Nº 5

Quintino empurra seu material para próximo de Ilana, buscando mais espaço na mesa. Ela reclama e diz que pode deixar lá. Ela afirma que ele tem espaço do outro lado da mesa. Ele diz que não pode porque sua coluna vai ficar doendo.
Gilberto – Estilo precionista. Licença aqui (pedindo o livro de Nara).
Gilberto – Eu não entendi aqui ó, estilo precionista (lê algo no livro) (incompreensível).
Ilana afasta o material de Quintino, ele reclama. Discutem mais uma vez.
Ilana – Tu num sabe botar essa cadeira mais para lá?
Quintino – Não, não sei.
Ilana – (incompreensível) é burro.
Gilberto – Ah! Eu sei.
Quintino – Eu sei.
Gilberto – Uma coisa muito rara. É precionista.
Quintino – (incompreensível) (fazendo sinal para não falar alto).
Quintino – **Sei, vem aqui. (cochicha no ouvido de Gilberto)**.
Quintino – **É, pois é. (Escreve cobrindo seu livro)**.
Nara – O que é heim?
Quintino – **Ei depois tampa viu.** (Nara olha o livro de Gilberto enquanto este escreve).
Nara – Posso ver. Que? (irônica).
Quintino balança a cabeça afirmativamente e chama para se aproximar, falando ao seu ouvido.
Quintino – Vem aqui Nara, Nara vem aqui.
Todos lêem e escrevem.
Gilberto – Tu sabe a (incompreensível).
Quintino – Então vem aqui, vem aqui.
Gilberto – Eu sei.
Quintino – **Vem aqui para eu te fazer uma pergunta.**
Gilberto – **Eu sei, eu sei o que você vai dizer.**
Quintino – **Então porque... também não ajuda?**

Percebemos que a discriminação de Ilana faz parte de um contexto em que o grupo de crianças, formado pelos outros três participantes, compartilha uma forma de comportamento que vem produzir uma identificação entre eles e, ao mesmo tempo, uma não identificação dos três com a menina. Essa conduta é parte de um processo de

construção de identidade que ocorre através da negação do outro: ele é conceitualmente construído como aquilo que não se deseja ser, para que a partir daí seja possível uma diferenciação daquilo que se deseja ser. Essa noção de construção de identidade pautada em uma negação da alteridade encontra-se claramente sintetizada nas palavras de Skliar (2004):

> A construção do outro maléfico e fantasmagórico permite pensar em outra direção a questão do racismo: que é aquilo que se argumenta ao produzir esse outro? E por que e para que esse argumento? A resposta pode ser rápida e concludente: é o argumento que serve para preparar a necessidade de produzir e inventar sempre mais e mais alteridade, sempre mais e mais racismo: necessitamos do louco, do deficiente, da criança, do estrangeiro, do selvagem, do marginal – da mulher, do violento, do preso, do indígena etc. – e precisamos deles, basicamente, em termos de uma invenção que nos reposicione no lugar de partida de nós mesmos; como um resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade, nossa liberdade, nossa maturidade, nossa civilização, nossa língua, nossa sexualidade (p.85).

PARA REFLEXÃO

As situações analisadas nos apontam um caminho que se distancia de uma abordagem presente nos dias atuais sobre a violência, que explicam a temática como decorrente de situações escolares ocorridas em periferias, vividas por pessoas pertencentes a classes desfavorecidas, como resultado da violência psicológica exercida pelo domínio do poder econômico.

As análises nos permitem observar como a escola é constituída no entrelaçamento das convivências cotidianas com os valores, os sentimentos e as ideologias que compõem nossos contextos sociais mais amplos. Cada criança leva consigo aquilo que apreende de sua educação familiar, bem como dos diversos ambientes nos quais convive. Por sua vez, a escola traz às crianças um conjunto de saberes que, por mais que sejam periodicamente reformulados e readaptados, lhes transmitem uma série de noções culturais arraigadas a valores que se perpetuam ao longo de gerações.

Notamos que um aspecto ainda bastante presente ao lado da violência psicológica é que esta permanece com um elevado grau de invisibilidade, como se aquilo que não provoca danos físicos não fosse passível de repreensão. Além disso, muitas vezes o que é dito não se constitui como agressivo do ponto de vista do emissor, mas daquele a quem as palavras são dirigidas.

Um dos discursos mais utilizados atualmente com a intenção de combater as diversas formas de violência é aquele que enaltece a tolerância como forma de comportamento nobre e apreciável. Porém, o conceito de tolerância está pautado muitas vezes em uma postura não de respeito, mas de indiferença à diferença (Skliar, 2004).

Assim, em vez de uma aprendizagem em que a criança compreenda que estamos inseridos em uma cultura rica, prenhe de diversidades, em que é importante valorizar e respeitar cada um em suas diferenças, observamos uma cultura escolar que reproduz a idéia de que é preciso "tolerar" a existência do outro, como se isso representasse uma conformação pelo outro não ser igual ao eu. A idéia de tolerância aqui abordada nos remete a uma noção de passividade, daquilo que se quer dizer na intenção de reproduzir um discurso socialmente aceitável. Skliar (2004) faz alusão a um estudo de Michel Walzer (*Tratado sobre a tolerância*, 1998) no qual esse autor ressalta essa atitude passiva e até neutra que a tolerância pode indicar, uma atitude "indiferentemente positiva frente à diferença" (Walzer apud Skliar, 2004, p.79)

Consideramos que a interação entre crianças em sala de aula não apenas possibilita aprendizagens sobre conteúdos escolares específicos, como também envolve modos de comunicação e estabelecimento de relações e condutas; portanto, produções subjetivas estão implicadas neste contexto. Vimos como essas relações nem sempre se apresentam amigáveis, mas muitas vezes estão permeadas por conflitos e, em certas situações, por violência, discriminação e preconceitos raciais. Analisamos que situações dessa natureza podem contribuir tanto para o enfraquecimento da auto-estima da criança e para outras implicações no seu desenvolvimento afetivo-emocional, como também repercutem negativamente nos processos de construção de conhecimento e desempenho escolar, na medida em que provocam limitações às suas condições de interação e de intercâmbio com seus pares.

Por tudo isso, compartilhamos do pensamento de que é necessário dar visibilidade aos mecanismos de violência psicológica que permeiam as relações no ambiente escolar, para que sobre ela não sejam dirigidos olhares apenas de tolerância e negligência, mas ações afirmativas que possibilitem o diálogo entre os diferentes e a superação da percepção do outro como "alguém inferior".

Assim como iniciamos apresentando uma definição de violência que remete às suas repercussões sobre o desenvolvimento, finalizamos com uma outra que nos é apresentada por Marília Sposito (1998, p. 60), na qual é salientada a privação do diálogo como eixo central da negação do conhecimento

> [...] violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. Mas a própria noção encerra níveis diversos de significação, pois os limites de reconhecimento ou não do ato violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas.

Referências

Abramovay, Maria. (Coord.) (2001). *Escola da paz.* Brasília: UNESCO/Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro/Universidade do Rio de Janeiro.

Abramovay, Maria. & Rua, Maria das Graças. (2004). *Violência nas escolas.* Brasília: UNESCO/Instituto Ayrton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação Ford/CONSED/UNDIME.

Araújo, C. (2004). *A violência desce para a escola:* suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Bakhtin, Mikhail. (2000). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). (2002). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME.

Colaço, V. F. R.; Mota, M. L. A.; Chaves, H. V.; Pereira, E. & Sá, T. S. (2004). *Estratégias de Mediação em situações de Interação Infantil e seu Papel na Construção de Conhecimento e Subjetividade*. Relatório de Pesquisa não publicado. Fortaleza: UFC.

Coll, César. & Onrubia, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In C. Coll & D. Edwards (Orgs.). (1998). *Ensino, Aprendizagem e discurso em sala de aula:* aproximações ao estudo do discurso educacional. Porto Alegre: ArtMed.

Fante, C. A. Z. (2007). *O fenômeno bullying e suas conseqüências psicológicas***.**

Disponível em: <http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl84.htm> Acessado em 21 de Março de 2007.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil.* São Paulo: Ed. 34.

Guimarães, Aurea M. (1996). *A dinâmica da violência escolar:* conflito e ambigüidade. Campinas: EAA.

Guimarães, Eloísa. (1998). *Escola, galeras e narcotráfico.* Rio de Janeiro.

Meira, L. & Lerman, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Researche Papers*, 1(13), pp. 1-40.

Skliar, Carlos. (2004). A materialidade da morte e o eufemismo da tolerência. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: Gallo, S.; Souza, (Orgs.). *Educação do preconceito:* ensaios sobre poder e resistência. Campinas, SP: Alínea.

Sposito, Marília. Pontes. (1998). A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 104, pp. 58-75, jul. 1998.

Vygotsky, Lev. Seminovic. (2001) *Psicologia Pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

PRINCIPAIS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E POLÍTICAS ENVOLVIDAS EM INTERVENÇÕES DE PSICOLOGIS SOCIAL COMUNITÁRIA

Prof. Dr. Celso Zonta – UNESP
celsozonta@uol.com.br

Alguns apontamentos sobre a constituição histórica da Psicologia Social Comunitária

Em seus primórdios a psicologia comunitária tinha como preocupação central a análise de processos psicossociais que pudessem conduzir a transformações sociais, ambientais e pessoais que garantissem a satisfação das necessidades comunitárias e, desta forma, produzissem o desenvolvimento da comunidade.

Na base desta concepção encontra-se a idéia de que as transformações sociais estão ligadas a transformações do ambiente. Esta explicação não estabelece relação de determinação com o modo de produção da sociedade, e no caso da sociedade capitalista o seu caráter de exploração e de produção da miserabilidade psíquica.

Por detrás desta definição de Psicologia Comunitária encontram-se algumas compreensões teóricas a respeito da relação do indivíduo com a sociedade.

Principalmente nos fins dos anos 60 nos EUA e início dos anos 70, surgem teorias tais como Lócus de controle (Rotter, 1966); Desesperança (Seligman, 1975); Auto eficácia e seu bloqueio (Bandura, 1978), que procuram explicar comportamentos como a passividade, a apatia, a desesperança, como produtos dos próprios indivíduos.

Para essas teorias, as pessoas podiam sucumbir à passividade e apatia, sem perceberem relações de causalidade entre suas ações e suas conseqüências, e portanto sentirem que nada do que fizessem produziria qualquer efeito de mudança. Estes sentimentos de impotência seriam gerados pelo ambiente e se voltariam aos poderosos, ao destino, ao governo, a providência divina, etc.

Mas, nesta perspectiva bastaria perceber o que estava produzindo a apatia ou desesperança numa relação direta de causa e efeito, para se voltassem a ter controle sobre a vida, e desta forma, transformá-la.

A ênfase nas relações de causalidade como método de análise da realidade expressa claramente a influência do positivismo.

Estas teorias mostravam também que pessoas que apresentavam controle sobre suas circunstâncias da vida eram pessoas ativas, assertivas e interessadas sobre o que ocorria ao seu redor.

Tais teorias exerceram uma influência bastante expressiva na definição da Psicologia Comunitária, que apresenta inicialmente como objetivos o fortalecimento dos indivíduos através do fomento da participação, do compromisso, da criatividade, do diálogo e da confiança na capacidade da comunidade como grupo organizado para transformar o ambiente e o grupo.

Os conceitos que essas teorias fundamentam-se em explicações do que se passa nos indivíduos, centrando neles a causa de seus problemas, sem buscar relações de determinações na estrutura da sociedade. Desta forma, não são capazes de explicar a origem da passividade, da resignação fatalista, da alienação, etc.

Sob estas inspirações teóricas é que surgem correntes como:

- Psicologia ecológica transacional/cultural, para a qual é necessário reajustar o âmbito social antes de buscar curar os indivíduos que apresentam desajustes na comunidade. A personalidade seria função do espaço vital (Lewin), e por isso, deve-se atuar no meio ambiente para se obter transformações nos indivíduos e assim gerar relações de equilíbrio entre eles;

- Enfoque ecológico contextualista, que coloca ênfase na responsabilidade do sujeito, sua flexibilidade e seu caráter ativo e construtor da realidade e o caráter multifacetário dos ambientes sociais.Uma das principais conseqüências deste enfoque foi a substituição do modelo médico de tratamento dos problemas sociais por modelos psicossociais comunitários (o modelo de saúde mental).

Em outra direção, surge o enfoque marxista o qual, partindo da crítica ao modo de produção capitalista, compreende os processos de determinação no indivíduo, procurando desvelar fenômenos como a reificação, fetichização, alienação e a ideologia. Compreende as relações de exclusão, submissão, de opressão e obediência, como também relações de resistência e de desobediência.

O enfoque marxista fornece para a Psicologia Comunitária a noção de desvelamento da consciência.

A teoria crítica (Escola de Frankfurt) também forneceu importantes contribuições, especialmente no que se refere aos estudos sobre ideologia e cultura.

A Psicologia Social Comunitária na América Latina e Brasil: dos anos 60 até o momento atual:

A Psicologia Social Comunitária se constitui e se consolida na América Latina a partir de três eixos principais:

- A crítica ao elitismo da psicologia e a defesa da necessidade de se colocar a psicologia em geral a serviço da população pobre;
- A crítica à falta de políticas de saúde preventivas e a preocupação com a prevenção da doença mental;
- A Crítica ao capitalismo e à miséria dele decorrente.

Em um momento inicial as práticas do psicólogo comunitário, inspiradas no marxismo e voltadas para a ação política de conscientização, se confundiam com ações de militância política de esquerda.

Neste momento ainda não havia uma organização teórica e metodológica de Psicologia Comunitária.

O Leninismo e as ações políticas do Partido Comunista influenciaram o pensamento corrente a respeito do que se consciência/conscientização. Predominava a compreensão da conscientização como um processo que de daria de “fora para dentro” do indivíduo.

Novas formas de pensar a intervenção da Psicologia Comunitária surgem a partir dos estudos sobre educação popular desenvolvidos por Paulo Freire, que trazem a concepção do indivíduo como um sujeito ativo, ator de sua própria transformação.O autor forneceu importantes subsídios para o desenvolvimento da idéia de problematização e de conscientização como um processo dialógico, a partir do qual agente externo e interno se conscientizam.

Embora tenha sido criticada por apresentar uma compreensão de certa forma iluminista do sujeito e por não ter uma teoria psicológica que lhe fornecesse base de sustentação, a perspectiva teórica de Paulo Freire forneceu a idéia central de que o sujeito deve ser visto sempre como um ser de possibilidades.

No momento atual na América Latina, as correntes mais importantes de Psicologia Comunitária são aquelas que sofrem influências da:

a) Psicologia da Libertação (Baró) que fez a crítica às opressões do capitalismo e propôs a desideologização da Psicologia, especialmente no que se refere à psicologia positivista dos EUA;
b) Psicologia crítica. A idéia de crítica tem se desenvolvido desde os anos 60, nas diversas áreas e defende a crítica aos modos de fazer psicologia, confundindo-se com a construção teórico metodológica, de uma psicologia comprometida com a transformação social. Neste sentido, os construcionistas também falam de crítica;
c) Tendência sistêmica, que traz a idéia de que as sociedades constituem-se em sistemas abertos em constante transformação,e por isso, o papel da Psicologia Comunitária seria o de gerar fontes que facilitem harmoniosamente essas transformações em benefício dos diferentes níveis sociais;
d) Corrente ecológico cultural. Sob a influência da tendência sistêmica, esta corrente trabalha com contextos, e busca o bem estar psicológico do indivíduo a partir da sua perspectiva e da sua condição de vida. A atuação é centrada no indivíduo, e é dimensionada no contexto no qual ele vive;
e) Perspectiva condutual. Esta perspectiva teórica circunscreve aos aspectos objetivos (tradição positivista), e defende que o ambiente comunitário é o que interessa. Atem-se aos problemas imediatos para resolvê-los. É focada principalmente nas condutas individuais. Os projetos são formatados previamente à intervenção. As pesquisas de medição de comportamentos e de condutas são característicos desta corrente.

   Aqui também não se consideram as determinações do modo de produção capitalista na construção subjetiva dos indivíduos.

A Psicologia Social Comunitária em uma perspectiva sócio-histórica

A análise destes diferentes enfoques nos coloca a seguinte questão: é possível afirmar que já se construiu um campo de saber específico em Psicologia Social

Comunitária? Do nosso ponto de vista ainda estamos em processo de formação, já que muitas questões ainda não foram devidamente aprofundadas.

Buscando contribuir para este debate, destacaremos alguns princípios e finalidades que consideramos fundamentais para o processo de consolidação de uma concepção crítica de Psicologia Social Comunitária:

- Colocar como pressuposto geral a finalidade última é o desenvolvimento de comunidades auto gestoras para a solução de seus problemas, compreendendo-se que este não é um fim em si mesmo, mas uma etapa importante na luta das classes trabalhadoras para assumir o poder e transformar a sociedade;
- Compreender que é fundamental obter controle sobre as circunstâncias da vida, mas que isto não significa aderir a idéia de auto-controle, mas compreender criticamente as possibilidades de ação possíveis dentro de um contexto de determinação no sujeito;
- Desenvolvimento de processos psicossociais, que possibilitam aos grupos comunitários a intervenção crítica na realidade social para a sua transformação, não na perspectiva de uma transformação apenas no ambiente, para a obtenção de saúde mental do indivíduo. A idéia de transformação e de crítica referem-se diretamente a transformações do modo de produção da sociedade capitalista;
- Desenvolvimento de processos autogestionários e autônomos, não como uma forma de autonomia individual, mas na busca da autogestão coletiva, e numa autonomia de classe;
- Desenvolvimento da identidade psicossocial, da consciência, não no seu sentido individual – empowerment – mas enquanto identidade coletiva e de consciência de classe;
- Formação de lideranças, não na perspectiva burguesa da valorização do status e do cargo, mas enfatizando as possibilidades da força do coletivo e da representação popular;
- Formação de valores comunitários, não no sentido da compreensão de que basta fornecer valores “cidadãos” ao indivíduo, mas na direção da construção de valores coletivos, de classe, o que implica na compreensão do que seja justiça social e transformação da sociedade de classes.

Principais referenciais teóricos de uma concepção sócio-histórica de Psicologia Social Comunitária

■ *O materialismo histórico dialético de Marx*

Esta concepção traz os elementos teóricos de base para a análise da determinação do modo de produção na construção da subjetividade do indivíduo e a compreensão crítica dos fenômenos da ideologia e da alienação.

Esta concepção crítica remete a necessidade de conhecermos as múltiplas determinações da realidade comunitária e empreendermos a problematização da relação entre consciência e existência, entre ser social e ser consciente, entre realidade material e ideologia e a consciência social.

■ *A pedagogia da libertação de Paulo Freire*

Entre as inúmeras contribuições de Paulo Freire destacamos os seguintes elementos principais:

- A necessidade de valorização do saber popular;
- A necessidade de romper com o modelo de educação não bancária, construindo processos de problematização (sujeito cognoscente). Trata-se do conhecimento do objeto não só pela apreensão cognitiva, mas através e pela problematização, que possiblita tornar o objeto consciente, compreendendo-o na sua relação com a sociedade. Nesta perspectiva a problematização conduz à desnaturalização dos fenômenos, circunstâncias e coisas;
- A compreensão da relação conhecimento e consciência a partir da realidade vivida.

■ *A Psicologia histórico cultural de Vigotski e Leontiev*

Vigotski e Leontiev desenvolveram um importante conjunto teórico do qual destacamos os seguintes pontos fundamentais:

- A noção de zona de desenvolvimento próximo/ proximal/potencial/ imediato em Vigotski como mediação teórica para a compreensão das possibilidades de

desenvolvimento e de geração de processos educativos para o conhecimento e a consciência;

- A idéia da possibilidade de potencializarmos as possibilidades de aprendizagem e de conscientização envolvidas no processo educativo comunitário;
- A compreensão da relação entre a atividade humana e o desenvolvimento da consciência na sociedade de classes. Nesta perspectiva, a compreensão sobre os sentidos e os motivos socialmente construídos forma a base da conscientização.

■ *A Psicologia da Libertação de Martin Baró*

Baró empenhou-se na construção de uma psicologia a favor dos povos explorados; voltada para a facilitação de processos de desideologização e para o desenvolvimento de capacidades das pessoas para reagirem criticamente diante de circunstâncias de opressão, de forma a gerar formas de conhecimento e de ação que transformem suas condições de vida.

A libertação é entendida como a emancipação dos grupos sociais que sofrem opressão e carência.

■ *As contribuições teóricas de Agnes Heller*

O conceito de comunidade em Heller no sentido de uma forma de integração social superior, na qual seja possível constituir grupos com valores homogêneos e mesmos objetivos conscientemente genéricos, é fundamental para a consolidação de uma perspectiva crítica de Psicologia Social Comunitária.

Também destacam-se os conceitos de vida cotidiana e a crítica ao saber cotidiano alienado, o pensamento espontaneista, economicista, pragmático, imititativo, ultrageneralizado, etc., que constituem-se na base da formação do psiquismo cotidiano alienado.

■ As construções teóricas de *Maritza Montero*, que trazem contribuições valiosas para a compreensão da relação entre o sujeito psicológico e a comunidade.

Definição de Psicologia Social Comunitária

Em uma perspectiva crítica, esta área tem como principal objetivo o desenvolvimento de processos psicossociais numa perspectiva crítico transformadora da sociedade, possibilitando a formação de comunidades autogestoras capazes de solucionar seus problemas em termos coletivos e de classes.

Existem diversos enfoques em Psicologia Social Comunitária. Hoje ao debruçarmo-nos diante das experiências já acumuladas,veremos diversos perfis caracterizadores dessas práticas. Existem desde ações de caráter institucional, que privilegiam a intervenção no coletivo e na participação dos atores, passando por ações que buscam produzir a interface das relações entre a Instituição e a Comunidade, até ações que se caracterizam como práticas diretas na comunidade, numa perspectiva crítico transformadora.

Neste artigo, procuraremos apresentar a Psicologia Social Comunitária numa perspectiva sócio-histórica, que seja capaz de responder a uma questão fundamental: qual o papel da Psicologia Comunitária no contexto da sociedade capitalista?

Para respondermos esta pergunta é necessário explicitar que psicologia é essa a qual estamos nos referindo.

Trata-se de uma psicologia preocupada com as determinações e não com a funcionalidade do comportamento, uma psicologia que considera a dimensão histórica e contextual na construção da subjetividade do indivíduo, e que traz necessariamente em seu conteúdo, uma dimensão crítica, pois compreende sob qual contexto social, sob qual sociedade e modo de produção nossa subjetividade está submetida e determinada.

Dessa forma, a Psicologia Social Comunitária a que nos referimos passaria a ser compreendida como uma ação intencional de desenvolvimento da consciência crítica, possibilitando ao indivíduo perceber a si no mundo, e como as determinações são produzidas por essa sociedade injusta que impede a igualdade de direitos e oportunidades.

As ações devem ser entendidas como um processo de conscientização, e de desenvolvimento da identidade psicossocial, numa relação dialética individual/coletivo/individual. O espectro destas ações compreende desde a participação no grupo de reflexão/ação até a participação em reivindicações coletivas que implicam na luta contra as injustiças e na conquista de seus direitos e a expressão autônoma na sociedade.

Propomos discutir uma forma específica de se fazer Psicologia Comunitária que é o da ação direta na comunidade, na qual se explicita um compromisso e ação junto aos

movimentos populares que expressam necessidades e reivindicações tanto de caráter de consumo, como luta por saneamento básico, escola, creche, como as de defesa da exploração, como lutas por diminuição dos impostos (imposto progressivo), orçamento popular, etc.

Alguns aspectos metodológicos da intervenção da Psicologia Social Comunitária

Nesses movimentos populares, o Psicólogo Social Comunitário poderá colaborar de diversas formas:

1- Facilitando o acesso dos grupos organizações populares aos canais "viáveis" de participação e expressão;
2- Colocando a serviço dos grupos organizações suas informações e técnicas, no sentido de habilitá-los a uma participação consciente e democrática em uma auto-direção;
3- Sistematizando o saber popular, dentro de uma perspectiva de resistência cultural ou contra uma ideologia dominante;
4- Possibilitando a reflexão sobre seu pensar/fazer, em busca do desenvolvimento da consciência e de sua identidade psicossocial.

Para que não se reduza a Psicologia Social Comunitária a um papel secundário e de característica fundamentalmente prática, devemos resgatar, no seio das ações desenvolvidas, os conteúdos necessários para a construção de uma disciplina claramente articulada com os objetivos da transformação social. Ao falarmos da Psicologia Social Comunitária ligada aos movimentos sociais, tais como movimentos de bairro, sindicais, movimento dos sem terra, etc., é fundamental que tenhamos como referência conteúdos como socialização e participação política, movimentos sociais e os fenômenos de massa, os conflitos sociais, o poder e os sistemas políticos, a ideologia política, liderança e representatividade, etc.

Ao pensarmos a ação do Psicólogo Social Comunitário em um bairro com múltiplas carências infra-estruturais, no que se refere à formação do grupo, é necessário abordar o bairro a partir de seus interesses imediatos (necessidades de água, luz, saneamento básico, creche, etc.). Para captar tais interesses, é preciso efetuar um levantamento das necessidades e aparelhos comunitários existentes no local, o que denominamos fase de caracterização estrutural da realidade local. Nesse levantamento, procura-se também, através de contato com os moradores, sobretudo os mais velhos e as

lideranças atuais, levantar as expectativas, necessidades, a história do bairro, bem como as palavras e temas geradores de interesse e mobilização dos moradores. É a partir desse levantamento que se cria a base para a constituição do grupo de reflexão/ação de moradores, o qual denominamos núcleo orgânico.

Partir de interesses imediatos e específicos, como estratégia de grupalização, envolve a compreensão teórica da subjetividade política dos indivíduos. Algumas questões precisam ser investigadas e compreendidas pelo Psicólogo Social Comunitário: quais são as bases da revolta e das injustiças sociais? Que elementos contribuem para a formação de valores de individualismo e de coletivismo? Que elementos são indutores da participação social?

Construindo o Núcleo Orgânico

Na medida em que o objetivo da intervenção é fundamentalmente o desenvolvimento psicossocial dos indivíduos e não somente os benefícios materiais que a comunidade possa alcançar (creche, saneamento básico, etc.), o núcleo orgânico passa a ter a função de constituir-se em célula básica de contato e articulação com outros grupos do bairro, com grupos de outros bairros e com o bairro como um todo.

O Núcleo orgânico tem a função de possibilitar a formação de lideranças para atuarem no bairro, no sentido da organização e conscientização para a transformação da realidade. É nele que se expressa de maneira mais completa o papel do Psicólogo Social Comunitário, pois é nesse espaço privilegiado que acontece a possibilidade do Psicólogo instigar a reflexão no grupo, clarificar as falas, dar instrumentos aos indivíduos do grupo para mergulharem em suas próprias subjetividades e perceberem-se como indivíduos determinados mas também determinantes, fazedores de história.

Qualquer que seja o tipo de grupalização (categoria social, bairro e profissional), a possibilidade de cada indivíduo personagem explicitar seus conteúdos para os demais membros do grupo acaba viabilizando processos de identificação de tais conteúdos, não só em relação aos seus membros, mas também produzindo identificações coletivas e de classe.

A problemática de cada um é vista e refletida não só na dimensão do indivíduo, mas também em relação com o contexto social produtor dessas determinações. Sob tais circunstâncias, o Psicólogo deve estar atento para viabilizar reflexões por aproximações sucessivas, partindo do pressuposto de que a consciência é acessada via compreensão de suas representações sobre a realidade, enquanto construção social.

Os valores em questão no grupo

A dinâmica do funcionamento do grupo busca aprender a comportar-se como grupo, perceber o outro, respeitar a fala do outro, colaborar com o grupo, possibilitar que todos falem, ajudar a clarificar os pensamentos, viabilizar a ação do grupo. Elimina-se, assim, representações ideológicas sobre o papel de liderança tradicional baseada no status do cargo, no individualismo, no egoísmo, na competitividade, no poder, etc., para que o grupo assuma novos valores como o de liderança baseada na representação, no sentimento coletivo, de direitos e deveres, justiça social e solidariedade, bem como a compreensão sobre os interesses em jogo na sociedade de classes.

Dessa maneira, vai surgindo a possibilidade de construção não só da identidade do grupo e o sentimento de "pertença" ao bairro, como também a consciência de perceber-se em uma determinada classe social e identificar-se com ela em termos de valores e interesses.

Os elementos teóricos que embasam as práticas comunitárias

Os conteúdos teóricos que embasam as práticas comunitárias centram-se nas categorias analíticas da Psicologia Social, ou seja: atividade, consciência, identidade, representações sociais, a alienação e a ideologia. Estes conteúdos são fundamentais para que se compreenda cada personagem do grupo, e para que o próprio grupo se perceba na realidade social.

Quanto à forma de articular os conteúdos teóricos com a realidade vivida pelo grupo, buscamos subsídios na educação popular, esta entendida como um "processo contínuo e sistemático que implica momentos de reflexão e estudo sobre a prática do grupo ou de organização; é o confronto da prática sistematizada com elementos de interpretação e informação que permite levar tal prática consciente a novos níveis de compreensão. É a teoria a partir da prática e não a teoria sobre a prática. Por isso, não é o mesmo que dar cursos de política ou de saúde para a base, nem fazer ler textos complicados, nem tirar os participantes por muito tempo de sua prática, para formá-los, sem tomar a própria realidade como fonte de conhecimentos, como ponto de partida e de chegada permanente" (Hurtado,1993, p.44). A participação é o elemento fundamental e a democracia é a característica básica do grupo.

Os conteúdos são refletidos através do encadeamento de idéias e articulados com a realidade vivida, num processo de aproximação sucessiva do real. O

processo é ao mesmo tempo terapêutico, pedagógico e político. Terapêutico porque passa por momentos de desvelamentos dos mecanismos de defesa e recalques que possam estar impedindo a compreensão da realidade social, além da possibilidade de o indivíduo conhecer-se a partir das relações com o grupo, percebendo-se no mundo, refletindo seus papéis vividos, desvelando as ideologias dominantes, desalienando a consciência, e com isso, construindo e re-construindo uma identidade menos submetida. Pedagógico porque é um momento de aprendizagem e de conhecimento do real, num movimento que vai do específico ao geral, do particular ao todo, do individual ao coletivo. Político porque é uma tomada de consciência que leva a um posicionamento frente à realidade social, no sentido de transformar a realidade opressiva e negadora de sua cidadania.

Características da Psicologia Social Comunitária

- A participação como princípio;
- A democracia como a característica básica do grupo;
- A autonomia como fundamento e objetivo;
- A teoria a partir da prática, ou seja, a mediação teórica a partir da prática e não sobre ela – a investigação-ação participativa – a pesquisa participante;
- A problematização/reflexão sobre a vida e as circunstâncias da realidade social;
- O núcleo orgânico – o grupo na comunidade – no qual se dá a formação do agente interno.

Finalidades da Psicologia Social Comunitária

- Possibilitar a reflexão sobre seu pensa/fazer, em busca do desenvolvimento da consciência e da identidade psicossocial;
- Viabilizar o rompimento com o cotidiano alienado;

■ Desvelar as representações sociais ideológicas;

■ Refletir sobre os valores mantenedores dessa sociedade e a formação de novos valores, o que envolve: rompimento de valores negativos produzidos no capitalismo (tais como individualismo, consumismo, egoísmo, etc.); a formação de novos valores humanos universais (valores de justiça social como solidariedade, coletivismo, valentia cívica;

■ Romper com sentimentos de resignação fatalista, de inferioridade ideológica , com o medo da autoridade, do poder, da mudança; com processos de desvalorização pessoal (sentimentos de incapacidade). Os indivíduos devem perceber-se como seres históricos, que transformas e são transformados, que são determinados pelas condições sociais de existência, mas capazes de determinar coletivamente. Perceberem suas próprias potencialidades, perceberem a si mesmos no mundo, para caminhar em busca de processos internos autônomos, bem como na direção das potencialidades coletivas;

■ Desenvolver habilidades de liderança, coordenação, animação, planejamento, análise crítica da realidade e conjuntura em que se vive, bem como compreender o papel das políticas públicas na sociedade capitalista.

Do conhecimento à conscientização

Toda ação educativa praticada no sentido do desenvolvimento da consciência implica em conhecimento, mas nem todo conhecimento adquirido gera o desenvolvimento da consciência. Por isso é necessário refletir sobre quais conteúdos apresentam as condições necessárias para tanto.

Desta maneira, a reflexão sobre a realidade social, pode fornecer algumas das condições necessárias para que se tenha acesso às explicações sobre as condições sociais as quais o indivíduo está submetido. Pode possibilitar, portanto, o rompimento com a lógica que produz sua miserabilidade psíquica, ao desvelar ideologias presentes, e "desnaturalizar" a compreensão dessa realidade.

Tornamo-nos seres verdadeiramente humanos a partir das relações que estabelecemos com o mundo histórica e socialmente construído. Através delas é que

vamos nos transformar de seres biológicos em seres sociais. A gênese da dimensão psicológica da conduta humana encontra-se no biossocial. Nascemos seres biológicos inseridos num contexto social. Tornamo-nos humanos no nosso processo de socialização.

No dia-a-dia, o indivíduo recorre a definições “gerais” da realidade (tais como estereótipos, preconceitos, definições de papéis, etc.) para entender as experiências diárias e orientá-lo, formando representações sociais que servem também para a manutenção do processo hegemônico da sociedade.

A rotina quotidiana torna-se alienada, porque é vivenciada sem reflexão. Por isso a percepção da realidade se dá através da aceitação do que é posto como “natural”, e isto se dá também na compreensão das desigualdades e das relações de poder na sociedade.

Essa aceitação espontânea de normas sociais, das desigualdades sociais e das estruturações de classe, traz como efeito um indivíduo conformista, resignado e fatalista.

O pensar/refletir sobre a atividade que o indivíduo desenvolve, sobre suas ações, relações, sobre as coisas ao seu redor, sobre sua realidade pessoal, mediado pela emoção, fornece a possibilidade de compreensão da sua realidade material.

A percepção que o indivíduo possa ter sobre as diferenças de classe, e as origens dessas diferenças, fornece algum sentido crítico quando contextualizada em relação aos fatos e/ou situações, numa perspectiva que abarque o singular e o universal. As lógicas comuns explicativas sobre o mundo ao redor estão submetidas ao processo de socialização e as práticas sociais alienantes que o indivíduo vivencia neste determinado modo de produção da sociedade.

Por outro lado, não se trata apenas de perceber-se como um indivíduo explorado na sociedade, mas também como gênero humano no seu sentido universal. E perceber-se como gênero humano implica na transformação da consciência.

Ao falarmos de transformação da consciência, estamos falando não só de pensamento crítico sobre a realidade, mas também de práticas sociais transformadoras. Entendemos como práticas sociais transformadoras não aquelas que impliquem apenas em ganhos e benefícios materiais para uma comunidade, mas ainda na percepção das contradições do sistema e nas mudanças valorativas do indivíduo, na direção contrária aos valores vigentes na sociedade capitalista.

Como destaca Oliveira (1996, p. 22), “quando se fala de uma prática crítica, parte-se do pressuposto de que, embora indispensável, o conhecimento da realidade alienada não é suficiente por si só para a efetivação desta prática dirigida por valores conscientes e conseqüentes. O objetivo do conhecimento crítico da realidade não tem um fim em si mesmo, mas na necessidade urgente de transformar essa realidade”.

Tais processos de transformação poderão produzir impacto nos papéis sociais representados pelos indivíduos, no sentido de questionar sua prática cotidiana, com seus significados, e desencadear transformações na identidade do indivíduo.

A emoção como processo mediador da consciência

A consciência não é apenas uma atividade intelectual, cognitiva. Ela é, ao mesmo tempo, uma atividade racional e irracional (no sentido emocional/afetivo), é um trabalho de interpretação da vida, através do pensar, sentir, sonhar e aprender. É um modo sensível e reflexivo de apreensão do real.

Conhecimento, sentimento e consciência, portanto, irão constituir uma unidade dialética. Quando essa unidade é quebrada, cristaliza-se a consciência, bloqueia-se o seu movimento. A compreensão do mundo torna-se dicotomizada, ou seja, acaba-se por conhecer sem sentir (compreensão intelectual da realidade, sem vivê-la) ou por outro lado, sente-se sem conhecer (percebe-se o mundo sem compreender as causas dos fenômenos). Em ambas as situações, fala-se de conhecer e sentir de maneira alienada.

A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana que é criada e desenvolvida pelas condições sociais e as relações humanas vivenciadas.

Por isso dizemos que, embora no psiquismo humano esteja presente a consciência, não significa que ela possa estar desenvolvida de maneira crítica.

Como nos aponta Leontiev, a hominização do homem deu-se através da sua evolução biológica e da necessidade de sobrevivência, mas a sua humanização deve ser conquistada na relação entre os homens.

Da reflexão para a ação

“Se o homem é formado através das circunstâncias, é preciso formar as circunstâncias de modo humano” (Marx)

Para possibilitarmos transformações de conteúdo na subjetividade do indivíduo inserido no grupo, é necessário recorrer a conteúdos geradores de reflexão sobre si e sobre a realidade em que vive. Tais temas são escolhidos pelo grupo a partir de processos de estimulação do agente.

A estratégia pedagógica envolvida implica que os temas e informações sejam trabalhados:

a) Por aproximação sucessiva ao tema;
b) Do simples para o complexo;
c) Do micro fenômeno para o macro fenômeno, articulando seu retorno ao micro;
d) Do concreto para o abstrato;
e) Por indução de pensamento, através de indagações;
f) Do sentir para o compreender;
g) Do afetivo para o cognitivo;
h) Da reflexão para a ação.

O uso de vivências e dramatizações das situações/temas é significativamente eficaz para a conscientização, envolvendo a cognição e a emoção conjuntamente.

Como estratégia para o desenvolvimento da consciência, sugerimos as três etapas a serem cumpridas no processo de reflexão, definidas por Paulo Freire:

1) Ver. Trata-se de saber observar a realidade em que se vive;

2) Julgar. Tal realidade deve ser decodificada, interpretando-a, articulando fatos com situações, buscando as causas e determinações;

3) Agir. É o momento privilegiado da *práxis,* na qual a reflexão deve necessariamente levar a uma ação de transformação.

Para que o agir seja efetuado dentro do limite de possibilidades dos indivíduos, bem como da realidade que o cerca e das correlações de forças envolvidas, é preciso que a ação seja planejada a partir de três dimensões

1) O que fazer. Diante do diagnóstico efetuado a partir do ver e julgar é preciso pensar no deve ser feito para modificar a realidade que nos cerca;

2) Como fazer. A necessidade de agir leva ao planejamento da ação, levando em consideração os limites e possibilidades da conjuntura local, da cidade e nacional;

3) Definição das providências e distribuição de tarefas, evitando-se ações individualistas e de caráter personalista.

O momento do agir deve ainda levar em conta dois aspectos fundamentais para as tomadas de decisão: o da realidade objetiva (as condições concretas da realidade material, como por exemplo, as necessidades materiais de um determinado bairro) e o da realidade subjetiva (as condições subjetivas dos indivíduos enquanto coletividade, tais como o grau de frustração, revolta diante da realidade, e ânimo para a mobilização e o ensejo da luta para a transformação social).

O grupo deve interagir com o bairro como um todo, buscando reproduzir as reflexões efetuadas no núcleo orgânico, a formação de novos sub-grupos em regiões estratégicas do bairro, viabilizando novas adesões não só às ações definidas, como também ao núcleo orgânico. Tais sub-grupos irão desembocar em assembléia do bairro, que será o momento das decisões coletivas e tomadas de posição daquela coletividade. Deve também interagir no nível inter-grupo, ou seja, relações com outros grupos do bairro e outros grupos de outros bairros, buscando viabilizar a troca de experiência e a adesão às ações definidas.

Cada movimento efetuado (núcleo orgânico ➔ sub-grupo ➔ assembléia do bairro ➔ núcleo orgânico) possibilita o surgimento de novas adesões, a revelação de novas lideranças, o fortalecimento do núcleo orgânico através de seu reconhecimento, bem como de sua ampliação. Este movimento vai também produzindo a transformação das representações sociais daquela coletividade, o que viabilizará a inserção de novos valores coletivos.

É nesse processo de ação/reflexão que o núcleo orgânico, a partir do desenvolvimento da consciência, incorporando conhecimentos da realidade social, passa a desempenhar novo papel no bairro: o de agente de transformação. Dessa maneira, o Psicólogo Social Comunitário deve viabilizar estruturas autônomas de desenvolvimento do grupo e saber qual é o momento correto em que deve retirar-se para que ele possa continuar a desenvolver-se e atuar na comunidade.

Referências

Campos, R. H. de F. (organizadora) *Psicologia Comunitária*: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996.

Freitas, M. De F. Q Paradigmas do Trabalho em Psicologia Comunitária (Martin Baró, Maritza Montero, Silvia Lane e Célio Garcia) *Revista Psicologia e Sociedade*, vol. 08., no. 01, 1996

Hurtado, Carlos Nunes. *Educar para transformar – transformar para educar*. Comunicação & Sociedade, Petrópolis: Vozes, 1993.

Leontiev, A. La actividad y la conciencia. In: ___. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983. p.101-29.

Montero, Maritza. (Org.) *Psicología Social Comunitária*.1ª. ed. Guadalajara. Universidad de Guadalajara, 1994.

Montero, Maritza. *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. 1ª. Ed. Piados Tramas Sociales, Buenos Aires, 2003.

Oliveira, Betty. O trabalho educativo. *Reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Polêmicas do nosso tempo. Campinas, Ed. Autores Associados, , pag. 22,1996.

ISSN 1981-2566

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DE PROFESSORAS/ES: SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR

Beatriz Judith Lima Scoz - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO-São Paulo/SP - Beatrizscoz@uol.com.br

Nas últimas décadas percebeu-se que diversas situações humanas vividas pela sociedade contemporânea podem ser melhor compreendidas quando analisadas a partir da subjetividade e da identidade. Estas permeiam o modo de estar no mundo e no trabalho humano em geral, afetando, no caso do professor, suas perspectivas em relação a sua formação e a suas formas de atuação profissional.

Tentar traduzir os componentes da subjetividade e identidade implica ter presentes os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento. Como resultado dessa confrontação, aparecem situações em que se apresenta a necessidade de o sujeito se reconhecer a si mesmo, de delimitar seu espaço, o espaço em que encontra a congruência consigo mesmo na situação que está enfrentando no momento; esse é o momento em que aparece a identidade.

As relações entre subjetividade e identidade são indissociáveis e ocorrem em uma perspectiva processual e dinâmica. Claude Dubar (1998, p. 14), recorre a Jean-Claude Kaufman para explicitar essa idéia. Este autor refere-se à identidade como uma (re) construção subjetiva de uma definição de si , pelas diversas maneiras pelas quais os indivíduos tentam dar conta de suas trajetórias (familiares, escolares, profissionais) por meio de uma " história", no intuito, por exemplo, de justificar sua " posição" em dado momento e, às vezes, antecipar possíveis futuros.

Contemplando as idéias acima apresentadas, a subjetividade e a identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão.

No presente estudo, privilegiei a compreensão dos sentidos que os professores vão produzindo em seus processos de aprender e de ensinar em suas famílias, comunidades de convivência, escolas, bem como as possíveis relações entre esses sentidos. Minha intenção, foi a de tomar a categoria *sentido* tal qual foi explicitada por Fernando González Rey, em seu livro *Sujeito e subjetividade* (2003). Para ele (p. ix), " o sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição".

Segundo González Rey (2003, p. 273), essa maneira de conceber o estudo da subjetividade " concretiza no campo da Psicologia a visão de complexidade defendida por Edgar Morin" ou seja, trata-se de considerar as ligações, as articulações, ou seja, trata-se de expressar aquilo que é tecido em conjunto. Essa concepção assume importância cada vez maior nos tempos atuais, pois representa uma tentativa de superar o que foi artificialmente cindido na história do pensamento – por exemplo a cisão homem-sociedade- apresentando na Psicologia uma visão diferente, capaz de romper com toda reificação essencialista do fenômeno psicológico. Trata-se de uma visão que enfatiza ao mesmo tempo a complexidade da organização simultânea e contraditória de espaços individuais e sociais.

Para explicitar com mais clareza a dimensão de integração contida no conceito de sentido subjetivo, González Rey (2003, p. 267) toma o conceito de *configuração de sentidos* que, para ele, representa as " formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados". Com esse conceito, esse autor reforça ainda a idéia de que , na qualidade do subjetivo, aparecem, dentro de uma mesma configuração, elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa.

Assim, a teoria da subjetividade assumida por González Rey se orienta por uma dinâmica entre o momento social e o individual. O chamado "momento individual" representa um sujeito que está implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. Em outras palavras, o sujeito não é *a priori*, nem é puro reflexo do social, mas representa um momento de contradição e de confrontação com o social e, ao mesmo tempo, com sua própria constituição subjetiva. O sujeito, a partir dessa confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas (2003, p. 240).

Nessa perspectiva, na produção dos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, como constituem suas sujetividades e identidades. Além disso, os professores ao perceber-se em suas produções de sentidos, podem produzir novos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar.

É importante lembrar que o referencial teórico que norteia este estudo apenas marca um caminho para compreender a subjetividade e identidade dos professores em construção, uma vez que, a dimensão complexa da subjetividade e da identidade não permite dar conta de todos os aspectos que as envolvem.

Ao mesmo tempo, a forma indireta e complexa em que aparecem os indicadores da subjetividade impõe a necessidade de buscar diferentes formas de expressão do sujeito. Segundo Peter Reason (1998), pesquisador norte-americano, há inúmeros canais de expressão como sociodramas, desenho, pintura, dança, etc. para ressignificar histórias de vida e para validar dados que não podem ser obtidos por processos ortodoxos de pesquisa.

Os fatos acima relatados, levaram-me a buscar o Jogo de Areia como meio de pesquisa pata tentar compreender a subjetividade e a identidade das professoras/es em construção.

O JOGO DE AREIA

O Jogo de Areia oferece inúmeras possibilidades para que os alunos vivenciem seus processos de aprender e de ensinar. Trata-se de um método com características psicodramáticas em que as pessoas constroem cenas com miniaturas em uma caixa com areia; também utilizam a areia para criar formas variadas ou desenhos. O material (a areia e as miniaturas) oferece uma oportunidade para que os professores não só falem sobre as cenas que criam, mas também se coloquem nela como protagonistas, podendo assim visualizar seus próprios processos de aprender e de ensinar. Além disso, a produção de cenas potencializa a criatividade, abrindo canais para a produção de sentidos.

O Jogo de Areia foi desenvolvido entre 1954 e 1956 por Dora Kalff, analista suíça formada no Instituto C. G. Jung em Zurique. Ela enfatizou as possibilidades desse método para reavivar a imaginação e liberar a capacidade de expressão. Segundo a

autora (1993, p. 62): “ Lembranças perdidas vêm à tona e fantasias reprimidas são liberadas”.

Segundo Kalff (*apud* Weinrib, 1993, p. 37), o aspecto central do Jogo de Areia é o conceito de “ espaço livre e protegido”, que tem dimensões tanto físicas quanto psicológicas: enquanto há liberdade para criar aquilo que se deseja na caixa de areia, sua dimensão e o número de miniaturas, embora extensos, são limitados e “contenedores”, criando-se assim uma situação segura e protegida. A segurança psicológica decorre da atmosfera protegida da situação terapêutica, na qual o sujeito recebe aceitação incondicional.

Ao desenvolver o Jogo de Areia, Kalff parte de uma hipótese básica postulada por Jung: “ há na psique humana um impulso fundamental em direção à totalidade e à cura (...) desde que haja condições adequadas” (apud Weinrib, 1993, p. 19,23). Jung reconheceu a existência de uma totalidade insconsciente como um princípio de auto-regulação, que tenderia a conduzir à união de aspectos contraditórios da personalidade que impedem o equilíbrio e o bem-estar psíquico. No Jogo de Areia, a expressão e a visualização dos aspectos conflituosos, a estimulação dos implusos criativos proporcionada pelo espaço livre e protegido, a aceitação incondicional do que nele ocorre e do ato simbólico presente na preparação dos cenários levariam a psique a orientar-se na direção de um rearranjo mais harmonioso.

É interessante notar que o princípio de auto-regulação e de cura proposto por Jung assemelha-se ao modo como González Rey concebe a capacidade auto-reguladora do sujeito pela produção de sentidos. Retomando as palavras desse autor (2003, p. 233, 239): “ O sujeito possui uma capacidade criativa e geradora de sentidos que faz dele um momento permanente de tensão com o estabelecido, capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura que vão definindo novos espaços de integração pessoal”. Ainda segundo esse autor (2003, p. 239), até mesmo a saúde física e mental, está muito relacionada à capacidade de o sujeito produzir sentidos ante seus conflitos”

Além disso, também para González Rey os espaços facilitadores de produção de sentidos – as “ condições adequadas” referidas por Jung – podem levar o sujeito a reorganizar sua vida de uma maneira mais saudável.

No Jogo de Areia, a produção de sentidos pode ser compreendida pela dimensão simbólica, pois não há construção simbólica fora de uma rede de sentidos já constituídos pelos sujeitos. A preparação dos cenários é, por si só, um ato simbólico e os símbolos são representados pelas construções na areia ou pelas miniaturas que são

utilizadas como ferramentas de expressão, pois como diz Jovchelovitch (2002, p. 74), “ através dos símbolos, coisas diferentes podem significar umas à outras e podem mergulhar umas nas outras; eles permitem uma variabilidade infinita”. No momento em que os símbolos emergem, podem produzir emoções relacionadas com registros de sentidos que exprimem as diferentes formas de realidade do sujeito e, como diz González Rey (2003 p. 229), “ a dimensão simbólica deixa de ter um caráter externo ao indivíduo e se integra em um registro diferente, o dos sentidos subjetivos e, nesses sentidos, a realidade aparece mais além dos significados que medeiam a relação dela com o sujeito.

Weinrib (1993, p. 49), de certa forma, corrobora as palavras de González Rey, com base em sua experiência de trabalho com o Jogo de Areia pois, para ela, “ quando um conteúdo interno torna-se simbolicamente objetivado, isso parece causar uma mudança na dinâmica interna, como se algo se movesse e liberasse um impulso psicológico”. Eu acrescentaria: esse impulso promove uma compreensão do subjetivo que se explicita sumultaneamente no social e no individual. Além disso, evidencia-se ainda uma dinâmica processual no Jogo de Areia, ou um evento sincronístico: a imagem interna recebe a expressão física e, aí, nasce o próximo passo. A síntese entre o físico e o psíquico torna-se a tese para a próxima etapa do processo (Weinrib, 1993, p. 67).

Nesse sentido, pode-se dizer que a dimensão simbólica presente no Jogo de Areia resulta em vivências muito intensas que facilitam a compreensão dos sentidos produzidos pelo sujeitos e, ao mesmo tempo, a leitura de suas emoções. Alguns comentários de uma cliente de Weinrib (1993, p. 39-40) expressam bem essa situação:

> Você escolhe um objeto, coloca-o na caixa e se torna mais consciente de um sentimento. A caixa torna-se uma extensão de você mesma. Eu sei o que é certo para colocar nele. Se não parecer direito, eu retiro. Ela torna meus sentimentos acessíveis a mim mesma, me ajuda a distingui-los. Ela me diz que eu tenho um sentimento – esteja ou não celebrando alguma coisa. Eu sei como me sinto quando faço um cenário. Ele me conta. Assemelha-se a um diálogo silencioso entre mim e eu mesma.

Há uma especificidade central no Jogo de Areia que precisa ser ressaltada – sua capacidade como procedimento projetivo. Entretanto, convém lembrar que Jung (*apud* Von Franz, 1997, p.9) qualifica a projeção como um fenômeno psicológico verificável, em princípio, no cotidiano de todos os homens. Von Franz (1997, p. 9, 69) a define como uma transposição involuntária de alguma coisa inconsciente no objeto externo. Assim, pode-se dizer que a projeção não é patologia, mas um fato natural, por meio do

qual tudo o que é desconhecido na psique pode se manifestar, ou seja, não se faz uma projeção, ela simplesmente ocorre. Ora, o Jogo de Areia é reconhecido por sua capacidade como procedimento projetivo, uma vez que o sujeito é posto na presença de situações simbólicas e pouco estruturadas e de estímulos que possibilitam ler certos traços de seu caráter e certos sistemas de organização de seu comportamento e de suas emoções (Anzieu, citado por Laplanche e Pontalis, *apud* Franco & Pinto, 2003, 9. 96)

No caso deste estudo, é importante observar que os procedimentos projetivos presentes no Jogo de Areia estão direcionados para os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, os quais estão permeados por suas emoções. A eficácia das ações formadoras depende de compreender os professores, não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres com identidades pessoais e profissionais, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dos sentidos que vão construindo em seus processos de aprender e de ensinar. Esta análise parte do pressuposto de que cada um e todos os âmbitos do sujeito – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo -, em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados. Assim, a ação da escola – e, eu acrescentaria, a dos formadores de professores - , como nos lembram Almeida e Mahoney (2000, p. 78) , " não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em um instrumento para seu desenvolvimento: esse desenvolvimento pressupõe a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora".

É importante lembrar que neste estudo, o Jogo de Areia foi utilizado não como método psicoterapêutico, mas como um meio de formação e de pesquisa para tentar compreender a construção da subjetividade e identidade dos professores, a partir dos sentidos que eles produzem em seus processos de aprender e de ensinar, contribuindo, ao mesmo tempo, para ampliar as possibilidades de enfoque do Jogo de Areia. Ao mesmo tempo este estudo, além de apresentar condições de se inserir no contexto sociocultural e político onde se situam os professores brasileiros, pode contribuir para uma forma de aplicação mais abrangente e menos elitista do Jogo de Areia: a compreensão das subjetividades e identidades de professores que poderá desencadear mudanças em suas posturas e formas de agir. Com isso, poderão surgir alternativas possíveis na direção de uma melhor qualificação da educação e do ensino nas escolas brasileiras.

O MATERIAL

A CAIXA

A forma da caixa é retangular, com 72 cm de comprimento, 50 cm de largura e 7,5 cm de profundidade. Essas medidas correspondem ao campo de visão de uma pessoa que se encontra sentada diante da caixa. O fundo é pintado de azul claro para representar água, quando se desejar. As dimensões físicas da caixa são importantes porque promovem a concentração e, ao mesmo tempo, limitam e contém, ou seja, pode-se criar o que se deseja, mas o espaço físico é finito, mantendo a fantasia em limites seguros. Assim, é possível atender à característica central do Jogo de Areia, a de espaço livre e protegido.

A AREIA

A areia é considerada por Kalff (*apud* Azevedo, s. d.) um material extremamente importante por conter, como a terra, elementos naturais primordiais que remetem às cenas e brincadeiras da infância. Além disso, a areia permite inúmeras sensações táteis e uma grande mobilidade: criar espaços elevados, depressões, fazer buracos, enterrar objetos etc.

AS MINIATURAS

As miniaturas são variadas e representam todo o universo: pessoas de diversas raças e em diferentes épocas e funções; animais; vegetação; pedras; conchas; moradias e construções de diferentes tipos; mobília; utensílios domésticos; instrumentos de trabalho; meios de transporte; brinquedos de *play-ground*; figuras religiosas e mitológicas etc.

É importante lembrar que as miniaturas, por seu valor simbólico, não são apenas analogias de outras coisas, mas adquirem vida própria, força real e dinâmica, valor emocional e conceitual. Além disso, remetem à realidade da vida cotidiana, oferecendo-se assim uma oportunidade para que as pessoas possam questioná-las e superá-las.

OS *SLIDES*

No trabalho com o Jogo de Areia, após a finalização dos cenários e a saída dos participantes, as cenas são fotografadas em *slides* e apresentadas em um momento posterior. Esse recurso é importante pois como diz Weinrib (1993, p. 29): ajuda a tornar mais concreta a experiência vivenciada e reitera e reforça a mudança.

PARA COMPREENDER AS SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DAS PROFESSORAS/ES EM CONSTRUÇÃO

O espaço que escolhi para trabalhar com o Jogo de Areia na perspectiva delineada anteriormente, foi um curso de especialização em Psicopedagogia (da Pós-Graduação lato sensu da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP) em parceria com o Centro Psicopedagógico de Atividades Integradas de Recife (CEPAI), onde eu atuava como docente.

Minha opção por esse universo de pesquisa teve alguns motivos: o vínculo já existente com as alunas do curso de Psicopedagogia, a coincidência das etapas do curso com o momento oportuno para a coleta de dados , a presença de um grande número de alunos que atuavam como professores, principalmente na educação básica.

Os participantes da pesquisa foram 36 alunos (35 mulheres e um homem). Nesse grupo havia 21 professoras/es, quatro psicólogas, três coordenadoras pedagógicas, duas psicopedagogas, duas fonoaudiólogas, uma orientadora educacional, uma diretora de escola e duas pedagogas.

A pesquisa foi realizada durante quatro meses subseqüentes. Nas três primeiras, foram vivenciadas quatro cenas diferentes, definidas a partir do trabalho que eu vinha realizando com os alunos: 1ª etapa, cena livre; 2ª etapa, cena de alguém ensinando e alguém aprendendo; 3ª etapa, cena marcante de aprendizagem e cena marcante de aprendizagem modificada; a 4ª etapa consistia na projeção de *slides* para os participantes das cenas fotografadas nas etapa anteriores. Em cada etapa, a duração da pesquisa foi de aproximadamente oito horas – duas horas com cada subgrupo de participantes – totalizando 32 horas. Em cada subgrupo uma aluna-professora realizava as cenas (professoras autoras de cenas) enquanto os demais participantes observavam e comentavam.

As cenas foram fotografadas em *slides* pois, como foi explicitado anteriormente, o trabalho com essa técnica inclui um momento posterior no qual as cenas são apresentadas aos participantes. É importante assinalar que a possibilidade de registrar as cenas com recursos audiovisuais é outra vantagem da técnica do Jogo de Areia. Assim, o processo vivenciado na pesquisa torna-se visualmente acessível aos autores das cenas, aos demais participantes do grupo, ao pesquisador e a todos aqueles que a ela tiverem

acesso. Entretanto, foram utilizadas também gravações em áudio para as narrativas dos participantes da pesquisa sobre as cenas.

Apresento a seguir algumas cenas vivenciadas por uma professora-autora de cena.

AS CENAS DE CLARA

O CONTATO COM A AREIA

Clara demonstrou interesse em vir para a caixa de areia e o grupo a incentivou. Entrou facilmente em contato com a areia e ficou durante muito tempo alisando-a com as mãos, como se estivesse tentando igualar a superfície. Ao descrever sua sensação em contato com a areia, disse:

> Eu tenho muito essa característica: qualquer coisa que vou fazer, eu tento nivelar. Então, a primeira coisa que eu senti foi agonia quando cheguei até a caixa e percebi que tinha algumas partes que estavam mais altas e outras mais baixas. Minha vontade era deixar tudo igualzinho. É uma característica minha. Não sei por que acontece comigo!

O contato com a areia fazia com que algo fosse se mobilizando dentro de Clara. Esse impulso para " nivelar" e essa aversão às " irregularidades" levou-me a refletir sobre os sentidos que Clara estaria produzindo em seus processos de aprender e de ensinar. Segundo a abordagem piagetiana, os momentos de equilíbrio e de desequilíbrio fazem parte dos processos de construção do conhecimento. Eles provocam conflitos perturbando o sujeito e obrigando-o a se modificar. É justamente a riqueza dos conflitos – ou seja, dos desequilíbrios – que provoca a busca de novo estado de desequilíbrio superior e melhor que o precedente, daí o termo " equilibração majorante" utilizado por Piaget, como uma condição necessária para que ocorra o processo de construção do conhecimento. Entretanto, surgiu um outro dado interessante: já na primeira vivência, Clara podia perceber algo novo nela mesma, ou seja, percebia sua própria produção de sentidos.

A CENA LIVRE

Clara colocou as seguintes miniaturas na cena: meninos, meninas, mulheres, homens, uma cada e duas árvores: os adultos dispostos em forma circular e as crianças fora do círculo. Logo em seguida, mudou uma das crianças de lugar, colocando-a ao lado da miniatura de uma mulher.

Descrição da cena:

> - Eu fiz uma cena livre com pessoas " trocando idéias". Pode ser uma reunião de professores ou de amigos... Vamos supor que a gente" esteja numa reunião de professores conversando e as crianças brincando. Aí eu resolvi colocar esta daqui (menina loira como ela) pertinho desta mulher porque ela pode ter vontade de sair daqui e de ir até lá perguntar alguma coisa...Ela não vai ficar sem resposta!

Nesse momento, Clara pára de falar, olha para a cena e lembra sua infância:

> - Sabe qual era o maior sonho da minha vida quando eu era pequena? Entrar na sala dos professores... Eu ficava imaginando o que eles conversavam. Eu tinha desejo de aprender, mas era como se fosse algo bem distante de mim...

Nesse depoimento percebe-se que, em sua cena, Clara estava ocupando ao mesmo tempo os lugares de professora e de aluna. Além disso, esse depoimento demonstra uma das especificidades do Jogo de Areia, como já mencionado: seu espaço lúdico faz com que " lembranças perdidas venham à tona, fantasias reprimidas sejam liberadas" (Weinrib, 1993, p. 62). Assim, vai se contruindo uma confluência de sentidos presentes na história de vida de Clara que vão articulando as condições concretas em que ela atua no momento. Por outro lado, mais uma vez, ela vai reconhecendo a si mesma em sua produção de sentidos.

A CENA COM ALGUÉM ENSINANDO E ALGUÉM APRENDENDO

Clara colocou as seguintes miniaturas na cena: três meninos e duas meninas; mulher; árvores e brinquedos de *play-ground*. Chamaram-me a atenção as duas meninas iguais às que ela colocou na cena livre e o esforço de Clara para colocar a mulher na mesma altura das crianças. Após inúmeras tentativas (as pernas da mulher não são flexíveis, é preciso desmontá-la para colocar suas pernas em outra posição), foi colocada na posição sentada.

Descrição da cena:

> Eu coloquei a professora sentada para ela ficar no mesmo nível dos alunos...A cena é uma conversa informal. A professora está sentada para que percebam que não é alguém que está trazendo informações de cima para baixo... Então, aqui não tem alguém 'ditando" o saber, mas trocando experiências.

Mais uma vez Clara evidencia os sentidos que vai construindo em seus processos de aprender e de ensinar: o professor precisa ser colocado no mesmo nível dos alunos, sem exercer sua autoridade.

Para compreender o que de fato está ocorrendo com Clara, pergunto com quem ela gostaria de mudar de lugar em sua cena:

> - Eu me colocaria aqui (menina loira atrás da árvore) porque imaginei uma aluna que eu tenho e que gosta muito de fazer perguntas, de participar, de trocar idéias. Eu sou uma pessoa fascinada pela aprendizagem. Me apaixono pela cabeça das pessoas quando vejo muito conhecimento. Acho que isso é uma característica minha.

O depoimento de Clara revela seu desejo de fazer perguntas. Entretanto ela se coloca atrás da árvore Esse fato levou-me a refletir se Clara se autoriza a perguntar, se reconhece sua possibilidade de conhecer, enfim de exercer sua autoria de pensamento. Por outro lado, nesse depoimento Clara revela uma contradição: como professora não pode mostrar o que sabe, mas como aluna, sua expectativa é a de que o professor tenha muito conhecimento.

Esse conflito em que Clara se encontra pode afetar negativamente suas ações docentes , pois, tanto a modalidade de ensino exibicionista como a que esconde o conhecimento (Fernández, 2001, p. 102) pode dificultar a aprendizagem dos alunos. No primeiro caso, quando o professor, ao invés de mostrar o conhecimento, quer mostrar-se conhecedor, exibindo um excesso de informações, pode inibir o aluno, dificultando seu contato com o conhecimento. No segundo caso, quando o professor esconde o conhecimento, o aluno poderá significar seu olhar (pensar), necessário para que a aprendizagem ocorra, como um espiar, com a carga de culpa que isso gera. Ao significar-se a si mesmo espiando, de algum modo vai necessitar expiar – oferecer em sacrifício algo de si mesmo – para pagar aquela culpa de ter espiado algo que era proibido. A partir desse lugar de expiação, o aprender não é facilitado, podendo construir-se o que Fernández (2001, p. 142) chama de problema de aprendizagem da ordem do sintoma.

Quando pergunto à Clara se sua cena tem alguma relação com suas vivências como aluna, ela diz:

> - Não, porque minha relação ensino-aprendizagem não tinha nada a ver com essa troca de informações. Tinha uma professora sentada na frente, vários alunos uns atrás dos outros e, na maioria das vezes, sem muito direito a fazer perguntas...Talvez, a única coisa que eu possa trazer de minha infância seja essa criança com muito desejo de aprender. Mas, quanto ao relacionamento e a construção da cena, não daria para trazer nada. Um exemplo: eu aprendi a escrever a palavra açúcar repetindo 100 vezes.

Nesse depoimento, Clara revela que a modalidade de ensino de sua escola contribuiu para desfavorecer o reconhecimento de sua autoria de pensamento. A impossibilidade de fazer perguntas e a ênfase nas atividades mecânicas e repetitivas dificultam o questionamento em relação ao falado e a inclusão da própria interpretação, da própria originalidade; consequentemente, impedem o equilíbrio entre a certeza e a dúvida, justamente o que torna possível o exercício do pensamento

A CENA MARCANTE DE APRENDIZAGEM

Clara colocou as seguintes miniaturas na cena: um homem, mulheres, crianças, mesa e cadeiras (carteiras). O homem representava o professor e estava sentado em uma mesa à frente dos alunos enfileirados nas carteiras.

Descrição da cena:

> - Há um momento marcante nesta cena: fui fazer uma prova com esse professor e passei o final de semana todinho estudando com algumas colegas. Eu sabia super bem a matéria. Eu estava com "tudo na cabeça" ...Nessa prova eu tirei 0,5... Naquele momento me veio um sentimento tão grande de angústia... e, ao mesmo tempo de injustiça... por eu ter me debruçado, estudado, buscado e não ter conquistado aquilo que eu merecia...Essa figura de professor que coloquei na cena mexeu comigo...Mexe comigo até hoje... É como se eu não conseguisse olhar para aquele professor, dizer alguma coisa, é como se ele fosse duvidar de mim...

Nesse depoimento Clara revela suas emoções diante da situação que estava enfrentando. Para tentar compreender o que de fato ocorria com Clara pergunto como ela se sentia nas aulas desse professor:

> Ele nem demonstrava esse poder tão grande, mas passava essa sensação. Ele explicava, ia para o quadro e os alunos perguntavam. Eu não perguntava porque não tinha coragem de perguntar.

O vazio de memória diante da prova e o esquecimento que levam ao fracasso podem estar sendo produzidos inconscientemente pela própria condição de Clara: a impossibilidade de reconhecer sua autoria de pensamento. O sujeito autor vai se constituindo quando se autoriza a mostrar aquilo que aprende, quando pode interagir com o outro mostrando aquilo que sabe, pois , às vezes pode-se conhecer o que se sabe somente ao poder mostrar para o outro. Entretanto, no segundo depoimento percebe-se que Clara vai refletindo sobre sua situação e vai revelando que, embora as configurações de sentido estejam constituídas por elementos inconscientes, como por

exemplo, as emoções, a consciência representa um momento de intencionalidade, reflexividade. Essa situação fazia com que Clara fosse pouco a pouco participando intencionalmente nos processos de sua vida, enfim de suas crenças, assumindo seu pensamento como próprio. Nesse depoimento Clara revela que o professor não impedia as perguntas de seus colegas, e que ela não tinha coragem de perguntar, algo que Clara não estava conseguindo fazer....

A CENA MARCANTE DE APRENDIZAGEM MODIFICADA

Ao terminar a cena anterior, pergunto à Clara: " Se você pudesse modificar esta cena, como ela ficaria?". Clara tira a mesa e coloca as cadeiras na posição circular, com os mesmos personagens da cena anterior

Descrição da cena:

> Mudei porque quando sai essa figura de autoridade e fica alguém com quem se pode expor e trocar o sentimento é de desejo de aprender. Quando a cena se modifica, o professor, pode ser alguém que conquistou o saber, que tem uma grande bagagem de conhecimentos. Então o sentimento é de admiração por esse conhecimento, de querer buscar uma aprendizagem maior...

Nesta cena, Clara revela mais uma vez seu incômodo diante da alguém que ocupa o lugar de autoridade. Entretanto, embora ainda esteja confusa entre a autoridade e a descontração quanto ao aprender e ao ensinar, aos poucos parece perceber que essas duas situações podem coexistir.

A PROJEÇÃO DOS SLIDES

Nesse momento Clara confronta-se com seus cenários de uma maneira mais intensa e pode situar-se melhor em relação a eles , a partir daí, surgem novos sentidos e o processo continua.

Comentários de Clara:

> - Agora está mais tranqüilo. Não estou com as sensações daquele momento, eu reelaborei muita coisa... Quando fiz as cenas, era como se eu estivesse vivenciando tudo o que estava fazendo. Agora é como se eu estivesse vendo todo aquele sofrimento, mas não está me incomodando. Até aquela menina que ficou sem reposta não está me incomodando tanto...Na outra cena, coloquei essa professora e essas crianças (cena de alguém ensinando e alguém aprendendo) quis enfatizar (...) que todos estão no mesmo nível, mas pensando bem, acho que talvez isso seja uma coisa utópica.. Lógico que quando a professora está ali, ela tem mais conhecimento, embora também esteja aprendendo.

Comentário final de Clara sobre o trabalho:

> - Na nossa fala a gente mascara muito aquilo que está pensando, A gente quer mostrar para o outro, aquilo que a gente quer que ele veja, a gente não quer mostrar o que a gente é. E se alguém pergunta alguma coisa, a gente coloca uma máscara. Mas nesse trabalho não deu... Na hora que você vivencia, você nãoconsegue mascarar. Isso também me fez pensar nas crianças, acho que é isso que acontece com elas. Elas são elas... Elas são muito verdadeiras!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas vivências realizadas com o Jogo de Areia, surgiram várias possibilidades de síntese para tentar compreender os sentidos que as professoras iam produzindo em seus processos de aprender e de ensinar; a percepção que elas tinham de suas próprias produções de sentido; os novos sentidos que iam produzindo e, conseqüentemente, suas subjetividades e identidades em construção.

Nas cenas e nos depoimentos das professoras, evidenciou-se uma confluência de sentidos que se ancoravam em suas histórias de vida e nas condições concretas em que elas atuavam no momento, o que ajuda a compreender as possíveis relações entre os sentidos que elas iam produzindo em seus processos de aprender e de ensinar, de uma forma dinâmica e em constante desenvolvimento

O ato simbólico da preparação dos cenários no Jogo de Areia também atuou como facilitador da expressão, da visualização dos aspectos conflituosos e da reflexão; e, também como estimulador dos impulsos dinâmicos e criativos, fazendo com que as professoras se percebessem diante da situação em que se encontravam e redefinissem novos sentidos em seus processos de aprender e de ensinar.

Cabe ainda assinalar que as vivências em geral possibilitaram às professoras uma percepção delas mesmas diante da situação em que se encontravam: reconheciam suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes refletindo sobre elas e, ao mesmo tempo, entravam em contato com estados afetivos que permeavam seus processos de aprender e de ensinar. Para elas, foram oportunidades para sair de uma situação de enquadramento e padronização em que muitas vezes se encontravam em seus contextos profissionais – as escolas – o que propiciava, ao mesmo tempo, um movimento de construção de suas subjetividades e identidades.

As vivências revelaram-se também como um meio educativo para as professoras. O reconhecimento de si mesmas como protagonistas e participantes de suas produções fez com que reconhecessem suas capacidades pensantes, facilitando a construção de

conhecimentos. Além disso, a capacidade que as professoras demonstraram de produzir sentidos, de questionar sentidos e, a partir daí, de fazer surgir novos sentidos, enfim, a capacidade de realizar um trabalho lúcido (e lúdico) sobre si mesmas, abria um espaço de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazia com que surgissem novas possibilidades de realizações em suas atividades docentes. Confirmam-se assim as palavras de González Rey (2003, p. 233, 239) de que " os espaços facilitadores de produção de sentidos podem levar o sujeito a reorganizar sua vida de uma maneira mais saudável".

É importante que esse movimento seja captado e transformado em ações concretas que propiciem a abertura de espaços facilitadores de produção de sentidos, para talvez assim, contribuir para superar as situações problemáticas relativas à formação de professores e, conseqüentemente, à qualificação da educação e do ensino.

Referências

Almeida, Laurinda R., MAHONEY, Abigail A. Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2000.

Azevedo, Lúcia M. A. Sandplay: história e teoria. São Paulo: SBPA, s.d. mimeo.

Dubar Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Educação & Sociedade, São Paulo, n.62, p.13-31, 1998.

Fernández, Alicia. Os Idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias , escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Franco, Aicil, Pinto, Elizabeth B. O mágico Jogo de Areia em pesquisa. *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v.14, n.2 [Dossiê Wilhelm Reich], p.91-113, 2003.

González Rey. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

Jung, Carl C. *A natureza da psique*. 3.ed. Petrópolis: Vozes,1991.

Kalff, Dora M. *A psychotherapeutic approach to the psyche*. 2.ed. Boston: Sigo Press, 1980.

Morin, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora F. (org.) *Novos paradigmas*: cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.274-89.

Reason K., Lincoln, Yvonna S. (eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: Sage, 1998. p.261-91.

Scoz, Beatriz . (org.) (Por) uma educação com alma. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000

Von Franz, Marie-Louise. *Reflexos da alma*: projeção e recolhimento interior na psicologia de C. G. Jung. 12.ed. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1997.

Vygotsky Lev S. *A formação social da mente*. 2.ed São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Weinrib, Estelle. *Imagens do* self: o processo terapêutico na caixa-de-areia. São Paulo: Summus, 1993.

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

SUCESSO E FRACASSO: O SENTIDO E O SIGNIFICADO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS DA ATUALIDADE

Profa Dra Nadia Aparecida Bossa - Professora do curso de pós-graduação mestrado em psicologia educacional da UNIFIEO
nbossa@click21.com.br; nbossa@terra.com.br

O presente texto é resultado da pesquisa sobre os jovens e suas representações inserida numa pesquisa mais ampla sobre representações sociais e seus possíveis desdobramentos coordenada pela professora dra Maria Laura. A referida pesquisa consiste num conjunto articulado de estudos e reflexões acerca das Representações Sociais e atualmente acolhe três projetos de pesquisa. O projeto 1 desenvolvido pela coordenadora do programa de pesquisa, a professora dra Maria Laura Puglisi Barbosa Franco cujo título é *Jovens: vivencias e representações sociais,* tema desta mesa. O projeto 2 *Sucesso e Fracasso: indicadores representativos*, desenvolvido pela professora dra Marcia Siqueira de Andrade. O projeto 3, tema desta palestra , desenvolvido pela autora, tem como titulo *Sucesso e Fracasso: o sentido e o significado das representações sociais dos jovens da atualidade.* Por fim, o projeto 4 desenvolvido pela professora dra Maria Luiza Puglisi Munhoz com o título *Representações dos jovens sobre a família*. O objetivo geral dos projetos é analisar, identificar e interpretar as representações sociais dos jovens sobre família, escola, sociedade, trabalho, futuro, sucesso e fracasso e desta forma contribuir para uma melhor compreensão acerca do jovem da atualidade.

Em consonância com o eixo organizador do programa no qual se insere o presente projeto, iniciamos nossos estudos baseados nos pensamentos de Moscovici e de alguns seguidores. Moscovici interessado em uma ferramenta conceitual que possibilitasse análise e intervenção sobre a realidade social originou uma vasta produção sobre as representações sociais.

Diz Moscovici:

> As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

Jodelet (2001, p. 30) acrescenta*:*

> "Assim, a comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais".

Baseados nesses autores tratamos de articular uma interlocução das idéias sobre a representação social e a psicanálise, em especial a perspectiva psicodinâmica de Bleger acerca da conduta humana visando em ultima análise um estudo da relação entre a conduta do jovem e as representações dos mesmos sobre o sucesso e o fracasso. As análises sobre essa ralação encontram-se apenas esboçadas neste artigo, ficando para um momento posterior um delineamento mais concreto de tal relação. Portanto o presente artigo consiste num primeiro esboço da nossa proposta atual.

A escolha dessa interlocução deveu-se ao fato de tais ferramentas teóricas possibilitarem uma articulação do psíquico como o social, bem como ao fato de possibilitarem a utilização de um instrumento de pesquisa que atende metodologicamente aos dois recortes epistemológicos: a psicanálise e a teoria das representações sociais.

Partindo da colocação de Moscovici(1961) de que uma função básica da representação é justamente tornar o desconhecido familiar, no sentido de diminuir a angústia existencial inerente à condição humana e das idéias de Freud(1911) e Bion(1973) de que todo pensamento se origina na tentativa de organizar uma experiência emocional, buscamos uma apreensão do substrato lógico-emocional inconsciente sobre a qual estão estruturadas as representações sociais sobre o sucesso e o fracasso dos sujeitos da presente pesquisa visando melhor conhecer o jovem da atualidade.

Nosso intento no presente trabalho foi partindo do entendimento das representações sociais como condutas humanas específicas, vale dizer, como manifestações simbólicas de subjetividades grupais, propor seu estudo desde uma perspectiva psicodinâmica, ou seja, uma perscpectiva que visa a elucidação da lógica-emocional inconsciente, segundo a qual estão estruturadas.

De acordo com Vaisberg *"o termo psicodinâmica, estritamente compreendido na acepção recomendada por Bleger(1977), tem sido utilizado para qualificar este tipo de análise, configurando o que a autora tem denominado uma perspectiva psicodinâmica de pesquisa de representações sociais"(*1999,pg.121).

O sentido do termo psicodinâmica refere-se na proposta da autora as motivações da conduta, entendidas não como forças abstratas, e sim como significados contextualizados nas concretas condições da coexistência humana. Segundo Bleger(1977) esta acepção coincide com o enquadramento dramático proposto por Politizer(1928), que significa que o estudo de toda e qualquer conduta, em âmbito individual ou coletivo deve sempre ser realizado e compreendido em termos de experiência subjetiva, ou seja, enquanto acontecimento dotado de sentido humano.

Os estudos sobre a psicodinâmica de representações sociais realizados por Vaisberg(1996,1997,1998,1999) e que inspiraram o presente trabalho, observam as exigências do enquadramento dramático, visando a investigação do inconsciente relativo ou o campo estruturante da representação. Os procedimentos de pesquisa adotados pela autora decorrem da clínica e permitem a apreensão do inconsciente relativo. São eles: a associação livre de idéias e os procedimentos projetivos(desenhos,desenho-historia,etc...). Em nossa pesquisa adotou-se o método da associação livre de idéias como forma de acesso a lógica emocional segundo a qual está estruturada a representação dos jovens acerca do sucesso e do fracasso.

Retomando a questão da representação social, um dos pilares do nosso trabalho, podemos dizer que enquanto senso comum, idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais têm sobre a realidade, emergem como uma realidade concreta no âmbito das ciências sociais. Uma representação social não pode ser compreendida como processo cognitivo individual, uma vez que é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais. O objeto da representação, seja ele humano, social, material ou uma idéia, será apreendido por intermédio da comunicação. As representações sociais são como sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando nossas condutas. Elas estão ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a estado de conhecimentos científicos, assim como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos.

Segundo Jodelet(1984)

> “ O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento especifica, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais socialmente marcados. Mais largamente , designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamente pratico, orientadas para a comunicação, compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Como tais apresentam características específicas no plano da organização de seus conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marcação social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, as comunicações pelas quais circulam e às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros(...). Toda representação é de alguém sobre alguma coisa . Define-se por um lado por seu conteúdo (informações, imagens, opiniões, atitudes) em relação a um objeto, por um sujeito(individuo, família, grupo, classe) em relação a outro sujeito. A representação não é uma duplicação do real, nem duplicação da idéia, nem a parte subjetiva do objeto, nem a parte objetiva do sujeito. É o processo pelo qual se estabelece sua relação. No fundo de toda representação devemos buscar a relação com o mundo e com as coisas” (Jodelet,1984, pg.361).

A partir desta perspectiva, as representações sociais são conceituadas como as formas que os indivíduos e grupos usam para interpretar e pensar a realidade cotidiana na sociedade contemporânea, que se caracteriza pela rápida difusão , pelos meios de comunicação, de conhecimentos oriundos do trabalho científico. A dimensão social do conhecimento do senso comum intervém de vários modos: no contexto concreto em que se situam pessoas e grupos, na comunicação que se estabelece entre eles, nos quadros de apreensão fornecidos pela cultura, por códigos, valores e ideologias. Refere-se, basicamente, ao modo como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida corrente e as informações circulantes.

O sujeito psíquico, do ponto de vista da perspectiva psicanalítica, não se situa nem na consciência, embora fenomenologicamente seja vivido como tal, e nem existe no inconsciente. Ele se cria e se sustem no momento que se descentra no interjogo dialético da consciência e da inconsciência. O sujeito psicanalítico refere-se ao indivíduo em sua capacidade de gerar um sentido. Com relação as forças que interferem em nossa mente (vale dizer em nossa racionalidade) para determinar nossa conduta, a psicanálise vai demonstrar que nem tudo o que é vivido, sentido e pensado pode ser evocado, revivido ou representado por simples determinação da vontade do sujeito. Ela indaga sobre as causas que o impelem a viver e sentir de uma determinada maneira. O inconsciente, como instância psíquica que opera segundo uma lógica própria, passa a ocupar o lugar do que antes era tomado como o irracional sob suas diversas formas. A grande novidade não se limita à introdução da noção de um inconsciente dinâmico. A

Psicanálise introduz também a idéia de que existe um método para investigá-lo, na medida que este inconsciente é inacessível à simples reflexão e não pode representar-se numa relação consigo mesmo.

Moscovici(1993) referiu-se à oportunidade e interesse no intercambio com formulações psicanalíticas que a seu ver teriam efeito fecundante e renovador no campo das pesquisas das representações sociais, principalmente a teoria psicanalítica das representações que inclui dimensões afetivas inconscientes.

Jodelet(1998) por sua vez afirma sua posição com relação a interlocução com o saber psicanalítico. Segundo Jodelet há um acordo entre os pesquisadores no sentido de que as representações sociais devem ser abordadas como produto e processo de uma elaboração psicológica e social : "...é na interface do psicológico com o social que nos coloca a noção de representação social"(Jodelet, 1984,pg. 360).

Associação Livre e Sentidos

Para a coleta dos dados foi utilizada a técnica de associação livre de palavras. Os desenvolvimentos apresentados no nosso artigo são resultado da interpretação das categorias criadas a partir do material obtido através da associação livre. Tais categorias constituíram o que chamamos de campos estruturantes das produções mentais. Lembrando que partimos da idéia do inconsciente como virtualidade produtora de sentidos a sustentar toda representação e buscávamos a elucidação do inconsciente relativo representacional, ou seja, seu campo.

Neste estudo, foi utilizado como estímulo indutor as palavras: sucesso e fracasso. O instrumentos foi aplicado de forma individual, na própria escola, por um pesquisador previamente treinado e qualificado. Os estímulos indutores foram acompanhados da questão "O que lhe vem à mente (cabeça) quando digo a palavra sucesso? Fale as três primeiras palavras que o termo sucesso te faz pensar. O mesmo foi feito com relação a palavra fracasso".

Para interpretação dos dados desta pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo temática, com o objetivo de compreender o sentido das comunicações e suas significações implícitas, ou seja, as teorias implícitas sobre o sucesso e o fracasso, produzidas por uma certa configuração subjetiva, a partir de seus interesses afetivo-emocionais. Esse procedimento visou ainda obter a sistematização e descrição dos conteúdos latentes permitindo a inferência de aspectos relativos às condições de

produção(variáveis inferidas), interpretados qualitativamente por meio da análise semântica dos termos.

A análise dos dados obedeceu as seguintes etapas operacionais: constituição do corpus; leitura flutuante; composição das unidades de análise; codificação e recortes; categorização e descrição das categorias. Após a leitura flutuante do corpus e criação das categorias, os dados coletados pela técnica de associação foram organizados de forma a permitir a visualização das variáveis fixas (sexo, idade e estado civil) e das variáveis de opinião (crenças, estereótipos, enfim, o conhecimento prático enunciado pelos participantes frente ao estímulo indutor), para que enunciassem as estruturas que se constituíram como elementos do campo representacional, ou seja, os conteúdos apreendidos nos discursos dos sujeitos diante dos estímulos indutores.

As representações sociais, dos termos sucesso e fracasso, foram interpretadas com base numa "leitura" de orientação psicanalítica. A referencia ao termo leitura se deve à analogia proposta por Ogden ao descrever o que se passa entre analista e analisando no contexto da clínica psicanalítica individual. Diz o autor:

> "ler não é uma simples questão de examinar, ponderar ou até pôr à prova as idéias e experiências apresentadas pelo escritor. Ler implica uma forma de encontro muito mais intima. Você, o leitor, precisa permitir que eu ocupe seus pensamentos, sua mente, já que não tenho outra voz para falar a não ser a sua(...) um evento humano muito mais interessante está em jogo. Um terceiro sujeito é criado pela experiência de ler. Sujeito este não redutível ao escritor nem ao leitor. A criação de um terceiro sujeito (que existe em tensão com o escritor e o leitor separados) é a essência da experiência de ler, e como será desenvolvido neste volume, é também o núcleo da experiência psicanalítica"(1996, pg.1).

A Leitura

Na análise do material manifesto observou-se que os sujeitos desta pesquisa ancoram suas representações sociais sobre o termo sucesso em idéias de ascensão social relacionadas ao âmbito material. Entre as unidades temáticas foi possível destacar as representações sociais das conseqüências do sucesso: auto-estima, felicidade, realização. O sucesso aparece como resultado de luta, garra, dedicação, desempenho, revelando forte influencia da ideologia da classe dominante na atividade representacional . A questão das desigualdades sociais como responsáveis tanto pela perpetuação do sucesso de uns como pelo fracasso de outros não perpassa em nenhum momento as associações-livres de palavras. Por outro lado, fica patente a percepção dos sujeitos com relação às dificuldades para chegarem a atingir o sucesso.

As representações sociais acerca do termo fracasso ficaram mais ancoradas na esfera afetiva, em elementos como “angústia” , "sofrimento" , " medo", “desânimo”. As causas do fracasso estariam no externo: injustiça, inimigos, preconceito, enquanto que o sucesso estaria associado ao desempenho do próprio sujeito.

O material estudado delineou um campo que pode ser chamado ‘a contemporaneidade’ no qual o fracasso aparece como decorrência do modo de vida nas grandes cidades. A realidade social capaz de oprimir o ser humano a ponto de levá-lo ao fundo do poço. Alguns sujeitos se mostravam fundamentalmente fatalistas e passivos. Indícios de um posicionamento crítico se deixando desvitalizar pela desesperança e depressão. Um outro campo que se configurou foi o da uniformização que faz de cada um não mais uma singularidade e sim um mero elemento de uma engrenagem mais complexa, onde não há perspectiva de mudanças. Na nossa visão vida social e política dos nossos tempos figuram como responsáveis por esse estado de coisas.

Dessas análises se delineou um sujeito coletivo que necessita ser auxiliado. O sentimento de desesperança, a impotência, a dramática da vida relacional, bem como a apreensão das excessivas exigências da vida moderna criam uma representação do mundo como um lugar onde não é possível viver, apenas se pode sobreviver. Comparando o resultado de nossas análises à pesquisas recentes sobre as representações sociais dos jovens constatamos que, com pequenas nuances, o sentimento de desesperança, impotência e apareceram com freqüência quando o tema indutor é trabalho, futuro, estudos.

Nessas pesquisas o futuro caracteriza-se por ser a instância das aspirações, desejos, medos, preocupações e esperanças. As especulações relativas à adolescência têm crescido à medida que se ampliam os problemas contemporâneos a ela associados, como é o caso das drogas, AIDS e violência..

Apesar de indispor de literatura vasta quanto ao tema representações sociais de perspectivas de futuro, encontraram-se nos trabalhos de Ferreira Salles (1998), de Nascimento (2002) e de Santos (2002) valiosas contribuições para a compreensão do tema.

Por outro os adolescentes, ao falar de si mesmos, descrevem “[...] as angústias que sentem, as dificuldades que vivem, as preocupações com o futuro, mostrando-se, sob esse ângulo, pouco enquadrados na representação social que eles mesmos elaboram do adolescente e da adolescência genericamente”.

Santos (2002), ao estudar as representações sociais do tempo futuro existentes nos projetos de vida de jovens em São Paulo, conclui:

> De acordo com os dados coletados, as representações sociais do futuro presentes nos projetos de vida dos jovens se constroem a partir de vários elementos. O trabalho, a formação acadêmica, a formação familiar e a aquisição de bens materiais apresentam-se como componentes para que as representações sociais do tempo futuro adquiram um sentido de auto-realização (SANTOS, 2002, p. 77).

Segundo Nascimento estudo, trabalho e família emergem como forma de inclusão social. Um dos requisitos para a inserção na sociedade contemporânea ainda continua a ser o trabalho. O segundo é a educação, sobretudo o estudo. Este é para a maioria dos jovens um dos possíveis caminhos que pode garantir o desenvolvimento de habilidades para o ingresso no mundo social. Portanto estudo e trabalho são fortes aliados na construção de projetos de vida. Uma terceira categoria que compõe a tríade do modelo de vida social é a pertença e ou constituição de uma família (NASCIMENTO, 2002, p. 6).

De acordo com Wanderley (1998), o fenômeno da exclusão está intimamente relacionado com as condições socioeconômicas do país, em especial com o elevado índice de desemprego. Na expressão do autor (1998, p. 25),

> [...] pobreza e exclusão no Brasil são as duas faces da mesma moeda. As altas taxas de concentração de renda e de desigualdade – persistentes em nosso país – convivem com os efeitos perversos do fenômeno do desemprego estrutural.

Essa constatação está de acordo, mais uma vez, com os dados encontrados nas pesquisas sobre perspectivas de futuro para o jovem brasileiro. Ter emprego parece fazer parte do sonho, um direito de todos, realidade, porém, para poucos; conquistá-lo seria uma possibilidade de entrada inclusiva no mundo social competitivo.

As *inquietações* são constituídas por preocupações com o futuro, não estando ligado diretamente às pessoas com quem os jovens conversam. Recebeu essa denominação por apresentar atributos associados à angústia e ao mal-estar que podem acometer os pesquisados.

Uma hipótese de compreensão dos dados se inscreve na possibilidade de se tratar de uma representação que se encontra ancorada em acontecimentos observados na vida cotidiana e, também, veiculados pelos meios de comunicação de massa. Se assim for, esta seria a razão pela qual os elementos não se associam diretamente às figuras

sociais, na presunção de que seja difícil falar de assuntos relacionados a uma dimensão inquietadora e pessimista da vida.

Ter saúde e ser feliz, diretamente associadas, revelam uma outra dimensão do sucesso: a do bem-estar. Situada na fronteira realização social e pessoal, mostra que o sentir-se bem depende de conquistar o sucesso. O estudo continua sendo a esperança para realização dos projetos e de suas perspectivas de futuro. Na pesquisa, os jovens atribuíram grande importância a esse elemento, como se fosse garantia de futuro estável, promissor e que, ao mesmo tempo, possibilitasse boa situação financeira e *status* social.

A representação social de estudo como possibilidade de ascensão social é objetivada em *ser alguém na vida*. Para ser alguém no futuro e possuir *status* social, o jovem se vê forçado a estudar. O estudo parece ser a saída e a possibilidade de conquistar um futuro melhor.

O estudo serve de ancoragem para o sucesso. Dessa forma, a ancoragem do futuro parece se amarrar nas *difíceis condições presentes na vida* dos familiares, que incentivam os jovens a estudar como possibilidade de conseguir um emprego, uma forma de superação.

Os jovens foram contatados na escola. Não é improvável que tal circunstância tenha ditado a eles a locução de um discurso de adesão ao mote oficial, de acordo com o qual a educação conduz ao sucesso. Entretanto, os tempos que Ocorrem são fartos em notícias acerca do apequenamento de oportunidades de trabalho formal, mesmo para aqueles que concluíram sua formação em nível superior.

Entendemos, assim, que os dados coletados refletem, sobretudo, representações sobre o futuro que se afastam das características da realidade vivida e se colam ao espaço do desejo, da fantasia e do sonho. As expectativas em relação ao futuro dos jovens pesquisados, por idealizadas, prestam se ao papel de denegadoras do real, de espaço acolhedor às inquietudes e inseguranças que rondam, por tantos motivos, os jovens.

No material estudado se descortinou um campo que traz nitidamente a idéia de que apesar da realidade ser escura, algo de fundamentalmente integro permanece preservado: o sentimento do jovem no mundo. Embora não apareçam indicios sobre a possibilidade de alteração desse quadro sombriu existe um sujeito coletivo que cre na vida e na possibilidade de cosntrução social do mundo. Ao mesmo tempo em que a dramatica é revelada é também explicitamente negada lembrando que a representação é constituida por indentidade e realidade, como faces contrapostas de uma mesma

superficie perguntamos: quem é o sujeito coletivo e em que mundo vive. Para alem da apreensão teorica implicita / configuração subjetiva, como representação do jovem pergunta-se: qual a lógica emocionaldas concepções de sucesso e fracasso do jovem da atualidade.

Evidentemente teremos dificuldade, em função da complexidade da questão de avaliarmos a veracidade de nossas interpretações, porem é possivel avaliar a sua coerência e eficácia através das possibilidades de transformação da representação através de atividades que partão dos conhecimentos apreendidos nas pesquisas sobre representação social. Essa perspectiva de intervenção e avaliação do presente projetoserá desenvolvido na segunda etapa dessa pesquisa.

Referências

Bleger, J. *Psicohigiene y psicologia institucional*. Buenos Aires, Paidos, 1966.

_____.*Psicologia de la conduta*. Buenos Aires, Paidós, 1977.

_____. (1979)*Temas de psicologia*:entrevistas e grupos.São Paulo, Martins Fontes,1993.

Jodelet, D. Représentations sociales: fenomènes,concept et théorie. In S. Moscovic(ed) *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1984.

_____. *Folie et representations sociales*. Paris, PUF, 1 989.

_____. A alteridade como produto e processo psicossocial. In A. Arruda. *Representando a alteridade*. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____ . Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

Moscovici, S. *A Representação social da Psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Nascimento, I. P. *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes*: um estudo psicossocial. 2002. Tese (Doutorado). PUC, São Paulo..

Ogden, T. *Os sujeitos da psicanálise*. São Paulo, Casa do Psicologo, 1996.

Politzer, G. (1928) *Critica de los fundamentos de la psicologia*. Barcelona, Martinez Roca, 1972.

Vaisberg, T.M.J. A . O uso de procedimentos projetivos na pesquisa sobre representação social: a perspectiva clinica. In Carvalho, R. M. L.L. *Repensando a formação do psicologo*: da informação a descoberta. Campinas, Alinea,1996.

_____ e Machado, M. C. L. Transicionalidade e ensino de psicopatologia: pensando aulas praticas com Winnicott. In I.F.M. Catafesta D.W.*Winnicott na Universidade de São Paulo*. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1996.

_____. Investigação de representações sociais. In W. trinca (org) *Formas de investigação clínica em psicologia*. São Paulo, Vetor, 1997.

_____. E Machado, M.C. L. A cigarra e a formiga: representações de colegiais sobre o aluno-problema. In *CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE SÃO PAULO*, 4, São Paulo, 1998. Resumos. São Paulo,1998, p.135.

ISSN 1981-2566

SINTOMA SOCIAL, CENÁRIOS DA ATUALIDADE E AS ENGRENAGENS DO ATO DE EDUCAR

Francisco Ramos de Farias – UNIRIO/PPGMS
frfarias@uol.com.br

1 – O consumo do excesso como modalidade de sintoma social

Iniciemos com a inquietante indagação: como dissolver a monotonia do consumo naqueles cujo incremento de angústia transborda-se em impulsividade?

A diversidade do consumo sombreia uma espécie de monotonia que pode ser uma posição de sujeito na estrutura e também um corpo necessário para instaurar uma espécie de economia de gozo. Da diversidade que aponta para a singularidade, parece que o sujeito nada quer saber, neutralizado de maneira ilusória pela crença de que o consumo traz felicidade. Eis a ferocidade do Supereu obrigando o sujeito consumir de forma impulsiva, evitando o saber próprio de sua divisão subjetiva.

A impulsividade, patologia do ato, é a modalidade de produção subjetiva, por mais apagada que seja, na qual o sujeito parece estar sendo abandonado pela palavra, visto tal alternativa conduzi-lo ao território silencioso onde experimenta, de forma contundente, o inexpressável sobre o que nada há para dizer. Assim, comparecem à clínica, determinados sujeitos que, aparentemente, não formulam uma demanda de mudança subjetiva por não se sentirem acossados pelo sintoma como prejuízo em suas vidas produzindo um tipo de experiência que torna a vida insuportável sem o recurso impulsivo de um dado objeto. Tal objeto idolatrado vislumbra para o sujeito o acesso a um tipo de gozo indiferenciado em que prevalece a sensação de plenitude num estado de fusão. Provavelmente, interessa ao sujeito um recurso que pacifique sua relação com o objeto de consumo, ou seja, tem interesse de que o clínico possa garantir meios de sustentar a impulsão. Desse modo, recorre à clínica, não para pedir ajuda, mas para tentar restaurar um estado anterior.

Este tipo de demanda parece não estar assentado numa falta, ou seja, articulado a um tipo de vazio que impulsiona o sujeito a buscar algum recurso por meio do saber. Tudo ocorre como se a única alternativa possível fosse o decair do sujeito devido ao seu engajamento em situações traduzidas em excesso de gozo. O vazio estruturante é vivido

como o demasiadamente cheio, pondo assim o maior obstáculo às estratégias clínicas, uma vez a posição do sujeito é a de quem possui um saber sobre um mundo maravilhoso e secreto, mas sobremodo, um saber indizível que somente pode ser compartilhado no ritual do consumo voraz.

A impulsividade adotada como caminho imediato para a felicidade se traduz pelo querer superar, a todo custo, um limite de modo a se ter acesso ao proibido. Mas disso decorre que, quanto mais o sujeito se aproxima desse objeto disponível, mais tem reduzido a sua condição desejante. Redução bastante perigosa, pois culmina no anestesiar por completo o sujeito, confinando-o a um estado apático que requer uma espécie de dique de significação para fazer aparecer lampejos de subjetividade.

Sendo esse o pórtico de entrada da clínica, enfrentam-se duas ordens de dificuldades: a) O sujeito, na sua indiferença, não se mostra em conflito entre os ideais do Eu e as exigências pulsionais, pois vive uma unificação produzida por um gozo desmedido, sem qualquer disposição à renuncia. b) O objeto, por sua vez, reveste-se de emblemas atrativos de gozo, sem alusão à castração, seguindo os ditames da ciência moderna do que resultou um mercado comum e o imperativo de consumir com os efeitos do novo laço social produzindo nova posição do sujeito com o saber.

O novo cenário apresentado ao mundo pela eficácia da técnica criou todas as condições ideais para que o sujeito se enuncie sem o colorido de seu desejo formulado na aparência de ausência de conflito. Eis o modo como afirma sua condição subjetiva. Esse empreendimento de alto custo subjetivo atende a finalidade de alcançar a espécie de universalidade promulgada nos dias atuais. Mas isto, sem dúvida, conduz o sujeito à sua autodestruição ao invés de representar uma alternativa viável de singularidade.

O esvaziamento da subjetividade pelo nivelamento da singularidade conduz às formas marcantes de patologias do ato, como a resposta direta a um imperativo ao qual o sujeito sequer vislumbra a possibilidade de questionar. Ou seja, não vê alternativa, a não ser a obediência cega àquilo que é da ordem de uma impossibilidade. Obviamente, na condição de cumprir um imperativo que ordena o impossível de ser realizado, o sujeito responde, de forma impulsiva, com a passagem ao ato. Eis o impasse com o qual se depara o sujeito no presente cotidiano: a exigência de uma modalidade de gozo sem qualquer esboço de renúncia. Há somente a exigência de gozo impossível diante da qual a única saída do sujeito é a destruição, seja a sua ou de quem encarna um tipo de injunção cruel e obstinada. Em tais circunstâncias, não há lugar para o desejo de modo que, o sujeito fica petrificado, paradoxalmente, numa espécie de dinamismo

desenfreado. A adoção da postura impulsiva é o recurso de recusa empregado pelo sujeito para não obedecer às injunções, realizada de forma vazia, estando excluídos os argumentos que poderiam servir de barreiras as imperiosidades das exigências.

2- O Desejar e a Transmissão do Saber

A discussão dessa temática indica-nos o tipo de elaboração de uma leitura do social, considerando a hipótese freudiana do inconsciente. Articular desejo e saber presume estabelecer as regras que possibilitem o entendimento de que as relações sociais são extraídas de princípios pautados num **dever social,** em função do qual são formuladas e postas em prática determinadas estratégias de ação.

No tocante à prática disciplinar e à transgressão dos limites que a regulam na transmissão de saber, enveredamos pela formulação freudiana acerca da **subjetivação perversa,** como uma das soluções frentes aos impasses decorrentes da posição do sujeito diante da angústia de castração, especialmente na passagem ao ato. Nesse tipo de saída há uma contrapartida da regra social em termos da estrutura do inconsciente. Assim, como entender o ato do aprendente que vai de encontro às normas sociais? O que a psicanálise tem a nos dizer sobre o tipo de relação que se passa, no âmbito da escola, envolvendo de um lado o ensinante e do outro o aprendente? Se analisarmos a questão de forma simplista, mantemos a crença e a esperança de que o aprendente ingressa na escola apenas para aprender algo.

Ilusão análoga é encontrada no ensinante quando acredita que seu objetivo na escola é somente a transmissão de saber. Como vimos é o saber que demarca o pórtico de entrada, na escola, do ensinante e do aprendente, mas só faz isso, pois nada garante que, na relação determinada pelo saber, outras nuanças sejam evidenciadas, como Freud (1976:228) nos alertou:

> ... é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior (da parte dos nossos mestres) foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através dos nossos professores.

Essa direção nos faz lembrar da importância que Freud sempre atribuiu ao encontro do ser com o semelhante no processo da subjetivação. Na relação do aprendente com o ensinante, temos a manifestação de algo referente à transformação da curiosidade sexual em desejo de saber. Esse é o aspecto que move o aprendente a buscar

algo na escola, como uma das possíveis saídas relativas ao processo civilizatório. Tem-se assim o efeito da identificação primitiva à instância paterna, o que se configurará no Ideal-do-Eu, como o núcleo do qual farão parte mestres e educadores. Por se tratar de uma ideal temos um ponto crucial na travessia do aprendente pela escola, pois o que busca esbarra sempre numa impossibilidade em relação ao saber.

A marca de impossibilidade está sempre presente no encontro entre o aprendente e o **ensinante,** cuja posição, sustentada pelo desejo de transmitir, é na realidade, uma variante do desejo em relação ao saber. Ao se dispor a ocupar esse lugar, o ensinante, conhece de perto os limites que tocam o seu narcisismo, visto que o aprendente não responde e, nem deve responder, como um complemento daquilo que é idealizado. Há entre ambos uma fenda totalmente intransponível.

O impossível nos remete à atividade realizada às custas do desejo, ou seja: é impossível ao ensinante educar, mas não lhe é impossível ensinar qualquer coisa, basta que se encontre comprometido com uma causa, não diretamente centrada no aprendente, mas uma **causa** em termos de **responsabilidade** para não aprisionar o aprendente, nem exigir dele uma mera reprodução. Deve haver o consentimento e não a imposição. O lugar em que o aprendente é capturado pelo olhar do ensinante aponta para uma diferença, uma dissimetria. Trata-se de uma relação de amor a um impossível que une ambos: o amor ao saber.

Tratando-se das ocorrências que têm lugar a partir do momento em que o aprendente faz seu ingresso na escola, devemos ter uma certa cautela sobre o entendimento de suas causas para não nos mantermos em leituras ingênuas e superficiais, principalmente, quando o aprendente deixa transparecer algo de sua subjetividade que não tem lugar na escola em termos da transmissão de saber. Refiro-me às ações do aprendente que vão de encontro às normas de funcionamento da escola, devidas às forças inconscientes, que constitui o “universo mórbido da transgressão”, no contexto das relações sociais, conforme admitiu Lacan.(LACAN, 1966).

Essa moção inconsciente é parte do tecido social. Por isso, o inverso da regra social, como a contrapartida inconsciente, alude a um além do registro simbólico e conseqüentemente alem do encadeamento produzido por esse registro, cujo resultado é a sociedade. Dito em outras palavras: trata-se de um território, um extra-além que Freud (1976) denominou de pulsão de morte.

Ao nos referirmos a um lugar, temos que pensar sobre os seus efeitos nas formações sociais que se encontram entrelaçadas e indagar sobre “qual é o objeto

extramundano que requer uma pesquisa específica no texto freudiano" (ZAFIROPOULOS, 199:9), uma vez que essa pulsão encontra-se vinculada ao registro que, com o inverso da regra social, coloca o homem numa situação de fragilidade em termos dos laços de fraternidade e mesmo do reconhecimento das leis de garantia à circulação no contexto social. Trata-se, pois não só do estranhamento o semelhante, mas de uma espécie de ultrapassagem dos limites necessários à constituição de laços simbólicos em função dos efeitos inconscientes do trabalho silencioso da pulsão de morte no social.

Eis o solo fértil para pesquisas que devem se estruturar em torno de dois eixos: a) Em primeiro lugar, uma leitura sobre as causas dessas ocorrências leva-nos ao campo das trocas simbólicas que determinam a vida em conjunto, mas tendo o inconsciente como operador. Dessa maneira, fazemos uma reconstituição histórica e sobre isso a psicanálise é convocada. Esse tipo de interlocução entre a psicanálise e as ciências do sujeito, ocorre numa zona de intercâmbio, onde se pode colocar lado a lado a determinação inconsciente dos processos psíquicos e a formação dos laços sociais. b) Em segundo lugar, nos reportamos ao método de pesquisa inventado por Lacan denominado de **psicanálise em extensão**, para nos assegurarmos sobre a consistência de cada objeto de pesquisa trabalhado pelo investigador que se dispõe a usar esse método. Assim tentamos realizar uma leitura crítico-reflexiva, mas de cunho interpretativo de determinados modos de ação do sujeito quando comparece a escola.

3 - O Modo de Subjetivação Perversa

O processo de subjetivação caracteriza-se por uma travessia em função da qual o sujeito é colocado diante de determinadas instâncias simbólicas. Como o próprio nome **processo** sugere, temos uma dinâmica onde se articulam diferentes vetores do tecido social. Neste sentido, a escola é convocada, na sua importância fundadora, devido ao fato de ser uma presença marcante e indestrutível para o sujeito visto recebê-lo com o propósito de transformá-lo pelo saber. Aquele que comparece à escola foi subjetivado de uma dada maneira (o que lhe confere uma singularidade), de modo que, por maior que seja a intenção da escola em ter aprendentes homogêneos, isso jamais é possível.

A esse respeito coloca-se uma questão espinhosa: por um lado, para a escola bastaria apenas a expressão desse potencial direcionado ao saber; por outro, quando o sujeito deixa transparecê-lo, o faz de um lugar, o qual é marcado por uma determinação

de ordem subjetiva. Todo sujeito é impulsionado em direção ao saber, mas nunca da mesma maneira.

No que concerne à subjetivação perversa, o parâmetro considerado para a interpretação de nossas questões acerca do ato do aprendente que faz ruptura num dado conjunto de normas estabelecidas, indica uma relação singular com o saber. Valemos da compreensão em termos da subjetivação perversa por acreditarmos que o ato transgressor do aprendente se encaixa no conjunto das chamadas atividades perversas, embora isso não seja garantia de que aquele que o comete seja um perverso. Esse é um dos primeiros pontos incontornáveis da pretensão da escola: espera uma homogeneidade entre os aprendentes e esses a, cada momento, revelam suas singularidades.

Considerar a matriz referente ao processo de subjetivação é enveredar por uma trilha em que determinados pontos críticos se evidenciam. Em primeiro lugar, constata-se uma dificuldade, no campo da prática educativa, em lidar com determinadas ocorrências reveladas pelo aprendente. Para a escola, essa abertura subjetiva é produtora de impasses, visto não ter dispositivos para lidar com os mesmos bem como não considerá-los como diferenças, já que a diferença é sempre vista, na escola, como um tipo de **ameaça**.

4 - Excedência e Subjetivação

Pensar o processo de transmissão do saber, considerando os lugares instituídos para tal finalidade, nos coloca diante de uma relação onde se tem, de um lado, o ensinante e, do outro, o aprendente. Se o processo em pauta é a transmissão do saber bastava que tivéssemos em cena, no aprendente o desejo de saber e, no ensinante, o desejo de ensinar. Não obstante, sabemos que as coisas não ocorrem de maneira tão linear, pois inúmeros os obstáculos conferem a esta relação uma outra direção. Em função dessas evidências, já muito bem retratadas ao longo da história (MANNONI, 1976), indagamos qual o lugar do ato do aprendente que vai de encontro às normas da escola e às normas do Estado. Denominamos esse ato de **ato delituoso** pelo fato de o mesmo representar uma ruptura em relação aos princípios reguladores que estabelecem um tipo de contrato necessário à convivência entre os cidadãos. Não estamos aqui advogando em favor dos regimentos das escolas ou das leis do Estado como princípios inquestionáveis. Sabemos que o ato do aprendente pode muito bem ser uma denúncia acerca de um estado de caos, na observância das leis, por aqueles que representam os ideais a serem seguindo. Falar desse ato é trazer à baila uma faceta da subjetividade e,

desse modo, elevar o subjetivo à categoria de objeto de estudo e definir uma metodologia apropriada para o aprofundamento nas questões concernentes ao sujeito.

Adotamos o método de pesquisa idealizado por Freud e formalizado por Lacan como **psicanálise em extensão,** por acreditarmos ser esta uma possibilidade para abordar dadas nuanças do subjetivo. Esta modalidade de pesquisa é definida como sendo aquela que:

> .....parte da premissa de que é preciso superar o discurso produzido pela consciência para fundar o psíquico no inconsciente, sendo pois uma pesquisa de conceitos, orientada pela palavra, o que orienta aquilo com que o pesquisador trabalha. Portanto, diz respeito ao particular e ao singular (FARIAS, 1996).

A Psicanálise em Extensão é o desenvolvimento de uma metodologia que permite o acesso a uma vertente da subjetividade. Refere-se a um campo que tem por objetivo retificar os pressupostos da teoria psicanalítica, sendo também a relação da psicanálise com outros campos de saber. Cabe ressaltar que, na pesquisa em psicanálise estaremos lidando sempre com a particularidade de cada sujeito possuidor de um saber não-sabido, em função de sua constituição pelo recalque. Na busca dessa singularidade, tomada como verdade do sujeito, o pesquisador constitui um saber acerca do tema proposto, estando presentemente comprometido no campo de investigação a ponto de ser marcado pelas descobertas ocorridas. O objeto de pesquisa mobiliza o pesquisador, a ponto de que uma vez tendo entrado no campo e indo ao seu encontro, inevitavelmente, sofrerá conseqüências que o transformarão numa dada direção. Certamente nesse tipo de investigação, o pesquisador nem procura o objeto, nem também comprovar hipóteses. Simplesmente produz uma leitura sobre o que é encontrado no campo em estudo. É este o espírito condutor desse estudo que teve como diretriz o engajamento do sujeito, (no caso, o aprendente), numa espécie de situação que deveria orientá-lo numa direção em função do saber. Esse engajamento é o resultado de um acordo, nem sempre explícito, entre a escola e o aprendente, que tem sentidos diferentes para aqueles que dele participam. Para a escola entra como cláusula obrigatória a questão disciplinar e o rendimento. Para o aprendente o que está em jogo é a esperança do encontro com o semelhante para que possa continuar a construir seu projeto de vida.

O ato delituoso, quando aparece na escola como excesso, não está inscrito nesse acordo e tem um outro sentido. Em primeiro lugar, é possível que esteja vinculado à fenomenologia das atividades perversas, por se tratar de uma transgressão. Em segundo lugar, acreditamos ser tal ato uma espécie de denúncia que tem objetivo de

enunciação para o aprendente. Face a essas circunstâncias, valemo-nos de uma leitura sobre a perversão, considerando o âmbito da clínica psicanalítica, como eixo para interpretação das questões encontradas no estudo acerca desse ato do aprendente que não se encontra como suporte ao processo de transmissão de saber.

5 - A Transgressão Pelo Ato

Uma leitura do ato do aprendente é a articulação que pretendemos considerando as questões relativas ao desejo, ao gozo e às premissas que definem a escola como aparelho de Estado destinado ao exercício de uma função social. É preciso rastrear a responsabilidade do infrator nesse ato e a maneira como se posiciona em relação ao mesmo. Quer dizer, teremos que considerar esse tipo de abertura à dimensão subjetiva do aprendente, para levantar as seguintes indagações: a) qual a dimensão ética que tem o infrator em se tratando da prática de uma ação que vai de encontro às normas de funcionamento de um estabelecimento escolar?, b) que laço social sustenta esse ato?, c) como entender a escola como lugar destinado à transmissão de saber, ocupada também da questão disciplinar? e, d) como entender o que aciona esse sujeito a praticar tal ato e que lugar ocupa no contexto das relações sociais?

Um ato é algo que sempre detém uma significação, marcando para o sujeito uma espécie de mudança, quando consideramos a posição do sujeito antes do ato e o lugar que encontra depois de tê-lo executado. Com isso queremos salientar que o ato implica, para o sujeito, uma transformação radical: faz um apelo ao desejo do Outro. Sendo o ato que vai de encontro ao dispositivo legal, uma saída de cena, caberia então indagar em que lugar se encontra o aprendente ao praticá-lo. As transgressões praticadas pelo aprendente no contexto da instituição escolar constituem-se uma abertura para a busca de significação referente à condição de ser sujeito, sendo também, um tipo de questionamento. Tal questionamento é referido a fantasia que serve de ancoradouro para o desejo do perverso. O ato faz a castração existir, não no simbólico, pois o ato tem somente a pretensão de ser simbólico. Considerando esta peculiaridade do ato perverso, podemos levantar algumas questões: a) em que posição encontra-se o sujeito subjetivado por uma estrutura perversa quando pratica o ato? b) qual efeito sofrido em função da tentativa de propiciar um gozo ao Outro? c) qual a relação do perverso com a instância paterna no momento em que leva até às últimas conseqüências o imperativo ultrapassar um limite? e, d) como é esperado um tipo de gozo em função desse ato?

Essas indagações nos sugerem que em relação a esse ato, temos um saber que comporta um tipo de singularidade, pelo fato de não ser suposto a ninguém e sim centrado no próprio sujeito devido ao desmentido da castração. Pensamos que o ato delituoso do aprendente pode ser o resultado de uma falha na função de internalização dos aspetos normativos que são transmitidos ao filho pelo pai e assim estamos considerando uma determinação do supereu: exigência de gozo. Em certo sentido, a realização do ato delituoso apela para um dispositivo legal à medida que indica uma falha na lei paterna. Alem disso há que se considerar o que esperado em termos ideais, pelos pais, de seus filhos, faz ressonância com a posição de mestre, de educador e outras formas em que se exerce uma função de poder. Da mesma maneira que os pais esperam que os filhos respondam aos seus ideais, é provável que o ensinante espere que o aprendente lhe ofereça um saber que lhe falta. Tem-se assim uma árdua tarefa, pois geralmente o saber que falta ao mestre é da ordem de um impossível: eis o aprendente numa encruzilhada de difícil solução. Esse mal-entendido que retrata, quase sempre, o mal-entendido pai-filho, coloca em jogo o exercício do poder e do amor.

Como sabemos na situação familiar o constrangimento em tratar de determinadas questões está colocado a serviço de todo princípio educativo posto em funcionamento neste lugar. Dito em outras palavras, na tentativa da família em educar há sempre uma espécie de violência, quase sempre mascarada, com o firme propósito da manutenção de uma ordem moral e social. Para sustentar esse propósito a transmissão da lei paterna pode vir a falhar. Por isso, devemos pensar o ato delituoso do aprendente, considerando essas premissas, como uma tentativa de suprir uma falha da lei paterna.

A saída proposta por Freud sugere a frustração do mundo externo como a causa para explicar esses atos. Em suas palavras: os sujeitos que cometem tais atos devem apresentar pré-condições essenciais (FREUD, 1974a). Acreditamos que o ato delituoso do aprendente não pode ser analisado sem incluir vetores como o desejo de saber, o desejo de transmitir, as expectativas da escola e as expectativas dos pais, mesmo considerando que a educação exige a renúncia de parte da realização pulsional ou mesmo um adiamento, como condição de convivência no contexto social. Considerando esses aspectos podemos contextualizar a questão em pauta da seguinte maneira: sabendo que cada sujeito deve se inserir no social e agir para ser reconhecido, o que representa o ato delituoso do aprendente? Em outras palavras: qual a posição ética do sujeito em relação ao percurso que, obrigatoriamente, tem que realizar na sua passagem pelos diferentes estágios do existir humano?

6 - O Excesso e a Prática Disciplinar

Na intenção de analisar determinados aspectos da escola, retomamos o texto foucaultiano, pelo fato de o mesmo retratar determinadas direções nos discursos sobre o desejo humano e sobre o homem na sua relação com o tecido social. Como nos mostra Foucault (1978), as instituições dedicadas à assistência dos sujeitos que deixavam transparecer a dimensão trágica de suas existências, como diferenças, não utilizaram os mesmos procedimentos. Basta, considerar a ação do discurso religioso sobre o pecador, ou seja, a Igreja é o lugar de acolhimento do pecador. De igual maneira age a instituição penal com aqueles que transgridem às normas de funcionamento social em relação à questão da cidadania. Vale também ressaltar que o discurso das instituições hospitalares em nada se distancia das duas acima mencionadas: o hospital é o lugar de recolhimento do louco. A instituição escolar conheceu e até a atualidade enfrenta uma outra realidade, estruturada em função dos diversos espaços que são estabelecidos. Disso temos um tipo de prática em que se verifica que a escola não acolhe aquele que não consegue, por qualquer motivo, responder às determinações pré-estabelecidas. Mesmo que o tema central da escola seja a transmissão de saber para a vida, sabemos que por se tratar de transmissão, há necessariamente um empreendimento ético em jogo, na maioria das vezes desconhecido. Resta-nos indagar qual é esse posicionamento ético, pois sabemos que determinadas medidas adotadas pela escola estariam longe de ser pensadas eticamente.

Com isto estamos situando a postura de **exclusão** do aprendente pela escola, que ocorre de várias maneiras: pela manutenção do aprendente na condição de estigmatizado ou de vítima; pela solicitação aos pais de uma transferência para outra instituição, ou simplesmente pelo impedimento da entrada física, quando o aprendente, pelo seu ato, passa a ser considerado, legalmente ou não, como delinqüente, transgressor ou criminoso. Isso é a decorrência de uma atitude daqueles que ocupam lugares específicos e sustentam olhares diferentes em nome da disciplina e da ordem.

É nessa encruzilhada que a escola vai fazer valer uma **disposição normativa** como garantia de sustentação daqueles que aí se encontram, tanto em termos de expressão do desejo de saber quanto na busca de soluções para as agruras da vida. Aliás, como nos mostrou Freud: “a civilização tem de utilizar esforços supremos a fim de estabelecer limites para os instintos agressivos do homem e manter suas manifestações sob controle por formações reativas” (FREUD, 1974b:134).

Como a escola faz parte do processo civilizatório, não pode se isentar de lidar com essas manifestações, tanto as do ensinante como as do aprendente. Não obstante, os regimentos atenuam muito mais os aspectos subjetivos referentes ao aprendente tendo-se a reprodução de uma leitura parcial sobre a questão sustentada pela ideologia de que o ensinante, pelo fato de já dispor do saber e, conseqüentemente do poder, estaria numa posição marcada por um amortecimento significativo desse resto indomável da vida pulsional.

Como se sabe, essa é a leitura mais distorcida da questão que tem conseqüências, as piores possíveis, na forma reducionista de entender a criança como alguém a ser adestrado. Certamente, a aplicação de uma postura normativa pela escola voltada mais para o aprendente do que para o ensinante revela um absurdo. Para Áries (1981), a adoção dessa postura só pode estar a serviço da manutenção de uma modalidade de dominação sobre o aprendente, por encarcerá-lo violentamente numa posição passiva. Quando a norma reinante na escola atende ao fim de colocar, lado a lado, saber e poder como categorias equivalentes, tem-se como resultado a escola se transformando num instrumento de dominação e aprisionamento. O saber leva a um poder atribuído e, por ser atribuído, aquele a quem esse poder é destinado, no caso o ensinante, não **deve** deste poder fazer uso.

Sabemos quão necessária é a norma para que os sujeitos possam elaborar seus projetos na escola, mas essa norma não pode ter pilares rígidos ou ser uma legislação frente ao desejo a ponto de sustentar saídas ilusórias em relação ao saber. Poderíamos dizer que o pólo administrativo da escola exerce sua violência quando crê que é possível formatar o aprendente, ou seja, quando espera encontrar o aprendente numa espécie de funcionamento sem considerar sua marca fundamental: a constituição pelo recalque. Sabe-se que a condição de humano é dada pelo recalque e que esta operação psíquica incide exclusivamente sobre o sexual, razão pela qual a escola não pode desconhecer esta faceta, seja do aprendente seja do ensinante. Em suma, a escola, ao impor uma norma absoluta, estaria ela mesma submetida a uma norma, configurando assim uma posição de autoritarismo e violência. A disposição dessa norma absoluta é muito bem aparelhada, seja em termos daquilo que é assimilado, seja no arranjo das condições físicas: filas de cadeiras simétricas indicando lugares marcados pela homogeneidade; mesa do ensinante num lugar considerado de maior importância e assimétrica em relação aos demais lugares, e a sala da direção, sendo o lugar de temor e de controle, geralmente situada numa posição estratégica, a ponto de sustentar um dispositivo

panóptico. Essa disposição hierárquica converte-se, seguramente, “numa manifestação de disciplina e da ordem” (OSTERMANN, 1992:131) que imperam na escola. Como resultado, o lugar sustentado pela norma na escola nem sempre cumpre seus objetivos, pois ao invés de propiciar uma circulação mais livre do aprendente e do ensinante transforma-se num instrumento de separação e segregação onde, de um lado, encontram-se os aprendentes e, do outro, estão os ensinantes como se a existência de ambos na escola não estivesse necessariamente numa interdependência mútua.

O pólo normativo teria que funcionar para possibilitar ao sujeito a busca de soluções para se confrontar com o impossível referido à realidade recalcada de seu desejo e não submetê-lo à disciplina e à submissão. Encontramo-nos assim diante de um impasse: a direção empreendida pela norma colocada em ação na escola quase sempre aponta um absurdo na relação ensinante-aprendente ao remetê-los a uma ordem de dominação e de submissão, deixando em segundo plano o aspecto fundamental desse encontro, pensado em termos da necessidade de ambos com relação ao saber. Aqui nos indagamos: para se transmitir é preciso outro tipo de dominação além daquele que já se coloca obrigatoriamente em função do saber? A quem serve o tipo de violência que tem lugar na escola em nome da passagem dos bons princípios e de fórmulas satisfatórias para o bem-estar e para o bem viver

Invariavelmente, o dispositivo normativo estabelece uma distância, em que se acredita que o ensinante passa a informação que dispõe e o aprendente, passivamente, as recebe para repeti-las numa situação ulterior. Está em jogo a manutenção de um valor para reafirmar não só a autoridade da escola como aparelho ideológico de Estado, mas a configuração do ensinante como aquele que também é produtor de ordem, de valores e que possui também condições mais propícias ao bem-estar e ao bem viver, por se julgar mais adequado em termos do bem-dizer. Assim temos uma série de enganos intermináveis a ponto de, em determinadas circunstâncias, não mais se ter condições de saber quem engana e quem é enganado.

Com bastante freqüência, nesses momentos críticos, mas não imprevisíveis, a escola se vale dos arranjos do tecido social de forma a reproduzi-los, na esperança de resgatar uma suposta harmonia perdida. Nesse ímpeto, às vezes, desconhece causas, determinação sujeito e consentimento, a ponto de se poder pensar numa espécie de anestesiar da escola para as questões que tocam o âmago do sujeito. Quando isso ocorre, já sabemos de antemão que a escola mais uma vez não soube cumprir a sua tarefa, por

ter se encarregado do cumprimento de uma outra que diz respeito à disciplina, à ordem, à organização e à separação dos sujeitos em grupos homogêneos categorizados.

Sabemos que a exigência que leva a escola a agir dessa maneira não mais se assenta numa questão frente ao saber, e sim na reprodução de um valor político-ideológico e até mesmo numa ilusão religiosa. Quer dizer, a escola, ao invés de propiciar um espaço para a geração de um pensamento crítico-reflexivo, antecipa-se, pela moral, a reproduzir um modelo formulado com ideal de vida, deixando de lado a valorização do homem como cidadão. Teremos uma falha da técnica ou uma questão ética nesse devastamento do sujeito frente ao seu desejo, pela escola?

7 - Refelexões

Durante a execução desse projeto obteve-se material de diferentes fontes para se proceder a uma delimitação do ato delituoso, da estrutura perversa e do papel da escola frente a um ato dessa natureza. Para tanto, realizaram-se simultaneamente dois tipos de atividades. 1) rastreamento sistemático em obras que abordassem o tema da perversão e 2) contato do pesquisador com os protagonistas da ação referida, nos locais onde os atos são praticados. As dificuldades encontradas alem de inúmeras, apontam para uma diversidade, o que possibilitou distribuí-las em categorias. Disso resultou:

1 - Resistências dos aprendentes por suspeitarem que o pesquisador pertencesse ao aparato administrativo da escola e estaria naquele local, disfarçadamente, para obter revelações de segredos.

2 - Resistências de diretores e coordenadores de algumas escolas pela alegação que suas escolas não seriam lugares apropriados para a pesquisa, pois não acontecem esse tipo de coisas, ou seja falavam abertamente, com uma certa garantia, de que suas escolas não apresentavam problemas disciplinares.

3 - Indisponibilidade para colaborar com a pesquisa em função da alegação, pelos dirigentes da escola, de dificuldades em relação ao cumprimento das atividades pré-estabelecidas. Quer dizer: claramente foi-nos dito que o pesquisador estaria atrapalhando o andamento do planejamento de trabalho.

4 - Nem sempre foi possível completar os dados desejados. Às vezes, o sujeito desaparecia, outras vezes expressava sua posição em não continuar e, também, o pesquisador decidia desistir de um dado sujeito em função de segurança como, por exemplo, em situações em que o aprendente poderia estar portando uma arma. (Esta

situação ocorreu em uma escola situada nas proximidades de uma favela). Quer dizer tentou-se evitar situações que colocassem em risco a integridade do pesquisador.

5 - A maior dificuldade observou-se no que diz respeito à obtenção de informações com a equipe administrativa. Quando se tratava de funcionários havia o pedido de que as informações não chegassem à direção. Na maioria das vezes os diretores se opunham, a ponto de impedir a gravação das entrevistas.

O material produzido por esses sujeitos foi organizado em protocolos, os quais contém um posicionamento teórico e ético acerca desse tipo de atividade. Para a obtenção de um protocolo o pesquisador realizou vários encontros com cada sujeito, interrompendo quando julgasse que o material já seria o suficiente para os objetivos da investigação.

Em virtude das dificuldades mencionadas o número de prontuários que se obteve foi consideravelmente muito pequeno em razão do número de sujeitos contatados. Constatou-se que a prática do ato delituoso, quase sempre, continha um desdobramento que, de forma implícita, incluía atividades perversas. Indubitavelmente toda a ação, inicialmente, tem como objeto de negócio se constituir como uma forma de alerta, de denúncia que deve ser entendida como o recurso último empreendido pelo aprendente diante de situações em que se encontra e que para as quais não dispõe de uma amarração que seja consistente.

Ficou bastante evidenciado que os sujeitos engajados neste tipo de atividade, por um lado, e a escola por outro, não têm a mesma idéia do que seja o ato, nem seu significado. Aquele que pratica um ato delituoso no momento em que busca um tipo de transformação pela obtenção do saber, denega de forma categórica tanto sua condição de sujeito marcado por um limite decorrente da obediência a uma lei, quanto o tipo de devastação produzido pela atividade. Em nenhum momento a questão da violência é aventada.

Uma particularidade destacada do material apontou para o desdobramento do ato em termos da questão disciplinar. Em princípio temos uma situação em que se verifica a desobediência a uma premissa de um regimento. Alem disso é possível haver situações em que ao invés do sujeito se engajar para se transformar em função do saber, verificou-se um outro tipo de transformação: aquela que resulta da prática de um ato concreto.

O percurso empreendido nesta investigação tornou possível discriminar algumas peculiaridades nas práticas do ato delituoso nas escolas. Em primeiro lugar, é preciso distinguir no ato aquilo que é próprio do desejo daquilo que atende a outras finalidades.

Em segundo lugar, ficou demonstrado que os participantes dessas atividades não ocupam uma mesma posição: o ensinante aparece em cena como quem sabe e detém um poder com o qual se identifica patologicamente. As alegações do aprendente para justificar suas atividades são, sem dúvida, uma espécie de cobertura para não assumir sua verdadeira condição de infrator. A escola busca por em prática, princípios tomados como verdades definitivas, sem se dedicar em produzir sobre os mesmos quaisquer questionamentos. O resultado dessa falta de reflexão é a visão unilateral que constrói sobre o aprendente e conseqüentemente sobre o processo da transmissão do saber.

Embora as atividades apresentadas sejam de natureza perversa, não há nenhuma garantia de que os sujeitos que delas participam sejam perversos, quer dizer: subjetivados pela perversão. Assim estamos separando na perversão o que é da ordem da estrutura perversa e o que é da ordem do traço. Alem disso, nem sempre aquele que foi subjetivado pela perversão pratica **atos perversos.** A subjetivação perversa é um modo de existência frente ao desejo. O ato perverso é aquele que é praticado sem que haja qualquer menção à vontade daquele que o recebe. No ato perverso há a prevalência da vontade de seu praticante e suspensão da vontade e do desejar daquele que dele é alvo.

No tocante ao tema investigado, não se pode considerá-lo como prática perversa e sim como uma atividade perversa qualquer, pois se, de um lado há a transgressão do aprendente, do outro há a disciplina da escola que na sua exacerbação não se distancia em nada de uma atividade perversa. No entanto, quando se verifica o desdobramento em atos como assaltos, uso de tóxicos nas dependências da escola, ou outras formas de atos perversos, a questão da concordância já não está mais em cena e sim, de um lado, a dominação e do outro a submissão.

Em suma o ato delituoso do aprendente tem sua articulação no social e é no campo das práticas sociais que devemos entendê-lo como sendo o resultado de um elo frouxo no laço social, produzido, certamente, por uma falha da função paterna.

Referências

Ariès, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

Farias, F. A pesquisa em psicanálise: o cogito cartesiano e o inconsciente freudiano. In: Faveret, B. e outros. *Freud: o interesse científico de uma filosofia inquieta.* Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

Freud, S. *Reflexões sobre a psicologia do escolar (1914)***.** Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.XIII.

_____. *Além do princípio do prazer (1920).* Rio de Janeiro: Imago, 1976, v.XVIII.

_____. *O mal-estar na civilização (1930)*. Rio de Janeiro: Imago, 1974b, v. XXI.

_____. *Tipos libidinais (1931).* Rio de Janeiro: Imago, 1974a, v. XXI.

Foucault, M. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Lacan, J. Fonction de psychanalyse en criminologie. In: *Écrits***.** Paris: Séuil, 1966.

Mannoni, M. *Educação impossível*. Lisboa: Moraes, 1976.

Ostermann, R. C. Violência na sala de aula. In: Amoretti, R. (org) *Psicanálise e violência*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

Zafiropoulos, M. Présentation, In: Assoun, P-L. e Zafiropoulos, M. (orgs).

La règle sociale et son au-delà inconscient. Paris: Anthropos, 1994.

ISSN 1981-2566

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES

Vivian da Silva Lobato – PUC/SP – CAPES
vivianlobato@yahoo.com.br

O presente trabalho tem o objetivo de mostrar os resultados de uma pesquisa realizada com 16 professores de quinta a oitava série da Rede Municipal de Belém-PA, lotados no distrito de Mosqueiro 2004 e 2005, sobre violência na escola. O levantamento de dados aconteceu em dois momentos, primeiramente, utilizamos a entrevista individual semi-estruturada e, na segunda parte da coleta, foram realizados dois seminários com os professores que haviam participado das entrevistas individuais que consistiram, basicamente, em uma devolutiva para os entrevistados. A partir de então, os dados foram agrupados segundo categorias de significados e o conteúdo foi analisado segundo a teoria das concepções de professores.

Charlot (2002) postula que é preciso fazer uma distinção entre *violência na escola*, *violência à escola* e a *violência da escola.*

A *violência na escola* é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligado à natureza e às atividades da instituição escolar. Por exemplo, quando um bando entra na escola para acertar contas e disputas, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outro local.

A *violência à escola* visa a instituição e aqueles que a representam. Ela acontece quando os alunos depredam a escola, insultam professores e funcionários. Junto com essa violência contra a instituição escolar, deve ser analisada a *violência da escola*, ou seja, uma violência institucional, simbólica, das relações de poder entre professores e alunos, além de atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas.

Em uma pesquisa com jovens de Brasília, Abramovay et al. (1999) constataram que o aumento simultâneo da riqueza, de um lado, e da pobreza, de outro, estaria gerando a exclusão de vastos setores da população ameaçados pela miséria. E também a idéia de que a escola asseguraria colocação no mercado de trabalho e qualificação como possíveis alternativas para a exclusão e para a desigualdade social convive com o entendimento empírico de que isto nem sempre acontece, especialmente para as populações de baixa renda.

Sposito (1998) encontra uma relação entre a violência e a quebra do diálogo, da capacidade de negociação. Dessa forma, a autora define "violência é todo ato que implica a ruptura de um nexo social pelo uso da força. Nega, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito" (p. 60).

Candau et al. (1999) notam que a banalização da violência já atingiu níveis preocupantes na sociedade brasileira. Para estas autoras, a própria naturalização de comportamentos violentos pela cultura de massa contribui para esta banalização. Ou seja, a sociedade atual convive com uma cultura do medo, da desconfiança, da competitividade, da insegurança e da representação do outro como inimigo.

Placco e equipe (2002) afirmam que a questão da violência precisa ser estudada a partir do contexto sócio-econômico-cultural e político da sociedade. De outra forma, corre-se o risco de atribuir ao indivíduo, à sua genética ou a problemas psicológicos, a responsabilidade por ações violentas, seja na sociedade, seja na escola. Além disso, destacam a necessidade de prevenção da violência dentro do espaço escolar e consideram os professores como parceiros privilegiados nesse processo:

> A escola pode atuar na prevenção à utilização da violência por meio de projetos que considerem como ponto de partida a vulnerabilidade dos jovens, que mobilizem os professores em torno de uma tarefa coletiva, que se utilizem dos vínculos da escola com a comunidade, valorizando especialmente a participação dos pais. (Placco e equipe, 2002, p. 364)

Aliado a isso, os autores acima enfatizam a necessidade urgente de formar os docentes para poderem atuar preventivamente, posto que o desconhecimento e a falta de informações sobre o contexto da violência podem ter um efeito danoso e inverso ao pretendido. Logo, o trabalho de prevenção da violência na escola requer ações sistemáticas e cuidadosamente planejadas, objetivando a formação do aluno e do cidadão, e ancoradas no projeto político pedagógico da escola (Placco e equipe, 2002).

Desde 1998, a Rede Municipal de Educação de Belém-PA trabalha com o projeto Escola Cabana, proposta pedagógica baseada em Paulo Freire e nos Ciclos de Formação, na não-retenção dos alunos do ensino fundamental, em currículos decididos a partir do estabelecimento de temas geradores oriundos de pesquisa socioantropológica. Esta proposta relaciona valores das raízes históricas e culturais do povo paraense, buscando inspiração na Cabanagem[1].

[1] Movimento revolucionário ocorrido em 1835, caracterizado por um levante popular contra o Império e contra todas as formas de exploração da população local.

O projeto está pautado nos Ciclos de Formação interdisciplinares, na tentativa de superação da estrutura disciplinar gradual e seriada. Esta proposta se baseia na constatação de que a distorção idade-ciclo é uma das variáveis que mais contribui para a evasão e para a retenção no processo educativo. Assim, o ensino fundamental na Rede foi organizado em Ciclo I (crianças de 6, 7 e 8 anos), Ciclo II (9 e 10 anos), Ciclo III (11e 12 anos) e Ciclo IV (13 e 14 anos). Segundo o documento da I Conferência Municipal de Educação:

> ... organizar a educação básica em ciclos de formação significa romper com a lógica fragmentada do processo de escolarização e flexibilizar os tempos de aprender-ensinar-desenvolver, possibilitando aos educandos uma formação global, socializadora e facilitadora da construção de sua auto-imagem e identidade cultural, constituindo-se em uma estratégia para garantir a educação escolar como direito de todos. (1998, p. 24)

A realidade cotidiana da proposta dos ciclos de formação na Rede Municipal de Educação de Belém, e conseqüentemente Mosqueiro, não difere muito dos problemas de implantação enfrentados pelas secretarias de educação de outros estados.

Especialmente para os professores, a proposta é considerada arbitrária, haja vista que não houve a efetiva participação docente nas discussões para a elaboração da proposta. Além de uma fonte de tensões e conflitos, gerados pela mudança do paradigma da avaliação; segundo eles, a não-retenção é um dos principais causadores do enfraquecimento da autoridade docente.

Os dados foram agrupados em quatro categorias de significados, quais sejam: *Tipos/Nuances de violência*, *Causas/Origem da violência*, *Formas de enfrentamento* e *Interferências no processo de ensino-aprendizagem*.

1ª Categoria: *Tipos/nuances de violência*

1.1 – Violência física

A concepção dos docentes é de que *violência física* se vincula com a agressão física e brigas entre alunos. Seja dentro da escola ou nos arredores dela, isto é, brigas ou acerto de contas envolvendo os alunos. Assim, brigas de alunos na frente da escola, brigas por causa de merenda, brigas na sala de aula, brigas de meninas, brigas entre gangues rivais, brigas com facas e revólver, caracterizam o tipo de violência física relatada.

> *A violência física mesmo, que bate; vão as vias de fato.* (Mauro[2]/Escola A)

[2] Os nomes atribuídos aos professores são fictícios.

> *Existem vários tipos de violência. A gente se depara muito com essa violência física, da briga, do soco.* (Maria/ Escola B)

Para Abramovay e Rua (2002), as brigas representam uma das modalidades de violência mais freqüentes nas escolas, seja na forma de sociabilidade juvenil, seja na forma de condutas brutais.

Segundo os professores, muitas vezes as brigas ocorrem como continuidade das brincadeiras entre os alunos. *Agressividade, brincadeiras agressivas que deixam de ser brincadeiras* (Ligia/Escola D). Neste relato, a professora mostra que a própria natureza da brincadeira já é violenta. É comum ouvirmos nas escolas um certo saudosismo em relação às brincadeiras de antigamente, consideradas bem mais educativas e desprovidas dessa agressividade inerente a muitas da atualidade. *As brincadeiras deles são violentas, correr, bater no outro, dar soco. Eu acredito que a violência da TV influencia* (Kátia/Escola D).

Seja como continuação das brincadeiras, ou da própria violência verbal, as brigas são consideradas acontecimentos comuns no cotidiano das escolas pesquisadas, sugerindo a banalização da violência.

1.2 – Violência verbal

A *violência verbal* foi relacionada com a agressão verbal, injúrias, xingamentos e ameaças, tanto entre alunos, como também destes para com professores, corpo técnico e demais funcionários. *Uma que é geral é tratar o colega, eles nem se chamam mais pelo nome, chamam ou com palavrão ou com apelidos que agridem* (Cíntia/Escola D).

Segundo eles, as palavras ofensivas, os insultos aos colegas e provocações são entendidos como precursores de ocorrências mais graves, como as brigas e as agressões físicas. *Palavrões, insultos, ofensas aos colegas e o que pode surgir depois disso é a agressão física* (Ailtom/Escola C). Assim, o que num primeiro momento são agressões verbais em geral, podem vir a ser precursores de agressões físicas, caso não exista a capacidade de se resolver as diferenças por meio do diálogo e da negociação.

1.3 – Violência simbólica

Os docentes perceberam dois matizes da *violência simbólica*: *desrespeito ao professor (ameaças e insultos)* e *discriminação/preconceito.*

1.3.1 – Desrespeito (ameaças e insultos)

Em relação ao *desrespeito para com o professor*, aparecem discursos que apontam atitudes de rebeldia, insultos e ameaças, isto é, promessas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral desses profissionais, para que sejam menos exigentes nas avaliações, e até mesmo, casos de agressão física. *Em anos anteriores, eu mesmo fui vítima de agressão física por parte de alunos* (George/Escola A).

As ameaças que aterrorizam professores e funcionários podem ou não se concretizar. Na segunda parte da coleta de dados, um dos participantes verbalizou: *Em Belém, teve um professor que levou até tiro, na parada, à noite*. Ocorrências como essas geram um clima de insegurança, tensão e estresse constantes para professores, corpo técnico, funcionários e para os próprios alunos. Codo e Vasques-Menezes (1999) afirmam que uma das conseqüências desse estresse *crônico* é o *burnout*.

1.3.2 – Discriminação e preconceito

Em relação à *discriminação e ao preconceito*, os docentes notam que, no interior das escolas pesquisadas, existem casos de preconceitos entre os alunos, como, por exemplo, contra negros e aqueles que não possuem os padrões estéticos vigentes. Eles também apontam a discriminação socioeconômica, isto é, piadas e brincadeiras de mau gosto contra os alunos mais pobres, bem como a discriminação intelectual, tanto para com os alunos considerados muito estudiosos, quanto para aqueles em maiores dificuldades de aprendizagem.

> *A gente também tem muito a violência verbal, muita agressão de xingar o colega, discriminar o colega por ser negro ou por não ter um padrão de beleza.* (Maria/Escola B)

1.4 – Violência de gênero

Outro tipo apontado é a *violência de gênero*: pelo menos quatro professores notaram o aumento do número de meninas envolvidas em brigas, insultos e atitudes de desrespeito.

> *Aqui na escola, a maioria dos casos de violência física é entre meninas. Se pegar o livro de ocorrência, nós temos uns cinco casos de meninas se agredindo e meninos só uma vez.* (Ernesto/Escola B)

Contudo, infelizmente, este é um aspecto também encontrado em outras pesquisas. Segundo Fante (2005), uma tendência mundial constatada nas pesquisas aponta a participação crescente de meninas envolvidas em condutas agressivas, anteriormente, sempre associadas aos meninos: “as meninas estão fazendo uso de maus-

tratos físicos como forma de demonstrar poder em seus grupos sociais, principalmente na escola" (p. 66).

1.4 – Violência doméstica

Em seus relatos, os professores também abordam a violência doméstica, que ocorre no âmbito privado da família, seja entre pais e filhos, ou mesmo entre os cônjuges.

> *Agora, por exemplo, eu tenho um aluno que, quando jogam Remo x Paysandu, ele já chega nervoso na escola porque se o time do pai dele perder, ele já sabe que vai levar uma surra quando chegar em casa.* (Licia/Escola C)

Segundo os sujeitos pesquisados, o ataque à integridade da criança ou adolescente, seja físico, emocional ou por omissão, tem um impacto extremamente danoso ao desenvolvimento social, intelectual e moral dos alunos, o qual dificilmente a escola poderá reverter.

2ª categoria: *causas/origem da violência*

Em inúmeros relatos, o ponto de vista dos professores denota que a violência e o comportamento agressivo dentro da escola não têm origem intra-muros escolares, mas, sim, dentro de casa. Ou seja, foi a família quem perdeu o controle sobre o jovem, foram os pais que não cumpriram a sua obrigação de educar os filhos e jogaram o peso desta responsabilidade, exclusivamente, para a escola. De acordo com os professores, a família deveria se ocupar da formação moral, no sentido de valores e princípios, dos alunos.

> *A violência na escola tem essa origem família; se a família trabalhasse valores e princípios, talvez, a escola fosse um lugar mais harmônico.* (Gabriel/Escola C)
>
> *Esse é um dos principais fatores que contribui para a violência. Às vezes, ele até tem pai, mãe e casa própria, mas que não estão nem aí pra formação moral dos filhos. E quando eles vêm, já é tarde demais e o aluno já está envolvido com drogas.* (Cíntia/Escola D)

Obviamente, diante desse "troca de acusações", o mais prejudicado é o aluno. Principalmente, na realidade pesquisada, haja vista que existe este vazio formador associado à incapacidade das famílias para tanto. Na outra mão, escola/professor estão voltados para o acúmulo de saber, sem muito compromisso de formação para a vida.

Ambas incapacidades unidas podem transformar a recente autonomia conquistada pelos alunos em transgressão ou violência.

2.2 – A estrutura socioeconômica

Outra fonte constante de culpabilização por parte dos professores é a estrutura social e econômica da sociedade, ou seja, vêem a violência como conseqüência das precárias condições financeiras e materiais pelas quais passam os alunos.

> *A violência na escola é um reflexo social; os alunos vêm pra escola e a escola acaba sendo esse espaço que reflete a vida deles no dia-a-dia e tem também questões familiares, questões financeiras, a questão da necessidade, da fome.* (Maria/Escola B)

Aparecem também falas que apontam o desemprego, que atinge a maior parte da população da ilha de Mosqueiro, como sendo uma violência contra a pessoa humana, conseqüentemente gerador de outras violências que se refletem dentro da escola.

> *A questão socioeconômica do bairro e o desemprego geram violência. Tudo isso causa uma revolta no jovem.* (Vicente/Escola D)

É possível também notar algumas concepções da violência na escola como conseqüência de um entorno violento. Para o grupo de professores, a presença de gangues ao redor da escola e o fato de alguns alunos serem membros delas potencializam a ocorrência de ações violentas na escola, pois, algumas vezes, a escola acaba sendo utilizada como lócus para a resolução de conflitos entre grupos rivais.

> *Os caras brigam no final se semana e na segunda vem esperar os alunos aqui na frente. Por causa disso, acontecem muitas brigas aqui na escola.* (Ernesto/Escola B)

Sobre a interferência de grupos externos à escola, Candau et al. (1999) observam que o crescimento significativo das “gangues” e “galeras” nos grandes centros urbanos, mesmo quando não se caracteriza por investidas diretas (depredações e invasões) de violência contra a instituição, se torna ameaça latente que aterroriza e intimida professores, alunos, pais, funcionários, corpo técnico, etc.

> É possível constatar que, em todos os casos de invasão, ocorre uma forte interferência na vida escolar, em sua organização, em sua lógica institucional. O fechamento da escola, “aprisionando” os alunos, as alterações nos horários de funcionamento, a preocupação de professores e alunos assustados pelo risco que correm, a ênfase na função disciplinadora da escola são algumas das conseqüências desta interferência. (Candau et al., 1999, pp. 29-30)

2.3 – A estrutura educacional: a Escola Cabana e os ciclos básicos

Em outros discursos, aparece o regime de Ciclos Básico, adotado pela Rede Municipal, como um dos principais causadores do problema da violência na escola, como também, a comparação feita com a Rede Estadual considerada mais enérgica e punitiva com os alunos considerados problemáticos.

> *Com a proposta da Rede Municipal, a não retenção, a escola ciclada, o aluno se sente mais livre pra danificar o patrimônio público e fazer arruaça dentro da escola. Na Rede Estadual o tratamento é diferente. Eu acho que isso contribui para que o aluno da Rede Municipal seja mais desrespeitoso com o professor. (George/Escola A)*

Em algumas narrativas, a Escola Cabana (modelo pedagógico adotado pela Rede Municipal) é uma fonte de tensões e conflitos gerados pela mudança do paradigma da avaliação. Segundo os professores, a não-retenção é um dos principais causadores do enfraquecimento da autoridade docente, por minimizar a importância da decisão docente no interior da instituição escolar, como exemplifica o seguinte relato.

> *À noite não dá nem para passar uma prova mais elaborada, um trabalho de mais pesquisa porque os alunos reclamam e não fazem e no final do ano a gente tem que passar. Eles vão e reclamam na direção e a direção "sai" por eles*. (Ernesto/Escola B)

3– Formas de enfrentamento

Nesta categoria, aparecem concepções relacionadas às estratégias tomadas frente à violência pelos próprios professores seja por meio do diálogo, da intervenção dos gestores escolares ou do uso do tema da violência como tema complementar aos habituais.

3.1 – O diálogo

Na categoria formas de enfrentamento por parte do professor, apareceram falas que denotam em alguns sujeitos a disposição de conversar com os alunos envolvidos na situação, tanto no sentido de ouvir o relato dos agressores e vítimas, como também no intuito de estabelecer uma atitude aberta ao diálogo como forma de prevenção à violência.

> *Eu sempre procuro conversar com os alunos. Eu tento desenvolver um certo diálogo, como se eu fosse amigo deles... e expor a realidade que a educação é o caminho para eles alcançarem aquilo que eles querem. Essa via do diálogo é a maneira que eu tenho tentado, infelizmente, acho que isso não vai trazer solução para a coisa*. (Gabriel/Escola C)

3.2 – Os gestores: direção e a coordenação pedagógica

Entretanto, alguns sujeitos verbalizam que, se o aluno for reincidente ou se for o caso de uma agressão física grave, eles preferem encaminhar os envolvidos à direção da escola para esta contatar os respectivos responsáveis. No entendimento deles, quando o acontecimento ultrapassa a competência da escola, deve-se acionar o Conselho Tutelar da localidade.

> *Dependendo do caso, converso com o jovem. Se for caso de agressão física, eu mando para a coordenação e peço que ele só retorne para a sala com o responsável. Em casos muito graves, a escola aciona o conselho escolar. (Mauro/Escola A)*
> *Em casos de agressões graves, geralmente, encaminhamos para a delegacia. (Risos)*

Através desta fala, os professores fizeram uma brincadeira, comparando a Coordenação Pedagógica a uma delegacia de polícia. Por trás desta brincadeira, podemos entrever o papel que os docentes, muitas vezes, esperam da coordenação uma ação punitiva, controladora, similar ao trabalho de um delegado ou de um policial e bem diferente de um trabalho de natureza, essencialmente, pedagógica, tal como deve ser o ofício dos coordenadores pedagógicos.

3.3 – O projeto político-pedagógico: a violência como tema complementar

Outros professores verbalizam que "tentam tirar proveito da situação" e procuram trabalhar o tema da violência durante as aulas, principalmente os professores de artes, que afirmaram introduzir tal assunto em trabalhos com grafite, desenhos humorísticos ou confecção de textos, com o objetivo de dar ao jovem oportunidade de expressão, bem como criar um ambiente propício para se falar sobre a importância de manter um bom relacionamento interpessoal em sala de aula.

> *Eu tento tirar proveito disso, levar pra discussão em sala e montar um trabalho. Até porque eu trabalho com arte, aí tento trazer isso para uma leitura. A gente começa a produzir textos e discute o assunto "de onde vem essa violência"? Eu procuro tirar questões e dar para eles pensarem, se expressarem oralmente, escrever, desenhar.* (Maria/ Escola B)

5 – Interferências no processo de ensino-aprendizagem

Dos dezesseis entrevistados, quinze afirmam que a violência escolar cotidiana interfere na qualidade do seu trabalho, e todos acreditam que tal fenômeno interfere negativamente no aprendizado dos alunos.

Para Batista e Pinto (1999), é preciso diferenciar as conseqüências de ocorrências isoladas de violência da rotinização (apud Batista e Pinto) destas, posto que

as primeiras podem no máximo chocar momentaneamente os professores, enquanto a segunda tem conseqüências bem mais danosas, podendo até afetar a saúde mental destes profissionais. Acredito que, para os entrevistados, a violência nas escolas pesquisadas está mais para uma rotinização (apud Batista e Pinto) do que para atos isolados. Assim, isso tem conseqüência na saúde mental do professor, além das interferências citadas, no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os entrevistados, a violência atrapalha, porque, por mais que o professor aproveite a oportunidade para relacioná-la com outros assuntos, no momento em que ela acontece o professor tem que parar aquilo que está explicando, o que acaba atrapalhando o andamento da aula, podendo até prejudicar a atividade programada para aquele dia.

> *Interfere sim. Porque você tem que ficar parando a aula pra chamar a atenção, você tem que tentar criar um ambiente de trabalho. Às vezes é bom porque você pode relacionar outros assuntos, mas às vezes "quebra" o ritmo da sua aula, atrapalha a atividade que você programou para aquela aula.* (Licia/Escola C)

Sobre o exposto acima, Batista e Pinto (1999) apontam que um dos efeitos mais cruéis da violência na escola é a desorganização do ambiente de trabalho docente, labor este que para acontecer depende de organização tanto antes, quanto durante a atuação profissional.

> ... a excitação, a desconcentração que o ato violento provoca nos alunos, obriga o professor a um maior esforço, tanto para retomar o interesse no conteúdo ministrado, como para tranqüilizar a turma de alunos, fazer diminuir a dispersão natural em um evento deste tipo. (p. 313)

Além disso, ainda as autoras acima explicam que o próprio fato de trabalhar a violência como tema complementar aos habituais conteúdos escolares exige um esforço redobrado, posto que, como os próprios educadores entrevistados verbalizaram, não receberam e ainda não estão recebendo formação adequada para isto.

Para os entrevistados do período noturno, a violência atrapalha porque o professor evita até mesmo chamar a atenção dos alunos que estão atrapalhando a aula, por temer alguma possível atitude de vingança no momento em que ele estiver voltando para sua casa. Como ilustra a fala do professor:

> *Uma vez eu estava entrando na sala e tinha um adolescente com uma arma carregada ameaçando um outro que tinha mexido com a namorada dele na noite anterior. Aí já não teve mais aula, foi uma confusão, ou seja, é inevitável, você já entra na sala de aula olhando com receio para aquele rapaz, porque você sabe que ele foi capaz de usar uma arma e você fica até com receio de*

> *chamar a atenção dele, porque você está sempre de costas para ele.* (Antonio/Escola A)

Outros sujeitos se queixam do temor de aplicar provas ou trabalhos que exijam mais esforço e pesquisa dos alunos do período noturno, porque, de acordo com eles, se alguns alunos considerados violentos receberem uma nota que os deixem insatisfeitos, podem ser capazes de ameaçar o professor e até mesmo agredi-los.

> *À noite, é pior ainda, porque à noite às vezes não tem coordenação. À noite, você não pode falar mais forte com o aluno porque lá fora ele pode "pegar" você e fazer alguma coisa. Muitas vezes, ele tá atrapalhando a tua aula e você tem que ir "levando", porque aqui a gente ganha muito pouco pra ficar colocando a vida em risco.* (Ernesto/Escola B)

De acordo com Batista e Pinto (1999), o medo de ser agredido fará o professor atuar no limite exato da obrigação, ou seja, tornar-se-á professor estrito senso e evitará aquilo que o pode agredir, o aluno. Assumirá uma postura indiferente para com este, que poderá ser estigmatizado como vândalo ou marginal. Para as autoras, essa atitude de despersonalização para evitar um sofrimento maior é um dos principais propiciadores para o surgimento do burnout.

Para outros, é evidente que interfere em ambos os aspectos perguntados (se interfere na qualidade do trabalho docente e no aprendizado do aluno), pois o clima de desrespeito para com o professor, com os colegas e também com o próprio conteúdo ministrado não cria um ambiente propício para o aprendizado.

> *Esse desrespeito entre eles e para com o professor atrapalha o próprio andamento das aulas e a construção do conhecimento. Como você vai construir conhecimento com uma pessoa que não te respeita, nem respeita, e a escola não consegue resgatar a questão dos valores?* (George/Escola A)

Para alguns também atrapalha, porque a violência ocasiona uma inversão dos valores do alunado. Isto é, os alunos estudiosos se sentem até discriminados em uma turma, na qual a maioria não apresenta muito interesse pelos estudos. Conforme relata o professor:

> *... o aluno que tem status não é o inteligente, este é discriminado. O aluno que tem status é aquele. O aluno que tem status é aquele que briga, que se veste na moda da malandragem e que fala na gíria.* (Ernesto/Escola B).
> *... eu já ouvi alguns alunos contando que acham bonito observar brigas de gangues. Tenho uma aluna que diz que vai todo o domingo para o canal da Djalma Dutra observar brigas de gangues que acontecem mais ou menos no mesmo horário. Acho que isso pra eles é uma diversão*. (Antonio/Escola A).

Eles acreditam que, se falar de assuntos como ética, moral, valores com os alunos, o professor será tachado de “careta” ou retrógrado. Os professores da pesquisa verbalizam que, para os alunos, os valores adquiridos no convívio com a “rua” são mais interessantes e atrativos que os valores apregoados pela escola.

Enfim, pesquisar as Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola significa desvendar qual o entendimento que o grupo entrevistado possui sobre o fenômeno. É interessante notar que não tendo sido feita a pergunta *qual é a concepção de violência que você possui?*, os entrevistados não tentaram conceituar o que seja violência para eles e começaram a citar tipos do fenômeno, por exemplo, *é bater, é agredir verbalmente, é desrespeitar o professor, é discriminar o colega, é o racismo e o preconceito, é passar por privações materiais, é briga entre meninas, é assédio sexual, é pai ou mãe bater nos filhos,* etc. Portanto, não foi analisado o conceito de violência, mas, sim, os *tipos e nuances* descritos pelos docentes.

De acordo com os entrevistados, inúmeras são as formas de violência presente no dia-a-dia das escolas, tipificadas em: violência física, violência verbal, violência simbólica, violência de gênero, violência sexual e violência doméstica. A forma de violência apontada como mais freqüente foi a verbal, presente durante as aulas e desencadeadora de conflitos que, quando não resolvidos, se tornam brigas ou agressões físicas. Tais concepções condizem com a própria natureza do fenômeno, que é multifacetado e polissêmico.

Tanto nas entrevistas individuais quanto na segunda coleta de dados, a categoria *Causas/Origem da violência* foi a que obteve maior participação. Vale ressaltar que nenhuma das questões das entrevistas questionava os professores a respeito disso. Quantitativamente, as famílias foram apontadas como as principais propiciadoras para a ocorrência do fenômeno, seja por não ensinar valores morais aos filhos, seja, por ser agressora ou violenta com as crianças e com os adolescente. Entretanto, também foram apontados como possíveis causadores da violência a estrutura socioeconômica, a Escola Cabana, os Ciclos Básicos e um entorno violento. Dessa maneira, ficou perceptível que os docentes privilegiaram as variáveis exógenas para explicar a violência na escola e, mesmo quando citavam variáveis endógenas (Escola Cabana e Ciclos Básicos), não se colocaram propriamente como possíveis perpetradores do fenômeno, mas mais como vítimas dessa violência.

Pelo exposto, quando precisa enfrentar pessoalmente o problema, normalmente o professor se utiliza de recursos como: *dialogar, procurar o apoio dos gestores da escola e trabalhar a violência como um tema complementar*.

Penso que a categoria que mostra como os entrevistados concebem as interferências da violência na escola para o processo de ensino-aprendizagem é a categoria que apresenta mais fertilidade para o trabalho com Formação de Professores. É nela que encontramos de maneira mais explícita indicativos que nos ajudam a pensar adiante: *Como a presença da violência interfere nos educadores e conseqüentemente na qualidade do ensino?* Com esses indicadores podemos *apontar as conseqüências psicossociais da violência para o trabalho dos docentes.* Assim, a desorganização do ambiente de trabalho docente, o esforço redobrado para trabalhar a violência em meio aos conteúdos escolares, o temor de chamar a atenção de alguns alunos que estejam atrapalhando a aula, bem como o medo de propor trabalhos ou provas que exijam um maior esforço dos alunos do período noturno e também a inversão de valores que a cultura da violência provoca no alunado, são alguns exemplos de como a violência na escola interfere nos educadores e na qualidade do ensino.

Penso que as conseqüências psicossociais da violência para o trabalho dos docentes estão exatamente no seu tornar-se, como nos dizem Batista e Pinto (1999), *professor stritu senso*, isto é, trabalhar no limite exato da obrigação e ensinar conteúdos específicos, sem se preocupar com educar ou formar o aluno para a vida e para que tenha um futuro melhor. Dessa maneira, acontece uma ruptura dos laços de afetividade entre professor e aluno, ou seja, o educador se distancia do aluno e procura não se envolver tanto com o trabalho para se "resguardar" de possíveis implicações. Assim, o professor vai à escola porque precisa cumprir sua carga horária, porque é pago para isso e precisa desse dinheiro no final do mês. Enfim, o verbo educar esvazia-se do seu real sentido.

As respostas mostraram concepções que vão no sentido de uma *rotinização* destas no ambiente escolar, mesmo que sejam em sua maioria agressões verbais, discriminações, apelidos pré-conceituosos, desrespeito e brigas. De uma maneira geral, a violência está descrita de forma "amena" e com poucos relatos que descrevem o uso de armas ou de agressões graves, o que corrobora a *rotinização ou banalização* destas, de forma que até o pesquisador se deixa enganar quando adota um olhar preconcebido. No dizer de Candau et al (1999), *banalização* ou *naturalização* de comportamentos violentos, significa que diante da presença freqüente do fenômeno, as pessoas se tornam

insensíveis a ele. Dessa forma, pela maneira como os entrevistados se exprimem, as manifestações de violência são freqüentes no dia-a-dia escolar, ou seja, virou uma coisa banal, uma resposta natural dos alunos diante de situações conflituosas. Ao presenciar uma cena violenta, os professores não se chocam mais, podem até se indignar ou temer, porém são coisas já vistas e que sempre acontecem. Alguns pensam que é inútil lutar contra, outros acreditam que só a boa vontade dos profissionais da escola não resolverá o problema.

Dessa maneira, as constatações acima nos remetem a uma análise institucional da escola, isto é, um olhar atento para a relação professor-aluno, para a maneira como o ensino está sendo ministrado, para as relações de sociabilidade existentes, enfim para a própria forma de organização do trabalho pedagógico da escola. É necessário pensar também na própria maneira de atuar do professor, nas suas dificuldades de trabalhar com a problemática da violência e na falta de adequada formação inicial e continuada.

Penso que detectar esses problemas que assolam a escola é o primeiro passo, porém são necessárias ações concertas, como, por exemplo, a urgente necessidade de formação adequada para esses profissionais. Posto que, como verbalizaram, não são discutidas conjuntamente na Escola, não foram contemplados na formação inicial e nem existe um projeto da SEMEC que procure formar o professor de acordo com os problemas atuais da juventude. Como afirmam Placco e equipe (2002, p. 364): “A escola pode atuar na prevenção à utilização da violência (...)”. Entretanto, para o sucesso de tal empreitada é necessário que os educadores sejam os principais parceiros desse processo e que estejam devidamente preparados/informados/formados para realizar um trabalho sistemático de prevenção da violência.

Referências

Abramovay, M. et al. (1999). *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília.* Rio de Janeiro: Garamond.

_____. e Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas.* Brasília: Unesco.

Aquino, J. G. (1998). A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 47, pp. 07-19.

Batista e Pinto. (1999). Segurança nas escolas e *burnout* dos professores. In: Codo, W. (coord.) *Educação: Carinho e trabalho.* CNTE, Brasília: UNB/Psicologia e Trabalho. Petrópolis, Vozes 1999, pp 312 a 323.

Belém. (1998). *Relatório do Processo de Implantação da Organização da Educação Fundamental em Ciclos na Rede Municipal de Educação de Belém.* Vol. 1, nov.

Charlot, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, jul./dez.

Candau, V. M.; Lucinda, M.; Nascimento, M. (1999). *Escola e violência.* Rio de Janeiro: LP&A.

Codo, W. & Vasques-menezes, I. (1999). O que é *burnout*? In: Codo, W. (coord.). *Educação: Carinho e trabalho.* CNTE, Brasília: UNB/Psicologia e Trabalho. Petrópolis, Vozes 1999, pp 312 a 323.

Fante, C. (2005). Fenômeno *bullying:* Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campina: Verus.

Placco, V. M. N. S. Et al. Representações Sociais de jovens sobre a violência e a urgência na formação de professores. *Psicologia da Educação, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP*, n.14/15, VV.AA – EDUC – 1° e 2 ° sem. de 2002.

Sposito, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. *Revista Pró-posições*, São Paulo, v. 13, n. 3, pp. 71-83, set./dez, 2002.

ISSN 1981-2566

SENTIDOS DO APRENDER E DO ENSINAR

Beatriz Judith Lima Scoz - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Edducacional do Centro Universitário FIEO- São Paulo/SP
Beatrizscoz@uol.com.br

O sujeitos produzem sentidos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Como resultado da confrontação de sentidos a subjetividade se constitui. González Rey (2003, p. ix) assim explicita essa idéia :

> As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexos processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

A partir dessa perspectiva, pode se considerar que qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito.

Essa maneira de conceber a produção de sentidos " concretiza no campo da Psicologia a visão de complexidade defendida por Edgar Morin" (González Rey, 2003, p. 273) ou seja, trata-se de considerar as ligações, as articulações, ou aquilo que é tecido em conjunto.

No presente estudo privilegiei a produção de sentidos nos processos de aprender e de ensinar. Esses processos serão compreendidos como unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído. Essa idéia é condizente com dois princípios do pensamento da complexidade sugeridos por Morin (2000, p. 204): o princípio dialógico, unindo duas noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir, mas que são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade; e o princípio da recursão organizacional, representado por um círculo gerador, no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz.

Para explicitar com mais clareza a dimensão de integração contida nos conceito de sentido, tomo o conceito configuração de sentidos explicitado por González Rey (2003, p. 267). Para esse autor o conceito de configuração de sentidos representa " as formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados". Com esse conceito González Rey reforça a idéia de que, na qualidade do subjetivo , aparecem, dentro da mesma configuração, elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa. Além disso, os elementos de sentido procedentes de outras zonas ou espaços da vida social afetam os sujeitos que habitam cada agência social os quais, por sua vez, empreendem novos caminhos. Esses caminhos acabam sendo elementos de transformação do *status* que os engrendou.

Para dar força a essas idéias, González Rey (2003, p. 253) toma a concepção de sistema dinâmico de sentido de Vygotsky, com base na qual este produziu muitas construções relevantes. Com essa concepção, Vygotsky rompeu com a lógica da fragmentação elementar e com os princípios universais para definir a organização geral da psique. De acordo com o autor russo, essa organização transcende a dicotomia do externo e interno. Vygotsky oferece uma nova definição ontológica da psique, de caráter sistêmico e processual, que se mostra, de forma simultânea, como organização e processo. O conceito de zona de desenvolvimento próximo que ele propôs é um exemplo disso: recorrendo-se a esse conceito, pode-se dar conta de funções do sujeito que estão em vias de se desenvolver, ou seja, idéias e sentimentos incipientes podem ser organizados, sistematizados e objetivados. Para isso, ocorre uma ligação entre os estímulos externos e as respostas internas: a interação e a comunicação do sujeito nos contextos sociais em que ele vive são fatos que o incitam a explicitar suas intenções.

Assim, fica cada vez mais claro que a partir da confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva,o sujeito gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas. Sobre isso diz González Rey (2003, p. 238-9):

> A categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está situado em uma região de prática social (...) O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas... As opções feitas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria subjetividade de que as assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de valores.

Há, portanto, um modo de conceber o sujeito que, em sua produção de sentidos, demonstra uma capacidade de permanente tensão com o estabelecido, capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura. Esse modo de ver o sujeito é uma posição que tem inclusive implicações políticas, pois não há projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam. Ou seja, sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais tornam-se conservadores e, o que é ainda pior, levam ao enquadramento de tudo que surpreende, enfim, ao bloqueio dos processos de singularização.

Na produção de sentidos serão considerados o pensamento e as emoções do sujeito. Segundo González Rey (2003, p. 226-7), reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade pensante, reflexiva. O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento é um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade para produzir rupturas. Ou seja, os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam. A reflexividade é uma característica do indivíduo, comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve.

De acordo com González Rey (2003, p.128, 162, 164), o reconhecimento da capacidade pensante do sujeito tem implicações na sociedade atual. As formas de totalitarismo dominantes e o poder manipulador dos meios de comunicação dificultam a participação do sujeito como protagonista de seus pensamentos, impedindo-o de produzir novas opções para viabilizar projetos sociais de mudanças. Eu acrescentaria: também na escola, quando o professor não é reconhecido como sujeito pensante, ele tende a repetir modelos padronizados e pré estabelecidos, tornando os projetos

pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso, advém algo mais grave: o professor, agindo assim, dificilmente reconhecerá os alunos como sujeitos pensantes.

Outro aspecto essencial na produção de sentidos são as emoções do sujeito. Segundo González Rey, as emoções são fenômenos complexos que abrangem múltiplas dimensões e que, portanto, não aparecem somente como momentos de expressão da pessoa ante estados biológicos, mas também associadas a estados subjetivos. Essa idéia evidencia-se nas seguintes palavras do autor (2003, p.249): "As emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional".

Esse autor ressalta que as emoções são uma expressão inconsciente da síntese das histórias pessoais, constituídas nas configurações subjetivas do sujeito, e expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito pode ou não ter consciência. De toda forma, tais estados são essencialmente afetivos e podem ser definidos por categorias como auto-estima, segurança, interesse, autonomia etc. Esses estados é que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e, desses estados, vai depender a qualidade da realização do sujeito nessa atividade. Assim, González Rey (2003, p.237) destaca que a emoção é um dos aspectos mais desafiantes do sujeito e um dos que mais conseqüências provoca na organização de suas diferentes práticas sociais e profissionais.

As relações entre pensamento e emoção na produção de sentidos subjetivos também são enfatizadas por González Rey, superando a forma fragmentada e analítica em que historicamente apareciam. Para expressar essa idéia, mais uma vez ele se apóia em Vygotsky, segundo o qual o que ocorre durante o desenvolvimento do sujeito é que (*apud* González Rey, 2003, p.249) "mudam não só as funções psicológicas por si mesmas, mas em primeiro lugar variam os nexos inter-funcionais e as relações entre os diferentes processos, em particular, entre o intelecto e o afeto".

A consideração do pensamento e das emoções na produção de sentidos subjetivos remete-nos também à relação entre a consciência e o inconsciente, presente na construção da subjetividade. A esse respeito, González Rey (2003, p.226) aponta que, embora as configurações de sentidos estejam constituídas

por elementos inconscientes, como por exemplo as emoções, a consciência representa um momento de intencionalidade, reflexividade e vivência do sujeito em relação a seu complexo mundo psicológico. Assim, a consciência é um momento essencial na definição do sujeito, pois ela representa a organização processual da qual ele participa intencionalmente nos processos de sua vida, de suas crenças etc.

Dessa maneira, as relações entre consciência e inconsciente não podem ser compreendidas como um conjunto de elementos acabados, mas em uma dimensão de complexidade que participa na organização da psique humana. Referindo-se a essa idéia, González Rey (2003, p.252) mostra como a separação do consciente e do inconsciente pode ser comparada a uma dicotomia similar à estabelecida entre o social e o individual; ele a expressa da seguinte maneira:

> Se bem que o homem não seja consciente dos elementos de sentido sobre os quais se configura sua expressão, sua produção pessoal se expressa por sentidos subjetivos, que se organizam no marco de sua ação, na qual intervêm outros sentidos suscetíveis de uma reconstrução consciente, ou seja, um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória.

Além da questão sobre o relacionamento entre consciência e inconsciente, há um aspecto central na construção teórica de González Rey, que é o das relações entre sentido e significado. Segundo esse autor, o sentido está presente em processos de significação, mas não está definido por esses processos. Ele chama a atenção para esse fato porque, como ele mesmo diz (2003, p.128), “a categoria sentido tem tentado se integrar historicamente à linguagem e ao significado”. Como exemplo, toma a perspectiva sociocultural, em que o indivíduo aparece como agente da ação e como uma “voz” do discurso. Portanto, o indivíduo sempre está “encaixado” em uma produção cultural em que ele não aparece como produtor em sua produção individual. Assim, segundo González Rey (2003, p.182), mais do que resolver a dicotomia indivíduo-sociedade, a perspectiva sociocultural subordina o indivíduo à cultura, compreendida como processo de significação. Além disso, para ele (2003, p.184), quando se fala na superação das dicotomias entre pensamento e linguagem, parece que elas se superam porque a linguagem, em seu caráter mediador e macrossocial, substitui o pensamento. O indivíduo se

expressa por “vozes” e passa simplesmente a ser um momento de confluência das vozes que circulam no contexto em que atua.

Para compreender o sentido como uma expressão particular de uma ontologia da psique, que não se reduz aos processos de linguagem nem às instâncias discursivas em que o psíquico também se apresenta, González Rey (2003, p.129) toma mais uma vez as idéias de Vygotsky. Ele assim se expressa em relação ao sentido e ao significado:

> O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua insta-bilidade. O significado é apenas uma dessa zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala.

Desse modo, também para González Rey o sentido e o significado devem ser tomados como uma unidade e não separados. Assim, evita-se um caminho que já foi transitado por outras correntes de pensamento, as quais mostraram a insuficiência da unilateralidade de qualquer categoria, sobretudo na explicação de fenômenos complexos, como é o caso da subjetividade. Tomando-se o sentido e o significado como unidade, chega-se à conclusão de que, na organi-zação subjetiva, integram-se o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos, processos que, para González Rey (2003, p.185), não podem reduzir-se a linguagens nem a discursos.

Neste estudo, venho enfatizando a definição de sujeito e subjetividade como um sistema complexo e dinâmico em que, simultaneamente, vários elementos entram em contradição, gerando um caminho de tensões múltiplas, dentro do qual um elemento nunca se reduz ao outro. Entretanto, é importante lembrar que as contradições nem sempre podem ser ultrapassadas, pois, como diz Morin (2000, p.86-7), embora reconhecendo a possibilidade de ultrapassar as contradições, há a possibilidade de um trabalho em suas fronteiras e de superação das carências e dos limites pelo recurso a um sistema mais rico e mais complexo.

Assim, ao transitar pelas fronteiras, pelas “frestas”, pelos “espaços entre” sociedade/indivíduo, consciente/inconsciente, pensamento/emoção,

sentido/ significado, talvez possamos dar um passo além, para tentar compreender a subjetividade e identidade do sujeito professor.

Alguns autores, partindo de enfoques diferentes têm demonstrado que é nas fronteiras ou nos " espaços" intermediários que existem possibilidades de transformação.

Morin (2000, p.111) explicita o que ocorre no campo da Física ao referir-se à partícula do átomo não só como um objeto que se manifesta ora como onda, ora como corpúsculo, mas também como uma entidade cintilante, uma espécie de microburaco negro, uma "fronteira" (um espaço intermediário) entre o percebido e o não-percebido, o detectado e o não-detectado, a realidade tridimensional e a realidade quântica. Para ele, não se trata somente de associar duas verdades contrárias para chegar a uma verdade mais completa; trata-se também de ver que a verdade pode se encontrar no vazio, insondável, na brecha lógica que abre uma contradição "forte", lembrando, como foi mencionado anteriormente, que há contradições que se podem superar e ultrapassar e aquelas que é preciso salvaguardar. A própria vida está entre o sólido e o líquido e é inteiramente um e outro, nem um nem outro.

É importante lembrar que Niels Bohr, físico dinamarquês, foi quem aceitou pela primeira vez o acoplamento das noções contrárias de onda e de corpúsculo, declarando-os complementares. Assim, deu um primeiro passo de uma formidável revolução epistêmica: a aceitação de uma contradição pela racionalidade científica. Ao mesmo tempo, ele havia genialmente compreendido que a contradição entre os termos complementares de onda e de corpúsculo eram apenas contradições ou antinomias do mesmo tipo já encontradas noutro lugar da aventura do mesmo conhecimento, que tinham sido esquivadas privilegiando um dos dois termos opostos: contínuo/descontínuo; espécie/ indivíduo; sociedade/ indivíduo.

Outro passo para a compreensão da existência de *espaços intermediários* como espaços de criação é a noção de espaço potencial, que marca a mais original contribuição da obra de Winnicott. Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, ele considerou a existência desse espaço como algo que transcende as fronteiras entre o "eu" e o "não eu" (1975). Trata-se, como diz, de um espaço intermediário entre a incapacidade e a progressiva capacidade da criança para reconhecer e elaborar a realidade. Para

ele, o espaço potencial vai além dessas fronteiras, porque nele as pessoas não estão nem no mundo da fantasia, nem no mundo da realidade dos outros, mas em um terceiro e paradoxal lugar que contém os dois mundos ao mesmo tempo. Essa idéia de que algo toma existência a partir da saída para além das fronteiras é assim explicitada por Alicia Fernández (2001, p.43), em uma analogia com o processo de nascimento: “Por algum motivo, existir é derivado de sair, nascer, aparecer”...

Vygotsky, ao apresentar o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* anteriormente referido, também remete à existência de um espaço interme-diário entre o mundo interno e o mundo externo no processo de desenvolvi-mento da criança, o qual define aquelas funções que estão presentes em estado embrionário ou em vias de se desenvolver. Esse *espaço intermediário* ajuda a compreender como ocorrem processos de criação e de transformação, enfim, o próprio processo de aprendizagem da criança, uma vez que, como o afirma o autor (1988, p.98), ele as incita a “organizar, sistematizar e objetivar sentimentos incipientes, explicitando suas intenções e significados”. Vygotsky (1988, p.97) evidencia a importância de se transitar por esse espaços interme-diários – pelas “frestas”, pelos “espaços entre” – ao referir-se às funções que ainda estão em estado embrionário como “brotos” ou “flores”, ou seja, como algo que posteriormente se transformará em frutos do desenvolvimento.

Dessa maneira, podemos dizer que o próprio referencial teórico que norteia este trabalho também é complexo e, portanto, por sua própria natureza, não nos dá um conjunto de regras de aplicação imediata. Ele apenas marca um caminho que nos dá segurança para transitar pelas “fronteiras” para tentar compreender a produção de sentidos nos processos de aprender e de ensinar. Para explicitar essa idéia, nada melhor que as palavras do próprio González Rey (2003, p.274):

> A teoria aparece não como um esquema geral dentro do qual tem de ser localizada toda a informação encontrada, mas como um telão de fundo dentro do qual se produz o complexo diálogo com o real, diálogo a partir do qual novas zonas do real entram no espaço de inteligibilidade da teoria e outras zonas desafiam e são elementos de ruptura e desenvolvimento da própria teoria.

A produção de sentidos e a construção da subjetividade: preocupações no âmbito do ensino e da formação de professores

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço (Gatti, 2003), que visam à mudança em cognições e práticas, têm demonstrado um fato preciso: em geral, os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa concepção, essencialmente intelectual, não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes, causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro. De fato, análises dos resultados de alguns programas de formação de professores (Placco & Silva 2000, p.29) apontam que são poucos os aspectos trabalhados que têm se traduzido em ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula.

Talvez, por detrás dessas concepções, esteja presente a dificuldade do sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano. Um exemplo disso é a fragmentação das disciplinas, reduzidas a conteúdos isolados, quebrando a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos. Desse modo, isolando e/ou fragmentando seus objetos, esse mundo de conhecimentos acaba por eliminar não somente seu contexto, mas, também sua singularidade, sua localidade, seu ser, sua existência. É o que Morin (1999, p.47) quer dizer quando afirma que “um pensamento unidimensional desemboca num homem unidimensional”.

Há ainda outro fator presente na sociedade e, com freqüência, também nas escolas: a ênfase no produto em detrimento do processo. Tal convicção tem levado a uma percepção dos professores como elementos padronizados, eliminando sua condição singular de sujeitos.

Algumas alternativas têm sido apontadas para ampliar a compreensão da formação de professores. Uma delas refere-se ao estudo e à investigação do modo como os professores aprendem (Placco & Silva, 2000, p.29). A *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica* (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.28) expressa uma idéia semelhante, ao criar o conceito de "simetria invertida", para ressaltar o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente.

Penso que essas idéias podem ser enriquecidas se os processos de apren-dizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais freqüente, como algo que está "fora" dos professores e dos educadores em geral, mas como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para eles, dentro da condição singular em que se encontram, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em suas trajetórias de vida. Dessa maneira, as relações entre aprendizagem e ensino poderão ser percebidas com mais clareza, pois, como diz González Rey (2003, p.260), "dentro de uma mesma configuração de sentidos aparecem elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa".

Considerando-se os sentidos que os professores produzem em seus processos de aprender e de ensinar, também podemos ter acesso à maneira como eles se situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diferentes situações de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e espaços de suas vidas. Essas situações e esses momentos podem definir-se como segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente.

Na perspectiva teórica de González Rey, como resultado da confrontação de sentidos, também surgem momentos em que os sujeitos – neste estudo, os professores – se reconhecem a si mesmos. Essa experiência os leva a delimitar seus espaços, ou seja, os espaços em que encontram a congruência consigo mesmos na situação que estão enfrentando. Como resultado, temos um momento fundamental dos professores, em que eles se

defrontam com suas subjetividades e que, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo, poderão entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas profissionais.

Cabe aqui um comentário: há urgência na superação das dicotomias e dos preconceitos quanto às referências ao *afetivo* na formação de educadores. Nos processos de aprender e de ensinar, os professores envolvem-se com os colegas de trabalho, com os alunos ou com seus ensinantes, com as dificuldades dos alunos e com suas próprias dificuldades, enfim com as relações e com as solicitações afetivas que permeiam essas relações. Negar esse quadro afetivo significaria, a meu ver, virar as costas para qualquer possibilidade de transformação das ações educativas.

O momento reflexivo provocado pela produção de sentidos também é impor-tante, pois pode levar os professores a superar a alienação, que é um forte componente no cotidiano das escolas. Como diz Agnes Heller (2000, p.31,37), a vida cotidiana de todas as esferas da humanidade é a que mais se presta à alienação. Nela, ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na exata medida para garantir a continuidade da cotidianeidade. Além disso, o predomínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acríticos nas escolas faz com que os professores também tenham poucas possibilidades de reposicionar-se diante de seus processos de aprender e de ensinar.

Não podemos esquecer de um fator presente na escola que pode atuar como um empecilho para o confronto dos professores com eles mesmos e, portanto, sendo elemento de constituição de suas subjetividades : uma forte tendência ao enquadramento, ou como diz González Rey (2003, p.114-5), "à supressão da singularização". A eliminação da singularização acaba fazendo com que educadores e alunos sejam percebidos como elementos padronizados e, conseqüentemente, tudo que surpreende, ainda que de maneira leve, termina por ser classificado em alguma zona de enquadramento de referência.

Há, por vezes, resistência por parte dos próprios formadores de professores a aceitar uma produção original, que escapa às delimitações impostas por tendências dominantes do pensamento pedagógico. Agindo dessa

maneira, não abrem espaços para perguntas, ou seja, deixam de lado o elemento surpresa, fundamental para que ocorram aprendizagens significativas, uma vez que pode provocar novas e cada vez mais ricas interrogações. Como propõe Jerome Bruner (*apud* Schnitman, 1996, p.291), "a surpresa (...) nos permite refletir acerca do que damos por certo, por óbvio, por evidente: surpresa é uma reação ante a transgressão de uma certeza". Há ainda, por parte dos professores em geral, o temor ao confronto, por julgá-lo agressivo, ou pela dificuldade de entrar em contato com a própria ignorância de uma maneira positiva, ou, segundo Paín (*apud* Parente, 2000, p.134), "como algo que determina o lugar do enigma onde o conhecimento deve chegar". Dessa maneira, como já mencionado, os educadores não reconhecem suas capacidades pensantes, limitando suas ações educativas e suas possibilidades de transformação

Assim, torna-se urgente um envolvimento direto, também, dos formadores de educadores, no repensar seus modos de ser e sua condição de estar numa dada sociedade – o que implica um trabalho com suas produções de sentidos nos processos de aprender e de ensinar e, conseqüentemente, com a construção de suas subjetividade nesses processos. Sem isso, como diz Gatti (1996, p.89), as alternativas possíveis, na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino, "não se transformarão em possibilidades concretas de mudança..."

Enfrentar esses desafios exige a busca de caminhos teóricos e metodológicos que permitam lidar com a complexidade contida na produção de sentidos e na construção da subjetividade nos processos de aprender e de ensinar. Não se trata de uma tarefa fácil pois, como foi mencionado anteriormente, a produção de sentidos implica uma dimensão de complexidade na qual está em jogo uma configuração de sentidos produzidos nas trajetórias de vida dos sujeitos. Entretanto, como dis Jung (apud Jaffé, p. 139)

O homem possui uma consciência que não apenas percebe, reage e experimenta, mas que é capaz também de voltar ao vivido e percebido, dar-se conta do que está experimentando. Ele tem a faculdade da reflexão (do latim *reflectere* – dobrar-se para trás) e compreensão e, através do mundo exterior e interior, de auto-ampliação, de auto-transformação.

Referências

Conselho Nacional de Educação, *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*: versão preliminar. Brasília: MEC, 2001.

Conselho Federal de Educação. *Resolução n.12*. Brasília: MEC, 1983.

Fernández, Alicia. *Psicopedagogia em psicodrama*: morando no brincar. Petrópolis: Vozes, 2001b.

Gatti, Bernardete. Formação continuada e professores: a questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.191-204, jul. 2003.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.

Gleiser, Marcelo. *A dança do universo*: dos mitos de criação ao big-bang. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

González Rey, Fernando L. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thompson, 2003.

Heller, Agnes. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

Jaffé, A . *O mito do significado na obra de C.G.Jung*. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

Jung, Carl C. *A natureza da psique*. 3.ed. Petrópolis: Vozes,1991.

Morin, Edgar. *O método 3*: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Morin, Edgar, Le Moigne, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

Neumann, Erich. *The child*. Londres: Hodder & Stoughton, 1973.

Parente, Sonia M. (ed.) *Encontros com Sara Paín*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Placco, Vera M. N. S., Silva, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. *In:* Franco, Francisco C. *et al*. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p.25-32.

Sshnitman, Dora F. (org.) *Novos paradigmas*: cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Introdução: ciência, cultura e subjetividade, p.9-21; Cap. Reflexões e fechamento: diálogos, certezas e interrogações, p.290-4.

Scoz, Beatriz. Identidade e Subjetividade de Professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. Tese de doutorado. PUC/SP. 2005

Vygotsky Lev S. *A formação social da mente*. 2.ed São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Winnicott, Donald W. *Brincar e realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ISSN 1981-2566

SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE

Itale Luciane Cericato – Universidade São Marcos
italecericato@hotmail.com

Introdução

Os dados discutidos neste artigo são fruto de minha dissertação de mestrado[1] cujo objetivo foi compreender os sentidos atribuídos pelo professor à própria profissão. A temática nasceu de minha inquietação a respeito da qualidade da educação produzida nas escolas públicas brasileiras, evidenciadas oficialmente pelos resultados do relatório Pisa 2000, cujos dados demonstram que nossos alunos são péssimos em competência leitora, mal chegando à localização da informação explicitada num texto. Infelizmente tais dados comprovam que os alunos brasileiros não conseguem interpretar, analisar e compreender o sentido amplo de um texto, deixando o Brasil em último lugar entre 32 países avaliados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

Diante dos dados apresentados iniciei uma pesquisa bibliográfica buscando apreender o campo de estudos e me deparei basicamente com três vertentes de pesquisas acadêmicas. A primeira apontava para um movimento de culpabilização do aluno, alegando que as causas do fracasso escolar residem sobre alunos vindos de camadas sociais populares, de famílias desestruturadas e sem estimulação adequada, entre outros tantos fatores. A segunda fazia um interessante movimento de inversão: os professores que ora culpavam os alunos agora passavam a ser os culpados pelo fracasso da escola. Tal vertente de pesquisa apontava que a formação inicial e continuada dos professores era deficitária e que eles careciam de conhecimentos que embasassem adequadamente sua atuação profissional. A terceira vertente, na qual meu estudo se situa, buscava focalizar a subjetividade da pessoa do professor, alertando para o ser humano que existe por trás da figura profissional.

Daí surge a necessidade em se dar voz ao professor para que ele expresse a maneira como sente e significa seu trabalho, uma vez que tais aspectos são determinantes para a atuação cotidiana destes profissionais.

[1] Dissertação orientada pela Profa. Dra. Lucia Ghiringhello na Universidade São Marcos.

Ao entender o sentido dado pelo professor à sua atuação, é possível ter indícios para a compreensão do complexo fenômeno do fracasso escolar que assombra a escola brasileira. É evidente que a compreensão de tal fenômeno envolve diversas áreas do conhecimento além da análise de um panorama político, econômico e social, aspectos que não serão abordados aqui. O que se pretende com este trabalho é oferecer uma nova alternativa de compreensão, que embora parcial, possa contribuir para a visão do todo.

Referencial teórico e metodológico

Os sentidos, conforme postulado pela psicologia sócio-histórica, são construídos pelo sujeito ao longo da sua trajetória de vida. São produções individualizadas, constitutivas da subjetividade, resultado de uma relação dialética entre os estímulos fornecidos pelo social e os conteúdos pessoais internos, as emoções, os afetos e a imaginação de cada pessoa.

Sobre o sentido da palavra, apropriando-se da formulação de Paulham, Vygotsky afirma que "*o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada*" (2001, p.465).

Ao postular sua teoria Vygotsky baseou-se nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que compreende o desenvolvimento humano como sendo sempre contextualizado. Para o autor, o homem é fruto da história de sua espécie e de sua cultura, de forma que não se pode entendê-lo somente em seu desenvolvimento individual. O desenvolvimento humano é sempre decorrente das trocas estabelecidas entre indivíduo e contexto social, o que torna esse homem constituído e constituinte do meio em que vive.

A apreensão dos sentidos expressos pelos discursos das professoras entrevistas foi realizada de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2005), que consiste em observar no discurso do sujeito alguns indicadores, que, embora não representem respostas únicas e absolutas, constituem-se expressões das formas de ser e de processos individuais vividos pela pessoa. Na história contada pelo sujeito, os indicadores são fatos relevantes, conteúdos temáticos, que servem de base para a construção do que os autores denominam "núcleos de significação". Os núcleos de significação são construídos mediante a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios expressos no discurso do sujeito.

A pesquisa privilegiou, conforme Vygotsky (2003), a análise dos processos envolvidos na ocorrência do fenômeno na busca de sua explicação e não simples descrição.

Os sujeitos do estudo são duas professoras atuantes no ensino médio da escola pública paulistana. A entrevista semi-dirigida, temática, focando a história de vida profissional, foi utilizada como instrumento para coleta dos dados de campo. O critério para escolha dos sujeitos foi ser professor atuante exclusivamente no ensino médio da escola pública com atuação superior a quatro anos. Optou-se por não trabalhar com professores em início de carreira por entender-se que é preciso um tempo de adaptação ao trabalho em sala de aula, especialmente em relação a tramites específicos do sistema público de ensino.

Sentidos da profissão docente

- Conhecendo Marta

Marta possui 48 anos, é formada em Português e Inglês desde 1981 e trabalha como professora efetiva na rede estadual de ensino paulista desde 1987.

Trabalha há dez anos na mesma escola, na periferia da Zona Sul da capital paulistana. A escola em que Marta trabalha funciona nos três períodos letivos e atende da quinta série do ensino fundamental à terceira do ensino médio. Ela atua no período da manhã à frente de três turmas da terceira série do ensino médio, cada uma com 32 alunos em média.

Os núcleos de significação

- Como se vê

A professora Marta se vê como uma profissional inadequada pois acredita não realizar seu trabalho adequadamente. Desta visão decorre um importante conflito que permeia toda sua fala.

Para ela uma professora adequada deveria ser capaz de transmitir todos os conhecimentos - que ela professora - julga importantes para o aluno. Entretanto, relata que isto não é possível porque seus alunos não possuem os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento da matéria pertinente ao ensino médio.

É interessante notar o movimento que Marta faz ao se definir como uma professora inadequada e que não exerce a profissão como julga que deveria. Ao assumir

seu próprio fracasso ela deposita a culpa nos alunos que lhe impedem de trabalhar como ela gostaria.

> Às vezes fica difícil você trabalhar como deveria ser trabalhado, como eu acho que deveria ser a minha profissão, que é de passar tudo aquilo que realmente você sabe que ele precisa, aquilo que ele quer aprender, aquilo que ele precisa aprender, embora ele não queira. (...) Falta pré-requisito, principalmente com o ensino médio, falta esse pré-requisito que ele não trás do ensino fundamental, então aí você tem que retomar todo o conteúdo que eles já deveriam saber e que eles não sabem, você perde um tempo

Da reflexão sobre sua forma de atuação revelam-se sentimentos de frustração e impotência

> Às vezes a gente fala estou me sentindo um palhaço lá na frente, muitas vezes você está falando para as paredes, para as carteiras, o desinteresse gera muita indisciplina (...) você chega na sala de aula e começa a falar, um aluno vira para lá, outro vira para lá, eu não sei, você se desestimula também. Ah, eu vou parar tudo, não vou fazer mais nada, chega, a gente fica irritada, a gente fica irritada também. Eles falam ah, porque você vai dar isso? Eles falam isso. Para que você vai dar isso, deixa, ninguém está prestando atenção, pára, deixa isso para lá. Você leva um balde de água fria e diz não vou fazer mais nada mesmo E senta-se à mesa e fica.

Ao sentir-se uma professora inadequada Marta procura formas de modificar sua atuação, entretanto, não as encontra. Ela reflete constantemente em maneiras de modificar sua aula transformando-a em algo mais interessante e próximo da realidade dos alunos. Desta reflexão decorrem dúvidas sobre o que e como ensinar.

Marta relata acreditar que a escola deveria se aproximar da realidade do aluno, ensinando-lhe temas de aplicação cotidiana, mas ao mesmo tempo, diz não poder abrir mão dos conteúdos que capacitarão o aluno para o vestibular.

> Vamos trabalhar de forma diferente, fazer isso na prática, precisa redigir uma carta ou uma redação para de repente fazer, ou se preparar para uma entrevista numa empresa, vamos ensiná-lo a fazer isso. Coisas mais práticas que ele vai entender porque ele está usando aquilo. Ah, esse ano eu vou procurar emprego então eu preciso saber redigir uma carta de solicitação de emprego, preciso justificar porque eu preciso daquele emprego, como é que eu devo me comportar numa entrevista. Mas aí você pensa ele vai fazer vestibular, ele precisa aprender essa série de coisas que pede no vestibular, eu vou deixar de lado?

Ao falar sobre a aplicabilidade do conteúdo escolar na vida do aluno Marta se refere ao preparo dele para inserção no mercado de trabalho, aspecto que ela julga ser tarefa sua.

> Fico pensando qual é o futuro dessa turma? Porque o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo, todo ano você vê, tanta gente sai do ensino médio, termina o terceiro ano, como o mercado de trabalho vai absorver todo mundo,

> sem preparo nenhum, sem experiência, sem ter muito o que oferecer? Eu penso meu Deus do céu o que vai ser dessa turma, fico muito chateada, muito triste pensando na incerteza do futuro dessa turma.

Marta não encontra o equilíbrio entre preparar o aluno para a vida e preparar para o vestibular, duas metas distintas para ela e cujo alcance percorre caminhos diferentes.Ao refletir e não encontrar respostas relata sentir-se impotente

> Eu realmente me sinto impotente. O que é que eu posso fazer? Vem sempre essa pergunta (...) Perco a noite pensando em que estratégias eu poderia desenvolver, que metodologias poderia utilizar para melhorar essa questão. Eu me sinto totalmente impotente e muito triste, porque a gente acaba pegando um carinho muito grande por essa meninada (segura o choro)

Face as dúvidas acima, Marta opta uma terceira alternativa, cuja realização ela se sente capaz de fazer e reconhece como um trabalho importante a ser executado pelo professor: oferecer suporte afetivo aos alunos que os capacite a resolver problemas de ordem particular, para os quais não recebem orientação em casa.

> Dou muita abertura para eles conversarem comigo, muitas vezes deixei de dar aula, de estar passando aquele conteúdo, para ficar batendo papo, eu acho que isso é interessante, é importante também porque claro eu não estou dando conteúdo, não estou passando nenhuma regra de acentuação, mas ele está podendo expor o seu problema, estou podendo dar um conselho enquanto mais velha, mais experiente e muitas vezes ajuda. Às vezes depois vem o retorno, fala ah, aquela dica que você me deu foi legal, eu fiz assim, fiz assado. Não aprendeu a acentuar as palavras (risos) mas de repente tomou uma posição, um rumo na vida, fez alguma coisa que o ajudou. Então eu tento fazer isso, ser o mais aberta possível, o pessoal na escola diz você é mãezona. Sou, sou mesmo, Eu muitas vezes deixo de dar a minha matéria para a gente ficar batendo papo.

Em resumo, a professora Marta se vê como uma profissional que não atua como gostaria porque os alunos, sem pré-requisitos a impedem. Como alternativa para o incomodo que isso lhe causa ela se serve de uma estratégia que a faz sentir seu trabalho como importante e reconhecido: ocupar o lugar da família dando orientações de ordem afetiva aos alunos.

- Como vê o aluno

Marta classifica seus alunos em três tipos: os desinteressados e sem pré-requisitos; os interessados, motivados e questionadores; e os que vão à escola apenas em busca de contato social.

Para o primeiro e maior grupo de alunos, os que lhe impedem de realizar sua atuação como ela gostaria, faltam pré-requisitos, experiência de vida, participação em

atividades culturais e estimulação do meio familiar. São alunos que não estudam porque não tem interesse nem uma família que o desperte. Acrescenta ainda que são jovens sem perspectivas de futuro.

Enfatizando as características acadêmicas dos alunos, Marta observa que eles não têm capacidade para prestar um vestibular em instituições públicas, tampouco fazer um cursinho preparatório.

> Vestibular para a escola pública, então, é quase impossível. A gente percebe que o aluno não tem capacidade para isso; que ele faça um ano de cursinho, e até cursinho, às vezes, eles não vão conseguir, porque realmente ele não tem fluência nisso. Tem cursinho que é só uma revisão e um aprofundamento daquilo que ele já aprendeu. Se ele não aprendeu nada, ele não vai acompanhar.

O segundo e menor grupo de alunos classificado por Marta – os interessados, motivados, questionadores – permitem-lhe exercer sua profissão de forma adequada.

> Lógico, tem sempre as exceções – não vamos generalizar. Tem alunos que realmente é gostoso. Eles se interessam, vêm, questionam, perguntam, e aí você se sente como professora, como profissional; mas é pouco.

O terceiro grupo de alunos são os que vão à escola em busca de contato social, para fugir do convívio familiar que é muitas vezes desestruturado e para o exercício do tráfico de drogas. São alunos que não vêem a escola como um local de produção de conhecimento, mas um local de desenvolvimento da socialização.

- Como pensa que é vista

Segundo Marta no contexto social vigoram duas imagens a respeito do professor.

A primeira provém de famílias que atribuem ao professor a responsabilidade pela formação de seus filhos, vendo a escola como uma possibilidade de futuro melhor.

A segunda visão é representada por uma parcela da população que desvaloriza muito o professor.

> Por outro lado nós temos pais que chegam lá e põe o professor assim abaixo. Não tem o mínimo respeito, ah, esses professores são vagabundos, ah esses professores não prestam para nada, a gente ouve muito isso. (...) nós não somos nada, somos vagabundos, somos preguiçosos, só estamos querendo ganhar, como se ganhássemos tão bem. A gente ganha tão bem...

Ressalta que a desvalorização do professor não advém só dos pais dos alunos.

> Ele leva tanta patada. É de cima, é de baixo, é do aluno, é do pai do aluno, é da direção da escola, é da diretoria de ensino, é da sociedade; é, muitas vezes, da mídia, que denigre a imagem do professor.

No entanto, o próprio professor é culpado pela imagem que a sociedade construiu de seu trabalho, fruto de um círculo vicioso, alimentado em parte pela baixa qualidade do ensino brasileiro.

> Tem essa visão do professor: o professor não sabe nada, o professor está despreparado – e infelizmente está mesmo, até porque quantos desses alunos vão entrar para o magistério? Eles já vêm despreparados desde o primário, passam pelas faculdades que acabam absorvendo esses alunos porque para ela é lucro. O aluno, aos trancos e barrancos, vai conseguindo se formar e ingressa no magistério despreparado.

Ao refletir sobre as imagens sociais do professor, Marta coloca que elas são também influenciadas pelo grau de qualificação dos profissionais da educação, que segundo ela, resultam da falta de tempo, acúmulo de tarefas e pelos baixos salários recebidos pelo professorado.

> Hoje, mal dá para você comprar os livros para você se atualizar. A gente trabalha para sobreviver mesmo. Aqueles que ganham um pouquinho mais trabalham o dia inteiro, das sete da manhã às onze da noite. Que tempo esse professor tem para estar se atualizando? Se você tem tempo, não tem dinheiro, porque, se você tem tempo, é porque você trabalha pouco; se você trabalha pouco, ganha menos ainda. Se você ganha um pouquinho melhor, você não tem tempo, porque você se ocupa das sete às onze dando aula. (...) Você trabalha muito extra-sala.

Marta não se coloca numa posição de vítima em face das imagens sociais negativas de sua profissão. Ela ressalta que, em parte, elas advêm da própria categoria e afirma ser necessário que o professorado trabalhe para revertê-las.

> Eu acho que nós somos um pouco culpados. Acho que a gente tinha que, nós tínhamos que nos valorizar. Tínhamos que ter uma postura diferente e mostrar que nós somos capazes. Acho que a gente tinha que reverter esse quadro. Acho que chegamos agora num ponto que está muito complicado. A própria sociedade vê a gente de uma forma ruim.

- Dando murro em ponta de faca

Para Marta a profissão docente é marcada por conflitos. Um conflito importante é a dicotomia entre a imagem da professora ideal que ela gostaria de ser e a professora real; os alunos ideais que ela gostaria de ter e os alunos reais. Para ela a professora ideal é aquela que está no centro do processo de ensino–aprendizagem, que seleciona e transmite os conteúdos que acredita necessários ao desenvolvimento do aluno. Em contrapartida, o aluno ideal é aquele que alimenta a imagem da professora ideal, que se mantém motivado e interessado nas aulas e atividades propostas.

A entrevistada reconhece não ser essa professora ideal e culpa o aluno por isso, uma vez que a maioria deles é o oposto do aluno ideal.

O aluno ideal, por sua vez, é aquele que se aproxima da experiência por que passou a professora quando aluna, de acordo com um ensino tradicional, marcado pela figura do professor como centro do processo ensino–aprendizagem, e do aluno passivo, receptor do conhecimento. Tal afirmação pauta-se na evidência de que Marta enquanto aluna recebeu sua escolarização, do ensino fundamental ao superior, durante o regime da ditadura militar e na vigência da LDB 4.024/61.

A professora não se sente capaz de oferecer ao aluno uma formação que atenda as demandas da sociedade atual, por isso, talvez, ela vivencie o conflito de formar o aluno para o vestibular, ou para o exercício da cidadania. Sem alternativas, a professora acaba por não realizar uma coisa nem outra; prefere a postura da professora "mãezona".

Mas a "maezona" desvaloriza a transmissão de um saber objetivo de sua área de conhecimento, descaracteriza seu papel de professora, uma vez que nega o ato de ensinar e passa a executar uma função de suporte afetivo, ao mesmo tempo que ameniza sua sensação de inutilidade profissional. Acaba produzindo o "*esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo*" (Duarte, 2004, p.9).

Ao admitir ser uma professora inadequada, Marta troca de função e reduz seu trabalho ao que consegue fazer, a passar orientações sobre problemas cotidianos, a ser afetiva, a desenvolver uma relação pessoal que ultrapassa os limites da sala de aula.

Embora Marta reflita e procure meios de ensinar, considerando os dois pólos que lhe deixam em conflito – formar o aluno para a vida ou para o vestibular –, ela não os encontra. Em face do conflito não resolvido, a entrevistada opta por trabalhar da forma que sabe, isto é, como uma professora tradicional para alunos tradicionais – que, na realidade, não existem. Culpabilizar o aluno pelo seu próprio insucesso é uma estratégia de que se serve a professora para justificar sua atuação profissional inadequada. Se ela tivesse alunos ideais, o trabalho dela seria adequado. Como não os tem, sua estratégia para lidar com a situação apresentada torna-se ineficiente, motivo que a faz acreditar que os alunos não lhe permitem exercer a profissão como gostaria. Na verdade, o que ela efetivamente quer dizer é: não é como eu gostaria, é como eu sei trabalhar.

Marta tem consciência de que sua atuação como professora não é suficiente para formar o aluno que a sociedade exige, por isso ela se frustra, se desmotiva, se sente imperfeita, se sente uma professora que não exerce a profissão tal qual deveria. Esses

sentimentos permeiam emocionalmente sua fala que permite compreender por que eles alimentam seus diferentes conflitos profissionais.

Os conflitos existem porque sua prática não é alienada. Marta está atenta ao aluno que sai da escola, com o futuro dele e com a sociedade de que ele vai participar. Em suas palavras: "*A má formação que vai gerando o mau profissional que vai gerando mais má formação*".

Para finalizar, é possível concluir que os sentidos atribuídos por Marta à sua profissão podem ser resumidos como uma profissão em conflito que são expressos pelas dúvidas a respeito do quê, para quê, para quem ensinar e pelas dúvidas sobre o que fazer para alterar os comportamentos sentidos como inadequados

> Eu diria que é dar murro em ponta de faca. É mais ou menos por aí. É um trabalho árduo, muito árduo. Mas a gente não pode desistir, mesmo que fure a mão. Tem que continuar trabalhando. Eu não desisto, não desisto. Lógico, muitas vezes estou meio desestimulada, fico cansada, fico me perguntando para que tudo isso? No outro dia eu levanto, olho para a carinha deles e digo: não, eles estão aí; eles precisam de uma orientação; eles precisam de um caminho, e eu vou continuar, quer eles queriam, quer não queriam.

A expressão "dar murro em ponta de faca" ilustra bem os sentidos atribuídos por Marta à sua profissão: ela está o tempo todo lidando com os diversos conflitos que a incomodam, uma vez que está constantemente em busca de soluções e alternativas para a superá-los.

- Conhecendo Wanda

Wanda tem 46 anos. Formou-se em História por uma universidade particular de São Paulo, e atua como professora na rede estadual de ensino paulista nos períodos matutino e noturno, junto ao ensino médio

Sua escola está localizada na periferia da Zona Sul de São Paulo e funciona em três períodos atendendo da quinta série do ensino fundamental à terceira do ensino médio. Tem 13 aulas semanais no período da manhã e outras 20 no período da noite em classes da segunda e terceira séries do ensino médio, com 40 alunos em média.

A idade de Wanda é próxima da de Marta, o que faz delas estudantes que se formaram num contexto bastante próximos também. Ambas estudaram durante o regime da ditadura militar, ingressaram na profissão num momento marcado pela vigência da Nova República e trabalham na vigência da LDB 9.394/96.

Wanda, no entanto, vivenciou esses acontecimentos de forma diferente de Marta, o que fez delas pessoas muito singulares.

Os núcleos de significação

- Como se vê

Wanda se vê como uma profissional dividida entre as tarefas da escola e do lar, como esposa e mãe que é. Essa divisão de papéis faz com que ela veja sua profissão como não muito fácil.

A dificuldade em se dividir entre o trabalho da escola e o de dona de casa repercute em sua atividade docente. Para ela, não é possível exercer satisfatoriamente nenhum dos dois papéis.

> É difícil. Eu tento, mas eu acho que eu não sou 100% boa professora, nem 100% boa mãe porque eu acho que não dá para eu me dedicar inteiramente às duas coisas. Eu me dedico o máximo que eu posso aos dois, mas eu não acho que eu sou 100% boa mãe, nem 100% boa professora.

Quando indagada sobre o que seria uma professora 100% Wanda responde com informações sobre a condição de uma professora na atualidade. Ela acredita que para exercer satisfatoriamente sua profissão deveria ter mais tempo para se dedicar aos alunos, conhecer suas dificuldades e potencialidades, de tal modo que pudesse orientá-los e estimulá-los melhor. Em razão da baixa remuneração, ela não consegue realizar o que julga ser tarefa sua, bem como é obrigada a ter muitas classes, o que, no final, resulta num elevado número de alunos.

Se vê também como uma profissional tolhida em sua atuação, por não poder valer-se de métodos modernos e inovadores na condução das aulas, uma vez que a direção da escola impõe restrições ao uso do espaço físico escolar.

> É mentira que você tem liberdade. Você não tem liberdade de bolar uma aula diferente. Se você vai no pátio levar eles para observar a natureza e mandar fazer uma redação, nossa!... Você está matando aula, você está enrolando, entendeu?

Wanda vê impedimentos de toda ordem que a impedem de trabalhar como gostaria. Referindo-se a organização da sala de aula coloca

> Quantas horas eu vou levar para arrumar uma sala em círculos? Dá o sinal, tem que desarrumar, arrumar, desarrumar, quer dizer, eu vou passar mais da metade da minha vida dentro da escola arrumando carteira. Então, no fim, você dá aula daquele jeito que está mesmo, porque você não tem estrutura física e psicológica para ficar arrumando classe cada aula que você entra. Toca o sinal, muda a classe; toca o sinal, você muda de sala, não é verdade?

Percebe-se pelo relato acima que Wanda sente-se como a única responsável por organizar a sala. Ela não percebe que poderia envolver também a ajuda dos alunos e que assim poderia dar sua aula da forma como almeja.

Wanda vê a escola e seu trabalho também como responsáveis por preparar o alunado para a inserção no mercado de trabalho.

> E eu também acho que a escola tem que ser diferente. O aluno tem que estudar o dia inteiro, não só meio período. À tarde, ele tem que fazer outras disciplinas que lhe agradem: balé, teatro, música, culinária, curso de confeiteiro, cabeleireiro, línguas, secretariado. Acho que as meninas, principalmente, que ficam arrumando barriga com doze, treze anos, seria bem mais interessante que elas estivessem na escola à tarde; nem que fosse para aprender a ser confeiteiro de bolo ou manicure. Era muito melhor do que ficar de barriga com catorze anos de idade, treze. (...) É uma coisa simples, é uma coisa simples, mas ela não estaria fazendo nenê com treze anos, não é? (...) A escola pública tem que oferecer oportunidade para os alunos carentes.

Ao referir-se aos recursos tecnológicos disponíveis, novas impossibilidades aparecem

> Muito pouco. Tem a sala de computador, tem dez computadores, tem quarenta alunos dentro da classe. O que você faz com ela? (...) É complicado. Organizar também uma excursão é muito difícil. A responsabilidade de levá-los para fora da escola (...) você não encontra apoio. Qualquer coisa que acontecer no percurso a responsabilidade é sua. Se alguém botar a cara para fora do ônibus e se machucar, você é o culpado. Você sai com lista na mão, chama quinhentas mil vezes dentro do ônibus. O medo de perder algum aluno é muito estressante muito estressante! É bacana. Eles adoram, mas o estresse que você passa, você não vê ninguém te apoiando. A direção te cobra, os pais te cobram (...) Apoio? De ninguém.

Além das impossibilidades, a professora se queixa de um sentimento de solidão quando da realização de seu trabalho. Ela não se refere à possibilidade de trabalhar em conjunto com seu grupo de pares. Parece preferir o isolamento.

De acordo com seu discurso, a professora tem muitas idéias, mas efetivamente poucas são postas em prática.

Dividida entre o trabalho da escola e do lar, vê-se como uma professora moderna e inovadora, ao mesmo tempo que tolhida pela direção da escola. Pensa que seria ótimo se suas aulas fizessem uso de equipamentos audiovisuais digitais, o ambiente da sala de aula fosse transformado de tal maneira que incentivasse a criatividade e a expressão dos alunos.

No entanto, esse perfil “avançado” esbarra numa série de empecilhos – intransigência da diretora; falta de recursos tecnológicos; falta de apoio para sair e

dividir a responsabilidade das excursões com os alunos; assumir sozinha a responsabilidade pela organização da sala em círculos.

- Como vê o aluno

Para Wanda o aluno falta com o respeito, a educação e a consideração que seu trabalho merece. Eles são malcriados, indisciplinados e desinteressados pelo estudo.

> Não há um reconhecimento (...) Hoje você vai dentro da sala de aula e tem que dizer: pelo amor de Deus, prestem atenção em mim. É um trabalho que você tem que pedir pelo amor de Deus para trabalhar. Há uma falta de interesse do jovem, total.

Há também alunos alcoolizados e drogados dentro da sala de aula.

> Às vezes tem aluno bêbado, drogado. Isso é muito comum. Ele vêm com os amigos dele com aquele bafo de onça. Daí eu mando sair: vai tomar uma água lá fora, vai tomar uma coca-cola pra ver se, tomando um pouco de glicose, passa a bebedeira deles, né?

Há momentos de cuidado e particular preocupação com os alunos.

> Olho a letra, olho se ele é caprichoso, se ele tem organização. Quando eu percebo que ele não é uma pessoa organizada, eu oriento a ser e falo para eles: olha, você vai trabalhar, você tem que aprender a ser organizado, você não sabe onde você vai trabalhar; se vai exigir organização na empresa, então, olha só um pedaço aqui de Matemática na mesma página em que ele escreveu História. Você tem que ter organização no seu caderno, isso daí vai qualificá-lo para o trabalho.

Além dos aspectos que valoriza no desempenho escolar dos alunos, a professora mostra como se relaciona com eles – na tentativa de qualificá-los para o trabalho. Boa letra, capricho e organização são requisitos essenciais para a futura inserção dos alunos no mercado profissional, revela a professora.

- Como pensa que é vista

Wanda pensa que a profissão docente é muito desvalorizada, tanto pelos alunos quanto pelo meio social. Referindo-se aos alunos ela coloca

> Eu acho assim, não digo que você tem que endeusar o professor. Tem muita gente que acha isso, mas respeitar o profissional, todo mundo respeita o advogado, o dentista, o médico, o padre na igreja (...) Você vai num médico, puxa vida! Você se comporta bem. Você não vai chegar pro médico e dizer: e aí, mano? Tá doendo aqui, mano. Olha, doutor... Não é assim (...) Agora, para você, você é mano; eles vêm te dar tapinha nas costas.

Ela não deseja ser idolatrada, dotada de qualidades divinas que a qualifiquem para o exercício do magistério, mas reclama do respeito e do reconhecimento que, acredita, seu trabalho merece tanto quanto o das demais profissões e profissionais.

Menciona que a desvalorização da profissão advém também por culpa de seus colegas professores que trabalham apenas para complementar a renda familiar, exercendo uma trabalho sem qualidade

> Tem muita gente, à noite, que vai lá trabalhar para bico. Então não tem comprometimento com a educação. Tem isso também. Pessoas que têm uma outra visão estão lá para ganhar um extra.

A falta de qualidade e compromisso com a atuação pedagógica, segundo Wanda, está no fato de que esses profissionais não são especialistas em educação, mas são absorvidos pelo governo para atuar na escola, mesmo sendo formados em outras áreas. Ela destaca que "*tem gente lá que é engenheiro e dá aula de Matemática na escola"*.

- Uma profissão extenuante

Os sentidos da profissão docente são para Wanda resumidos como uma profissão extenuante como resultado da dificuldade em equilibrar as funções de mãe e professora. Ela reconhece que não consegue desempenhar satisfatoriamente nenhum dos dois papéis.

> Porque é extenuante o meu trabalho. Porque, olha... vou te falar... É extenuante, não tem outra definição, não.
>
> Nossa! é trabalhoso. É o que eu te falei, na minha casa, os meus filhos; no meu trabalho, é extenuante. Você trabalha muitas horas para a escola. Não é uma coisa que você saiu da escola acabou. Não acaba.

Um outro sentido dado pela professora à profissão refere-se ao dever de compartilhar um conhecimento adquirido em prol do desenvolvimento do aluno e conseqüentemente de uma sociedade.

> É compartilhar, né?, essa educação com o jovem. É compartilhar. Se eu fui a uma faculdade aprender a disciplina que eu gosto, que é História, se eu fiz, foi porque é uma coisa que eu gosto. Ser professor é compartilhar isso com meu aluno – os aspectos históricos da humanidade, a história do homem, a história dos povos, as diversas sociedades que existem.

A respeito da escolha da profissão, Wanda menciona informações interessantes:

> Eu queria trabalhar na área de História, Museu do Ipiranga ou no Arquivo do Estado. Eu gostaria de trabalhar com documentação, mas é muito restrito o campo. Você não encontra emprego assim. Ou é por concurso, ou indicação, cargo político, sabe? Eu tentei várias vezes, quando mais jovem, arrumar

> emprego no museu Paulista, mas foi muito difícil. Tinha que ter uma boa indicação política (...). Eu não me lembro de nenhum concurso público para o museu Paulista, enquanto eu procurei emprego. Daí eu tive que ir lecionar. Não tive outra saída. Não que eu esperasse lecionar. Não fiz História para lecionar, mas eu não tive outra saída a não ser lecionar (risos).

O ingresso no magistério deveu-se à frustração da sua escolha profissional inicial, frustração reiterada durante a entrevista, mesmo depois de vinte e um anos de atuação docente. Wanda tentou outros empregos, em outras áreas, mas não conseguiu.

Ao ser indagada sobre se escolheria a profissão docente novamente, Wanda dá mais indícios sobre sua frustração em ser professora

> Se eu fosse jovem? (pausa) Não sei (pausa). Porque é uma coisa que frustra, né?, não encontrar valorização. E em outro tipo de trabalho, talvez eu encontrasse maior valorização da minha pessoa, do meu trabalho. É frustrante.
>
> Se eu fosse jovem de novo, voltasse no tempo, talvez eu fizesse até outro curso, só para não cair no magistério. (...) Eu acho que não voltaria, não. A falta de valorização é muito grande.

Questionada sobre uma realização profissional obtida com a prática docente, a professora mais uma vez reafirma sua frustração profissional.

> Ah, eu gostei muito de fazer o projeto de História. Faz cinco anos. Foi um projeto superbacana sobre a história da nossa escola. Os primeiros moradores do bairro, os que viram a escola surgir, construir. Eu entrevistei os moradores, entrevistei o padre, as pessoas mais velhas da comunidade, os alunos mais antigos da comunidade. Foi muito bacana. Eu trabalhei o ano inteiro recolhendo fotos, documentos, dados. Organizamos uma grande festa em homenagem à escola, quarenta e cinco anos da escola. Chamamos essas pessoas mais velhas do bairro para presenciar a festa. Foi muito bacana. Eu gostei muito desse trabalho, porque eu estava trabalhando com o que eu gosto, história, com documentos, com fotografias, imagens antigas, documentação; estava fazendo um trabalho de historiador, por isso eu me senti feliz.

O projeto realizado deixou-a satisfeita porque foi um trabalho de pesquisador histórico e não um trabalho de professor de história, atividades diferentes, para ela.

Seu comportamento mudou quando da realização desse trabalho. As várias dificuldades encontradas foram enfrentadas e resolvidas, comportamento oposto ao apresentado no dia-a-dia como professora.

> Alunos, professores, colegas de trabalho. Nós partilhamos. Eu partilhei com todo mundo que eu pude tentar envolver. É lógico que você não consegue envolver todo mundo, né?, porque eles não querem nem saber, não têm nem interesse; mas muitas pessoas se interessaram. Foi um projeto muito bacana, nossa! Uma amiga minha tinha gráfica e imprimiu de graça pra mim mil folders para eu distribuir na festa. Tem toda a história da escola escrita no folder. Aí,

> nós distribuímos o folder. Nossa!... Foi dez a colaboração dessa amiga; não cobrou nada para fazer isso.

O fragmento acima mostra que a professora lidou naturalmente com o desinteresse de algumas pessoas em participar do projeto, bem como com as estratégias criativas encontradas para driblar a falta de recursos financeiros.

Trata-se de fato de uma motivação diferenciada para realização de um projeto que ela denominou “um trabalho de pesquisador histórico”. Ao se engajar no trabalho, acreditar nele e realizá-lo com prazer, ela venceu as dificuldades mesmo sem perceber que são dificuldades semelhantes às de seu trabalho como professora.

A mola propulsora para a mudança do comportamento da entrevistada foi o fato de o projeto não ter alimentado sua frustração profissional, mas exaltado suas aspirações, o que a deixou realizada e feliz.

É possível supor que a professora beneficiar-se-ia muito se compreendesse que a docência está intimamente relacionada à pesquisa, sempre um recurso indispensável ao trabalho do professor (Ludke, 2001).

Finalizando, é possível concluir que os sentidos atribuídos pela professora à sua profissão são resumidos pelo adjetivo “extenuante”. Ela despende suas energias com as dificuldades que surgem ao longo do trabalho em vez de investi-las em prol das mudanças em sua prática. Sofre com a falta de liberdade em vez de refletir e programar o que o professor pode fazer. Mais do que reclamar de sua profissão “extenuante” conviria que ela pensasse sobre o que é ser professora.

Esses comportamentos talvez possam ter sua origem no fato de ela ter sido obrigada a frustrar sua escolha profissional inicial. Tais sentimentos paralisam-na e impedem-na de atuar satisfatoriamente como professora, apesar de ela dispor de recursos para fazê-lo.

Considerações finais

Os resultados do estudo revelam aspectos que são comuns às duas professoras: nenhuma delas está satisfeita com a forma como realiza seu trabalho; sentem-se profissionais mal sucedidas; têm consciência de que o papel da escola é formar o jovem para o mercado de trabalho e exercício da cidadania; queixam-se das muitas horas de trabalho fora da escola que a profissão exige, e partilham principalmente da imagem da profissão

docente, vista como muito ruim. Neste aspecto, ambas percebem que a própria categoria profissional contribui para que o contexto social desqualifique o trabalho do professor.

Entretanto, a singularidade de cada professora se expressa pelos sentidos que cada uma atribui ao próprio trabalho. Para uma, a profissão é vivida de maneira conflituosa, representada pela metáfora "dar murro em ponta de faca". Os conflitos, gerados por uma auto-avaliação constante sobre a própria prática, se expressam em dúvidas sobre o quê, para quê e para quem ensinar. Para a outra, a profissão é sentida como "extenuante", marcada por um sentimento de que seu trabalho é cansativo, pesado e cheio de impossibilidades de origem pedagógica e administrativa.

Tais resultados indicam que o combate ao fracasso da educação brasileira passa pela necessidade de se trabalhar as questões subjetivas do professor nos cursos de formação, seja inicial, seja em serviço, além de considerar que a implementação de novas medidas educacionais através da elaboração de leis e deliberações devem se aproximar da escola real, concreta, vivenciada pelos profissionais que a fazem funcionar.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira; Ozella, Sérgio. *Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.* São Paulo: PUC-SP, 2005 (mimeo).

Aranha, Maria Lucia de Arruda. *História da educação*. 2ª edição revista e atualizada. São Paulo: Moderna, 1996.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. *Lei nº 4.024 de 20/12/1961*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Duarte, Newton. *Vygotsky e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Kirsch, Irwin et al. *Letramento para mudar*: avaliação do letramento em leitura: resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna. 2004.

Ludke, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa.* Educação & Sociedade, abr. 2001, vol.22, nº.74, p.77-96.

Romero, Denise Medeiros Furtado. *Professores que formam professores:* a construção da identidade profissional dos professores do curso magistério. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade São Marcos, São Paulo, 158 p.

Vygotsky, Lev Semenovich. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem.* 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISSN 1981-2566

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE SUCESSO E FRACASSO

Márcia Siqueira de Andrade – UNIFIEO

mandrade@unifieo.br

Introdução

Este trabalho faz parte de um programa de pesquisa cujos objetivos enfatizam a necessidade de identificar e analisar as representações sociais sobre sociedade, educação, trabalho, expectativas e sentimentos em relação ao futuro e à transição para a vida adulta. Esta pesquisa centrou-se na representação social de sucesso e fracasso dos jovens pesquisados.

O termo jovem tem sido alvo de intensos debates acadêmicos, políticos e no campo das políticas públicas. No entanto, ainda registramos a dificuldade de transcendermos o debate "essencialista", isto é, que busca a essência, a definição-conceito de juventude, tão caro ao *objetivismo* da ciência moderna. O debate não deve ter como fim a busca da essência da *juventude*.

Neste texto proponho caminhos para se discutir a partir da concepção de que jovem é uma categoria social disputada, mesmo no que concerne aos seus significados. Ao falarmos de *jovem* estamos falando de pessoas, coletividades e significados em disputa. Para essa tarefa proponho abordar o debate, em primeiro lugar recuperando algumas construções conceituais de *jovem*.

Concepções de *jovem*: recuperando o debate

O jovem está, hoje, na ordem do dia. Isto é, o *jovem* aparece na mídia, em ações governamentais e não governamentais, nos movimentos sociais, como algo sobre o qual temos que nos debruçar e debater. Mas nem sempre foi assim. É comum trabalhos acadêmicos que resgatam como *jovem*, até bem pouco tempo, era um tema periférico e pouco levado a sério como foco de pesquisa.

Se até a década de 90 podemos afirmar que havia pouca preocupação, dos atores envolvidos nesse debate, em precisar "de quem estavam falando", ou ainda, definir o que se entendia por *jovem*. Hoje esse é geralmente o ponto de partida das discussões

sobre *jovem*. Busca-se uma definição que dê conta do *fenômeno jovem*, da categoria *jovem*, do *ser jovem*, em fim das muitas formas de se abordar, aquilo que é ao mesmo tempo realidade e representação social. Sem dúvida ao se falar de *jovem*, hoje, estamos falando de pessoas, movimentos, mas também estamos falando de identidades, relações sociais, e a indissociabilidade entre realidade e representação social. Entre o que é realidade e como apreendemos e reproduzimos esse real.

Permeada por definições genéricas, associada a problemas e expectativas, *jovem* tende a ser constantemente substantivada, isto é, definida a partir de concepções que tratam *jovem* como uma coisa palpável. Ou ainda, adjetivada, a partir de adjetivos como *revolucionária, impulsiva, violenta.* Sem que se busque a autopercepção e formação de identidades daqueles que são definidos como *jovens*.

Jovem é um termo usado pelo senso comum, pelo campo acadêmico e mesmo em espaços políticos, desde o século XIX. Inicialmente em uma concepção geracional que opunha *jovens* e *velhos*, ou *jovens* e *adultos*. No final do século XX e nesse início do séc. XXI houve um grande impulso no debate sobre *jovem.* Entretanto, muitos trabalhos tratam *jovem* como categoria auto-evidente ou auto-explicativa, como se a concepção de jovem fosse consensual, utilizando idade e/ou comportamento como definições metodológicas. Essa concepção de *jovem* é retomada nos anos 90, tanto no campo acadêmico quanto pelas políticas sociais. Muitas dessas construções carregam um olhar em que *jovem* é passível de uma definição universalizante.

Um primeiro caminho é relevante para a análise desse debate: ressaltar as análises e definições mais recorrentes e a própria crítica a essas concepções. Três movimentos ou momentos se desenham:

1) a definição da categoria a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais;
2) a definição substancializada/adjetivada da categoria; e
3) a crítica a esses recortes e busca de outros vieses. Atravessando essas abordagens aparece com freqüência a associação de *jovem* e *jovem* a determinados problemas sociológicos e/ou como agentes privilegiados de transformação social.

As definições físico-biológicas e a partir da idade

Flitner (1967), um autor alemão que se debruçou sobre o tema, observa que já em estudos do século XIX a *idade* aparece como uma forma de identificação

privilegiada. *Idade juvenil* surgiu como uma definição recorrente que se referia a um período pós-puberdade, entre 15-17 anos e um limite que variava com a entrada no que seria definido como *mundo adulto*.

A identificação de uma população como *jovem* a partir de um corte etário aparece de forma mais clara em pesquisas da década de 60, como a de Stoetzel (1968) sobre os *jovens na sociedade japonesa*. O autor define como *jovens*, indivíduos de uma determinada faixa etária e os analisa a partir de recortes como ciclo-de-vida e comportamento.

O corte etário de 15-24 anos, adotados por organismos internacionais como OMS e UNESCO, procura homogeneizar o conceito de *jovem* a partir de limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e limites máximos de término da escolarização formal básica (básico e médio). O recorte de *jovem* a partir de uma faixa etária específica é pautado pela definição de *jovem* como período de transição entre a *adolescência* e o *mundo adulto*. Essa concepção se estabelece como a mais recorrente a partir da *Conferência Internacional sobre Jovem* (Conferência de Grenoble-1964, ver, Weisheimer, 2004).

Esta primeira classificação que define *jovem* a partir de limites mínimos e máximos de idade é amplamente discutida. Para Levi e Schmitt (1996), em *História da Jovem,* a idade como classificadora é transitória e só pode ser analisada em uma perspectiva histórica de longa duração. Um caminho seria analisar os ritos de passagem que indicam a “entrada” e a “saída” da condição *jovem* e suas construções simbólicas.

O autor francês Thévenot (1979), discute as definições etárias mais recorrentes. Analisando as estatísticas oficiais da França sobre *jovens*, decompõe a classificação utilizada demonstrando que esta parte de uma pré-definição e conseqüente enquadramento de quem são os *jovens*, onde estão e o que fazem. Mas, para o autor, este recorte estaria baseado em uma classificação fundadora deste tipo de levantamento estatístico: a divisão da sociedade em ativos e inativos em relação ao mundo do trabalho. Dessa forma, Thévenot procura demonstrar que o uso de termos como *jovem* e *velho* por este tipo de levantamento estatístico é arbitrário, pois parte de uma definição uniforme da *jovem* construída *a priori*. Os *jovens* estariam em uma situação

intermediária, que, para Thévenot, mascara os que poderiam ser classificados como *jovens trabalhadores* ou *jovens desempregados* [1].

Outra abordagem recorrente, que também caracteriza a idade como uma construção social são definições que partem do conceito de geração. Para Mannhein (1982; Foracchi,1972), duas gerações convivem em dado contexto histórico, *jovem*, caracterizada como um momento do ciclo-de-vida de todo indivíduo, em oposição à condição *adulta*.

Os estudos sobre *campesinato* trouxeram importantes contribuições para o debate. Embora *jovem rural* seja alvo de muito pouco investimento teórico, alguns estudos debatem concepções de *jovem*, ainda que este não seja o objetivo central. Este é o caso de um trabalho sobre o campesinato irlandês intitulado "Família e Comunidade na Irlanda", dos autores Arensberg e Kimball. Neste estudo os autores dão visibilidade a diversas questões que envolvem *jovem* e ser *jovem* em uma comunidade rural. Um dos pontos centrais são as relações hierárquicas que envolvem a definição de *velho* e *jovem.* Só se tornam *adultos* e, portanto, respeitados nestas comunidades aqueles que assumem a pequena propriedade da família. Aqueles cujos pais ainda estão vivos ou não passaram o gerenciamento da propriedade para os filhos são tratados pelo termo *boy*. Mas, embora a tradução literal desse termo seja *menino*, podia ser usado para designar um homem *adulto* de 40 anos. Assim, nas palavras de um filho de um pequeno proprietário: "*Você pode ser um menino para sempre."* Enquanto o indivíduo não fosse proprietário, ele continuava sendo tratado como o *boy* do fulano [seu pai]. Um deputado do parlamento irlandês provocou risadas em 1933, quando pediu um tratamento especial na divisão de terras para os "*meninos de 45 ou mais*", que não possuíam outra perspectiva, que não esperar pelas terras de seus pais. (Castro, 2004)

O recorte etário permite pesquisas quantitativas em larga escala e a definição de públicos-alvo de políticas públicas. No entanto, deve-se observar os limites destas definições e questionar a naturalização da associação entre *jovem* e uma faixa etária específica.

---

1 Thévenot ressalta como o recorte por ocupação (empregado/desempregado) só inclui os que têm mais de 17 anos, na medida em que até os 17 anos todos os jovens devem estar na escola, já que o ensino na França é obrigatório. Em recortes que tratam dos que tem menos de 17 anos estes são agrupados por escolaridade e freqüência escolar. Dessa forma, essa concepção de *jovem* seria definida a partir das normatizações do próprio Estado frnacês. Ou seja, esconderia o *jovem desembpregado*

A década de 90 – jovem e diversidade

O debate, principalmente a partir das décadas de 80 e 90, trouxe o olhar da diversidade. Para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em *jovem*, mas em *jovens*. Sem dúvida este foi um caminho que contribuiu para fugirmos de um olhar homogeneizante. Helena Abramo [2] nos traz, por exemplo, a importante reflexão sobre a associação entre *jovem*, educação e lazer, como uma construção socialmente informada. Essa seria uma concepção classe média que trata a *jovem* como aqueles que estão em processo de formação e que ainda não têm responsabilidades, principalmente por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Com isto se exclui o *jovem* das classes trabalhadoras da concepção de *jovem.* Esta é uma contribuição importante para ampliarmos nosso olhar sobre a *jovem*, mas, também, para percebermos como *jovem* é uma construção social.

Pierre Bourdieu, um dos precursores no debate sobre *jovem*, apresentou uma leitura que gerou muita reação. Ao dizer "*Somos sempre o jovem ou o velho de alguém*", em um texto intitulado "Jovem é apenas uma palavra" (1983) foi amplamente interpretado como aquele que cunhou um olhar que reduz *jovem* a um estado de espírito. Ledo engano, o que Bourdieu traz é um olhar relacional sobre *jovem*. *Jovem*, como qualquer outra categoria social, deve ser observada a partir das relações sociais, do contexto histórico, das relações de poder, em que está imersa.

Jovem problema – jovem vanguarda

A substantivação/adjetivação de termos como *jovem* pode levar a generalizações arriscadas. Em "A Juventud es más que una palabra", Margulis (1996) – respondendo ao texto de Bourdieu citado acima – qualifica *jovem* como,

> "O Jovem se ergue como vanguarda portadora de transformações, evidentes ou imperceptíveis nos códigos culturais, e incorpora com naturalidade as mudanças nos costumes e nos significados que foram objetos de luta para a geração anterior; sua sensibilidade, sistema perceptivo, visão das coisas, atitude frente ao mundo, sentido estético, concepção do tempo, valores, velocidades e ritmos, nos indicam que estão habitando com comodidade um mundo que nos vai deixando para traz." (T.A.)" (1996, p.9)

---

2 Apresentação no lançamento do Livro "Retratos da Jovem Brasileira", ISER, Rio de Janeiro, 2005. Ver também Abramo (1997).

Esse olhar quase heróico sobre *jovem* perpassa muitos trabalhos sobre o tema, nos quais a *jovem* aparece como agente de transformações sociais e o *jovem* como o ator social privilegiado. Se esta imagem de *jovem* parece "positiva", carrega duas concepções subjacentes. A primeira a idéia de que é na *jovem* que definimos o futuro de nossas vidas. Talvez em sociedades de "pleno emprego" do primeiro mundo, o mito do projeto de vida faça mais sentido. Em sociedades onde reina a desigualdade social e o desemprego esta "escolha" do futuro é muito mais sonho que realidade. Segundo, a idéia de que decidimos nossas posições político-ideológicas frente ao mundo na *jovem.* É comum a imagem que associa *jovem* e *rebeldia*, no sentido de que quando *jovens* "podemos tudo". A idéia correlata é de que quando deixamos de ser *jovens* e ingressamos no mundo *adulto,* nos tornamos sérios e responsáveis. Como bem apontaram Luis Papa e Luis Cláudio Longo (2001), a "transição individual da condição subalterna do *ser jovem"* para a condição de adulto, "é reafirmada, atemporalmente para a jovem,... enquanto categoria social".

A concepção de "jovem em formação" fortalece uma concepção conservadora de *jovem*. A disputa política se dá na sociedade das mais variadas formas, e, também, entre e com os *jovens.* Mas, certamente, que pelos *jovens* serem percebidos socialmente como "em formação" recebem um bombardeio maior da mídia, de partidos políticos, da família, da igreja, etc.

Assim, mesmo quando se faz a crítica à substancialização ou à pré-definições etárias, em muitos casos, vemos ser reforçada a característica transformadora "inerente ao *jovem"*. Ou ainda, a inversão desse olhar que associa *jovem* à delinqüência, como nos textos que utilizam termos como *delinqüência juvenil* para retratar determinados indivíduos que teriam em comum a idade e uma forma de se comportarem. Diversos estudos tratam *jovem* a partir do problema do aumento da violência [3]. Um dos efeitos da relação *jovem/violência* são definições como *jovens em situação de risco* ou *jovem*

---

3 A preocupação com a delinqüência gerou diferentes abordagens em períodos históricos diversos. A associação entre "jovem" e delinqüência foi muito recorrente em pesquisas nas áreas de psicologia e sociologia realizadas na Alemanha, ver Flitner: 1963. Nos EUA a Escola de Chicago privilegiava temas como delinqüência e criminalidade, onde o "jovem" aparece como um personagem em destaque. Segundo Coulon (1995), um dos trabalhos mais marcantes é o de Frederic Thrasher, sobre gangues em Chicago. Publicado em 1923 "*The Gang, A study of 1313 gangs in Chicago*", mostra que as gangs "agrupavam no início dos anos 1920 pelo menos 25 mil adolescentes e jovens adultos." (1995:61) No Brasil a UNESCO vem financiando, desde a década de 90, em parceria com outras instituições e fundações, pesquisas que analisam a *jovem* a partir de enfoques que privilegiam questões como "*violência*", "*cidadania*" e "*educação*". Fazem parte deste esforço trabalhos como : Minayo, M. C. (et al) (1999); Sallas, A. L. (et al) (1999); Barreira, C. (coord.) (1999); Waiselfisz, J. (1998,2000); Castro, M. (coord.) (2001).

violente que se tornaram a base para alguns programas sociais que pretendem reintroduzir na sociedade esses excluídos. Nestas duas perspectivas *jovem* carrega características que definem determinados indivíduos à priori.

Essas muitas concepções de jovem apontam para as questões: é possível uma concepção/conceito de *jovem?* Ou ainda, será esse cerne do debate?

Fugindo do essencialismo : jovem em disputa

A definição de jovem, seja na academia, seja no âmbito das políticas públicas, seja, ainda, nos movimentos sociais, é uma disputa. Essa disputa gera relações de poder.

A definição de jovem construída a partir da relação *jovem/violência*, amplamente difundida na década de 90, parte da percepção de *jovem* como um público alvo e/ou "cooptável" pela violência organizada. A base dessa definição é um olhar que privilegia a concepção de *jovem excluído*. Essa foi uma construção que teve como ganho a visibilidade da *jovem* como categoria social, mas, também, consolidou um olhar para *jovem* como uma "população" de determinada faixa etária, que está em um período transitório no seu processo de formação e que é alvo da violência, em todos os sentidos. Um *jovem* perigosa. Uma *jovem* que deve ser "salvo", incluída e direcionada, para finalmente por em movimento, o que seria intrínseco ao *jovem*, a sua capacidade *empreendedora*.

Essa concepção de jovem e de políticas públicas não foi uma construção de movimentos sociais, mas teve implicações na consolidação de uma lógica pontual de se enfrentar a questão. O eixo dessa abordagem é a concepção de *empreendedorismo*, a nova roupagem do "self-made-man" (o homem que constrói a si mesmo) dos velhos princípios dos primórdios do individualismo capitalista. Ou seja, cabe ao *jovem*, através da ação de agentes sociais, se resgatar e resgatar a sua localidade. Transfere-se para o *jovem* a tarefa da micro-transformação social, que, multiplicada gerará grandes mudanças na qualidade de vida da sociedade contemporânea. Construiu-se um olhar que se tornou hegemônico sobre *jovem*, e sobre os tipos de ações que podem ou devem ser geradas para estes *jovens em situação de risco*. Através, de programas e ações se transforma o *jovem em situação de risco* em *jovem protagonista*. Esta é uma concepção que pode contribuir para afastar os *jovens* dos tradicionais espaços de militância política (partidos, sindicatos, movimento estudantil e até mesmo cristianismo progressista), do debate das grandes transformações sociais e das utopias.

Ou seja, as concepções de *jovem* em disputa geram ideologia, geram políticas públicas, geram formas de se disputar a sociedade.

Demandas como as de organizações de *jovens* rurais pela transformação política nos rumos da chamada reforma agrária – sem os quais não só os *jovens*, mas também os "velhos", vão sair dos campos – mostram que pensar políticas públicas para *jovem* tem que ir muito além do debate setorial.

Sobre representações sociais

Apesar de outros teóricos já terem trabalhado com o conceito representações, foi Serge Moscovici quem, em 1961, fê-lo ressurgir, buscando renovar e confirmar a especificidade da Psicologia Social, a partir de estudos que pudessem explicar como se dá a mediação entre o individual e o social, negando, assim, explicações essencialmente sociais como em Durkheim, ou as essencialmente cognitivistas, como em Piaget.

Quanto à Piaget, Moscovici (1989) afirma que esse, ao defender que as diferenças entre as crianças e os adultos não eram uma questão de competência, mas de formas de pensar diferentes, transfere para o indivíduo o princípio de Lewy-Bruhl, quanto às diferenciações lógicas das formas de pensar entre diferentes tipos de sociedades, trazendo grandes contribuições para a compreensão dos aspectos psíquicos da representação social. Piaget estaria preocupado com os aspectos lógicos e biológicos do desenvolvimento da criança.

Freud, por sua vez, ao desenvolver estudos sobre paralisia histérica e tratamento psíquico, estava preocupado em mostrar como as representações passam do coletivo para o individual e como o social intervém na representação individual.

Para Moscovici (1989), é Freud quem põe às claras o trabalho de interiorização que transforma o resultado coletivo em dado individual e marca o caráter da pessoa. O caráter seria a expressão de teorias concebidas pelas crianças, inicialmente junto à família e que, progressivamente, vão sendo substituídas por outras, à medida em que as crianças vão ampliando o universo de suas relações sociais.

Assim, foram, sobretudo, os estudos de Durkheim, Piaget e Freud que levaram Moscovici (1989) a retomar o estudo das representações, praticamente abandonado durante quase meio século, após ter sido o fenômeno mais marcante da ciência na França.

É, pois, no âmbito da Psicologia Social que Moscovici (1976) chega à definição de que a representação social não é nem o coletivo, nem o inconsciente, mas a ação, o

movimento de interação entre as pessoas. As representações sociais constituem-se em uma forma de conhecimento individual que só ocorre na interação com "o outro", no mesmo momento em que esta interação se dá. Enfim, as representações sociais dizem respeito ao universo de opiniões construídas, rerelaboradas e redimensionadas pelos indivíduos, em relação a um determinado objeto social, de acordo com a história de vida de cada um. Essa relação dialética entre individual e social é que levou Moscovici (1978, p. 65) a concluir que:

> "(...) a estrutura de cada representação aparece desdobrada; possui duas faces tão pouco dissociáveis como o verso e o reverso de uma folha de papel: a cara figurativa e a cara simbólica. Dizemos que: Representação = Figura/ Sentido o que significa que a representação faz com que à figura corresponda um sentido e a todo sentido corresponda uma figura."

Moscovici (1984a, p.181) esclarece o que entende por representações sociais:

> "...por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum."

Jodelet (1989) considera que a representação social diz respeito à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, as informações do nosso contexto, os acontecimentos, as pessoas, etc., ou seja, diz respeito aos conhecimentos que acumulamos a partir de nossa experiência, das informações, saberes e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos pela tradição, pela educação e pela comunicação social.

A representação social refere-se à maneira do indivíduo pensar e interpretar o cotidiano, ou seja, constitui-se em um conjunto de imagens, dotado de um sistema de referência que permite ao indivíduo interpretar sua vida e a ela dar sentido.

Objetivo

A pesquisa aqui proposta aprofundou a compreensão das expectativas de vida dos jovens analisando suas representações de sucesso e fracasso.

Método

Participantes

Os sujeitos da amostra foram constituídos por 31 jovens, 25 mulheres e 6 homens alunos de curso profissionalizante noturno de Telemarketing na zona norte da

cidade de São Paulo, Brasil, pertencentes à camada média da população. A faixa etária caracteriza-se de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 1

Faixa etária dos participantes da pesquisa

Faixa etária	Número de participantes homens	Número de participantes mulheres	Total
16 –18 anos	02	08	10
19-21 anos	04	09	13
22- 26 anos	0	06	03
27 –28 anos	0	02	05
Total	06	25	31

Podemos constatar que 41, 9 % dos participantes da pesquisa encontravam-se nas faixas iniciais da juventude, entre 16 e 21 anos.

Em relação à situação conjugal temos o seguinte quadro:

Tabela 2

Situação conjugal dos entrevistados

Situação conjugal	Número de participantes homens	Número de participantes mulheres	Total
Solteiro	06	17	23
Casado	0	08	08
Total	06	25	31

Os solteiros são em menor número, tendo em vista a situação de vida dos sujeitos pesquisados.

Instrumentos

Foi aplicada uma atividade de Associação Livre solicitando-se aos jovens que associassem livremente três palavras para sucesso e três para fracasso.

A técnica da livre associação consiste em apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e solicitar que produzam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça a partir dela. O caráter espontâneo dessa técnica permitiu ao pesquisador colher os elementos constitutivos do conteúdo da representação.

Procedimentos

Para a aplicação do instrumento, inicialmente o responsável pela coleta dos dados visitou a instituição de ensino. Os estudantes foram contatados. Foram-lhes expostos sumariamente os objetivos da pesquisa, solicitando-se sua participação voluntária. Um único aplicador esteve presente em sala de aula. Sua tarefa consistiu em apresentar os instrumentos, solucionar as eventuais dúvidas e conferir a qualidade geral das respostas emitidas pelos respondentes. Assegurou-se a todos o anonimato e a confidencialidade das suas respostas.

Tabulação e análise dos dados

Foram utilizadas as técnicas de validação do resultado, propostas por Grise, Vergès e Silem (1987, Apud), que consistem em interpretar a produção obtida pelas associações livres, selecionando-as por suas similaridades, contrastes ou contigüidades em relação à palavra indutora. Além disso, para se distinguir se as associações produzidas têm um caráter prototípico daquelas que são centrais da representação, analisou-se o material coletado, procurando captar e analisar o sistema categorial utilizado pelos indivíduos, isolando, assim, o conteúdo das representações sociais.

Os dados quantificáveis foram submetidos a análise estatística de freqüência absoluta e relativa. Os dados qualitativos foram submetidos a Análise de Conteúdo.

> "A Análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem" (Franco, 2005, p.20).

Da mesma forma Bardin (1977) afirma que:

> "A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas."(Bardin, 1977, p102)

A análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

De acordo com Bardin (1977), a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Para a autora, se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem explícita e controlada de uma à outra.

A inferência se orienta por diversos pólos de atenção, que são os pólos de atração da comunicação. Numa comunicação há sempre o emissor e o receptor, os pólos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal.

Resultados

Os resultados parciais permitem chegar às seguintes conclusões: Apesar das condições sociais diferenciadas dos grupos pesquisados existem pontos convergentes nas suas representações de sucesso e fracasso. Em relação ao sucesso podemos perceber uma dicotomia entre social/individual. A alta freqüência (67,4%) de palavras representando condições pessoais como esforço, perseverança, insistência, fé e dedicação sugere que os jovens pesquisados consideram sucesso como resultado de características individuais subjetivas. A minoria das representações (32,6%) leva em conta fatores materiais concretos como estudo, trabalho e dinheiro. As representações de fracasso, por sua vez, remetem na maioria das respostas à sentimentos como sofrimento, tristeza, dor e solidão (79%). Apenas 21% consideram condições concretas como fome, guerras, desemprego, drogas e bebida nas representações de fracasso.

Discussão

Jovem é sem dúvida mais que uma palavra. Ao acionar *jovem* como forma de definir uma determinada população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra *jovem* para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam em relações entre pessoas, classes sociais, relações

familiares, relações de poder, etc. Isto é, pessoas que vivem a experiência da vida como *jovens*, e assim são tratados.

Considero que historicamente *jovem* tem representado, acima de tudo, relações de hierarquia social. *Jovem* definido, seja como revolucionário/transformador, seja como problema, é, muitas vezes, tratado a partir de um olhar que define hierarquicamente o papel social de determinados indivíduos e mesmo organizações coletivas.

Jovem associado à transitoriedade do ciclo-de-vida ou mesmo biológico, transfere para aqueles que assim são identificados, a imagem de pessoas em formação, incompletos, sem vivência, sem experiência, indivíduos, ou grupo de indivíduos que precisam ser regulados, encaminhados. Isto tem implicações desde a dificuldade de se conseguir o primeiro emprego, até a legitimação da sua participação em espaços de decisão.

Assim, reproduz-se a idéia de um período da vida privilegiado em que a sociedade (isto é, a família, a escola, as organizações políticas, etc.) pode moldar pessoas, gera ações de controle, repressão com base na idéia de um indivíduo que ainda não é pleno e, portanto, também não é pleno de direitos. É este tipo de construção que legitima ações mais ou menos violentas, por parte dessas diferentes instituições sociais, sejam elas ações de violência física ou simbólica.

Como apontou Denisar (1993), o *jovem* é tratado, muitas vezes, como aquele que faz tarefas práticas, que engrossa a passeata, que carrega o piano, mas que, ainda não está preparado para dirigir a própria vida.

As organizações de *jovem*, ontem e hoje, contribuíram para a visibilidade dos muitos *jovens*. A principal contribuição foi demonstrar que aqueles que são organizados como *jovem* têm algo a dizer sobre *ser jovem*, no mundo hoje, e os problemas específicos que enfrentam. Por outro lado, os dados estatísticos das diversas pesquisas realizadas sobre *jovem*, trabalhando com um corte etário de 15-24 anos, mostram como esta é uma população que sofre de maneira mais perversa as conseqüências das desigualdades sociais. São as maiores vítimas da violência, do desemprego, da pobreza. A resposta do poder público tem se dado a partir de políticas públicas focais.

Entretanto, muitas organizações de *jovens* no Brasil mostram que os *jovens* são vítimas não apenas de questões específicas, como o difícil acesso ao ensino médio e superior no Brasil, mas, também, dos problemas estruturais da nossa sociedade. Assim, se os programas específicos são bem vindos como forma de dar visibilidade e de

enfrentar, ainda que com limitações, os problemas, não podem estar descolados de um debate de fundo.

Talvez por estas questões a representação de sucesso e fracasso apareça na população pesquisada tão descolada da realidade, das condições materiais de vida.

Considerações finais

O debate sobre *jovem* vem ganhando fôlego nos últimos anos. Pode-se afirmar que até a década de 80 *jovem* não era uma identidade social utilizada pela maioria dos principais movimentos sociais no Brasil. No entanto, se o debate vem se colocando de forma cada vez mais visível, continua periférico e setorizado. Ou seja, *jovem* tem que se preocupar com *jovem*.

O grande desafio é disputar politicamente o espaço para que aqueles que são vistos como *jovens* – isto é, em formação, *imaturos*, *novos*, que *ainda têm muito a aprender* – tenham o mesmo espaço de legitimidade política que qualquer outro militante de partido/movimento social. Que uma liderança estudantil/movimentos de jovem seja tratada como liderança e não como *estudante, jovem,* ou seja, como aquele que deve se limitar a participar dos espaços do *seu movimento.* Ou, ainda, que participa dos espaços de direção como uma maneira de *ir aprendendo* a fazer política.

Está é uma concepção que reproduz *jovem* como um *vir a ser.*

Referências

Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

Abramo, H.W. "Considerações sobre a tematização social da jovem no Brasil**",** *in Peralva, A. e Sposito, M. (org.), Jovem e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação,* n.5/6, São Paulo: ANPED, 1997.

Abramo, H.W. e Branco, P.P. M (orgs.) *Retratos da Jovem Brasileira : análises de uma pesquisa nacional.* SP: Instituto Cidadania/ Fundação Perseu Abramo, 2005.

Bourdieu, Pierre. "A Jovem é apenas uma palavra" in *Questões de Sociologia.* Rio de Janeiro: arco Zero Limitada, 1983.

Castro, Elisa Guaraná de. "*Young Fellow* e *Old Fellow*: a construção da categoria "jovem" a partir de um estudo de Arensberg e Kimball sobre família e comunidade na Irlanda.", *in Estudos Sociedade e Agricultura*, outubro 2004, vol. 12 no. 2, p. 372-321

_____, *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural.* Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, jul/05.

Castro, M. G. (Coord., et alii). *Cultivando vida desarmando violências.* Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2001.

Denisar, P. *O PT e a Jovem: política e concepção.* 1993. http://www.pt.org.br/site/secretarias_def/secretarias.asp?cod=17

Flitner, A. "Os problemas sociológicos nas primeiras pesquisas sobre a jovem**",** *in Britto, S. (org.), Sociologia da Jovem, I – da Europa de Marx à América Latina de Hoje.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

Franco, M.L.P.B. (2005) *Análise de conteúdo*. Líber Livros, Brasília.

Foracchi, M. M. (1972) *A Jovem na Sociedade Moderna.* São Paulo: EDUSP.

Jodelet, D. (Ed.).(1989) *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Jodelet, D. (1988) Représentattions sociales: phenoménes, concepts et théories. In: S. Moscovisci (ed.). *Phychologie Sociale*. Paris: PUF, p. 357-378

Levi, G. e Schmitt, J. "Introdução", *in História da Jovem*. SP: Companhia das Letras,1996,(v. I).

Moscovisci, S. & Hewsteone, M. (1984) De la science au sense commun. In: S. Moscovici (ed.) *Psychologie Sociale***.** Paris: PUF, pp. 539-566.

Moscovisci, S. (1978) *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar

Moscovisci, S. *La psicologie, son image et son publique*. Paris: PUF, 1961.

Moscovisci, S (1981) On Social Representation. In: FORGAS, J. P. (Ed.). *Social Cognition; perspectives on everyday understanding***.** Londres: Academic Press.

Moscovisci, S. *Psicologie sociale.* Paris: PUF, 1976

Mannheim, Karl. *Sociologia.* Coleção Os Grandes Cientistas Sociais (organizadora Foracchi, M.M.). São Paulo: Ática,1982.

Margulis, M. "La Jovem es más que una plabra", *in Margulis, M. (org.), "La Jovem es más que una plabra"*. Buenos Aires: Biblos, 1996.

Novaes, Regina R. "Jovem/ jovems?"**,** *in Comunicações ISER*, n.50, ano 17. RJ: ISER, 1998.

_____. *Caminhos cruzados: jovem, conflito e solidariedade.* RJ: Iser, 1996.

Papa, L.A. e Longo, L.C.M. *Sobre a Jovem do PT.* 2001. http://www.pt.org.br/site/secretarias_def/secretarias.asp?cod=17

Peralva, Angelina e Sposito, M. (org.) *Jovem e Contemporaneidade – Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, São Paulo: ANPED, 1997.

Sallas, A. L. F. (et al). *Os Jovens de Curitiba: esperança e desencantamentos.* Brasília: Edições UNESCO, 1999.

Stoetzel, J. "Os jovens na sociedade japonesa : uma identificação demográfica**",** *in Britto, S. (org.), Sociologia da Jovem, I – da Europa de Marx à América Latina de Hoje.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

Thévenot, L. "Une Jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements", *in Actes de la Recherche en Sciences Sociales.* N. 26-27, março-abril. pp. 3-18, 1979.

Vianna, H. (org.) *Galeras Cariocas.* Rio de Janeiro: Contra Capa/ Gestão Comunitária /Instituto de Investigação e Ação Social, 1997.

Waiselfisz *Mapa da Violência II : os jovens do Brasil.* Brasília: UNESCO, 2000.

Waiselfisz, J. *Mapa da Violência : os jovens do Brasil.* Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

Weisheimer, Nilson. *Estudos sobre os Jovens Rurais do Brasil: mapeando o debate acadêmico.* Nead/MDA,2004. (mimeo)

VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional
26 a 29 de Abril de 2007
ISSN 1981-2566

VIVENDO EM ABRIGOS: UM OLHAR DOS ABRIGADOS

Ana Mafalda Azor
Celia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia

A primeira década do século XXI tem sido marcada em escala planetária, por um vertiginoso aumento da violência urbana jamais visto na história da humanidade, clamando por intervenções capazes de, senão de resolver, pelo menos de minimizar esse insano estado de medo e insegurança que, cada vez mais, assola a vida nas cidades, comprometendo a qualidade de vida de seus cidadãos. Contudo, sabe-se que a efetividade de medidas só será possível a partir de uma compreensão aprofundada dos mecanismos que originaram tal fenômeno, os quais estão sendo estudados por diferentes áreas das ciências sociais, contribuindo com a produção de uma abrangente literatura nacional e internacional, que ao evidenciar as causas, lançam luzes para a busca de soluções. Assim, a questão que se coloca é como a sociedade atual, especialmente a brasileira, tem cuidado de suas crianças, haja vista a importância que assume as vivências infantis na construção de um ser humano adequadamente integrado à natureza e com seus pares.

A história da infância e juventude brasileiras é estudada por vários autores (Marcílio, 1998; Rizzini, 1997; Pilotti & Rizzini, 1995; Venâncio, 1999), que nos mostram que, no Brasil, o fenômeno do abandono de crianças foi trazido pelos portugueses, visto que os índios não eram adeptos a essa prática. Na segunda metade do século XIX, paralelas às mudanças sociais representadas pela industrialização, surgem os avanços da medicina, a queda da Monarquia, a abolição do tráfico de escravos (1850), a Lei do Ventre Livre (1871) e o fim da escravidão (1888). Houve um aumento na taxa de mortalidade populacional geral, em função da febre amarela (1849) e da cólera (1855), gerando grande contingente de crianças órfãs e, conseqüentemente, abandonadas. Além disso, fatores desencadeantes do abandono como: aumento significativo do desemprego, a migração da população do campo para grandes centros, sem ser absorvida como força de trabalho; deram origem a um fenômeno caracterizado pelas condições subumanas nos cortiços, aumento dos episódios de furtos e o vício do álcool. Assim, esse contexto acabou delineando a preocupação e investimentos na

infância, que crescia em um ambiente promíscuo e representava uma ameaça à segurança da população. Destaca-se, nessa época, o trabalho do Doutor Moncorvo Filho em prol da infância e juventude que, entre outros projetos, fundou o Instituto de Assistência e Proteção a Infância no Rio de Janeiro, em 1899, objetivando amparar e proteger a infância necessitada (Rizzini cit. Pilotti & Rizzini, 1995).

No período que compreende o final do século XIX e início do século XX, as transformações sociais levaram a mudanças nas políticas públicas sociais voltadas para a infância desvalida. O período de 1923 a 1927 foi bastante profícuo em termos de leis, sendo que, em 1923, cria-se o Juízo de Menores, incluindo a figura do juiz para administrar a justiça da infância e juventude, através do Decreto 16.273, que promove o Dr. Mello Mattos a primeiro juiz de menores da América Latina. Nos anos posteriores, constata-se uma aproximação da Psicologia com o Sistema Judiciário, através da criação do Laboratório de Biologia Infantil, que lotava profissionais comprometidos a auxiliar nas decisões do juiz no que se refere ao encaminhamento de menores. Entretanto, nessa época, já se constatava a ausência de continuidade entre a atuação dos profissionais do Laboratório e a assistência propiciada posteriormente ao menor (Rizzini, 1993); aliás, a infância é duplamente concebida, sendo que o termo criança era atribuído aos filhos de famílias da classe privilegiada e “menor” atribuído aos delinqüentes e menos favorecidos.

Nesse contexto, surgem instituições de regime educativo, nas zonas urbanas e rurais, cujo objetivo era a instrução básica e a preparação para o mercado de trabalho; e a escola de Reforma, que abrigava crianças e adolescentes, objetivando “melhorar o caráter dos menores viciados ou pervertidos, delinqüentes ou não, pela educação e pelo trabalho” (Rizzini, 1997: 228). É interessante observar que grande parte das crianças colocadas em internatos, no início do século XX, não era órfã; era oriunda das famílias pobres, que enfrentavam dificuldades para reconquistar o direito à guarda dos filhos diante da disputa com outras instituições — Juizado de Menores, Delegacia de Menores e as instituições de atendimento, conforme aponta Arantes (1995), que freqüentemente as famílias acabavam abandonando os filhos nos internatos, “confirmando” a sua imoralidade e liberando os internatos a cuidar da educação “sem interferências”.

Em nível internacional, tem-se que o século XX foi marcado por movimentos globais, em prol dos direitos das crianças, os quais desencadearam movimentos nacionais, em função do aumento da violência, principalmente nas grandes cidades, e da violação dos direitos das crianças e dos adolescentes cometida pela Policia e nas

FEBEMs. Esses movimentos, sem dúvida, representaram um respaldo relevante na luta a favor da infância e juventude. Em especial, podem ser citados: Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959; Ano Internacional da Criança, em 1979; Texto da Convenção dos Direitos da Criança, oficializado em 1990, como lei internacional; Regras de Beijing - conjunto de regras mínimas para a administração da Justiça da Infância e Juventude, que definem uma legislação e uma institucionalização educativa para o jovem infrator do sexo masculino e feminino; Diretrizes de Riad - estabelecem o projeto de normas das Nações Unidas para a prevenção da delinqüência juvenil.

O Brasil foi um dos 194 países signatários do texto da Convenção dos Direitos da Criança e, entre eles, o primeiro a instituir um Estatuto que define uma lei específica de proteção integral à infância e juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implantado em 1990, pela lei 8069, representou um avanço jurídico ímpar na história nacional e internacional; uma mudança na concepção de infância, que não faz distinção entre crianças ricas e pobres e que visa garantir os direitos à infância e juventude, contemplados nos artigos 7º, 15º, 19º, 53º e 71º. Embora o Brasil encontre-se na segunda década de implantação do ECA, é possível constatar situações bastante adversas das asseguradas pelo Estatuto. A Infância e Juventude correspondem a 35,35% (61 milhões) da população brasileira total. Desses, 27,4 milhões vivem em situação de pobreza, com renda igual ou inferior a meio salário mínimo. No que se refere à população adolescente, os dados apontam que 1,1 milhão de adolescentes ainda são analfabetos, 8 milhões têm baixa escolaridade, com pelo menos 5 anos de atraso, e apenas 11,2% dos adolescentes de 14 e 15 anos concluíram o ensino fundamental (NIIMI, 2003). Esses dados indiscutivelmente vão repercutir negativamente no futuro desses jovens, que terão muito menos acesso a uma vida digna como o restante da população. A taxa de mortalidade infantil notadamente tem diminuído, porém o Brasil foi ultrapassado por países com políticas mais efetivas, de acordo com o último relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (2006).

A despeito dos avanços das leis, há um contingente enorme de crianças, conforme se depreende dos dados acima apresentados que, se encontram em situação de risco, cujo mecanismo existente nesses casos, se constitui na institucionalização em abrigos, onde há um afastamento idealmente temporário de suas famílias, mas que na prática se estende por longos anos. Além disso, Weber e Kossobdudzki (1996) constataram que a realidade das crianças e adolescentes abrigados é bastante dolorosa,

visto que os pais biológicos desaparecem e os jovens ou crianças ficam anos institucionalizados, esperando a família biológica ou adotiva, que dificilmente aparece.

Somente em 2003, realizou-se um Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC (Rede de Serviço de Ação Continuada do Ministério do Desenvolvimento Social) através do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). A maioria absoluta dos abrigados tem família (86,7%) e o motivo mais citado para o abrigamento foi a pobreza; entretanto, apenas 14,1% dos abrigos desenvolvem trabalhos de apoio à reestruturação familiar, implicando visitas domiciliares, acompanhamento social, reuniões ou grupos de discussão e apoio e encaminhamentos para inserção em programas de auxílio/proteção à família.

Em Minas Gerais, apesar dos contatos estabelecidos pela pesquisadora, com o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Sistema de informação para Infância e Adolescência (SIPIA), não foi possível colher dados precisos sobre a situação da infância e juventude abrigada, devido à inexistência de registros. Os órgãos responsáveis justificaram que tais dados só são possíveis, se os Conselhos Tutelares os coletarem e repassarem para a Secretaria do Estado, fato que não acontece.

Uberaba (MG), cidade escolhida para a realização deste estudo, conta com quatro instituições que abrigam crianças e adolescentes vítimas de maus tratos no lar, e na instituição pesquisada, há 50 vagas para internação na faixa etária de 0 a 17 anos. Essa instituição vem diminuindo gradativamente o número de vagas e ampliando o contato de crianças e adolescentes com a comunidade, por meio de cursos profissionalizantes, esporte, grupos terapêuticos, visando a melhorar a qualidade de abrigamento.

Crianças e adolescentes abrigados tendem a ser uma população de risco. Vale apontar que o uso do termo risco, aplicado às ciências comportamentais, é bastante recente e apresenta complexidade. A Ciência Contemporânea apresenta-se ainda, bastante influenciada pela visão positivista (séc. XIX) que compreende os fenômenos, a partir de uma relação de causa/efeito. Contrapondo-se a esse princípio, o termo risco, na sua complexidade, supera a visão positivista na medida em que implica em processo, ou seja, supera a compreensão dos fenômenos a partir de uma relação causa/efeito, e acrescenta uma outra maneira de compreender, na qual risco não é variável em si, mas, quando associado a um determinado momento da história do indivíduo, pode desencadear determinada conseqüência. Faz-se importante a distinção entre indicador de risco e mecanismo de risco. Um indicador não implica desencadeador. Um mecanismo,

ao contrário, representa uma situação de risco, porque envolve uma rede complexa de acontecimentos anteriores e posteriores (Yunes & Szymanski, 2001). Por definição, fatores de risco são variáveis ou perigos que, se presentes para um dado indivíduo, podem desencadear um distúrbio (Mrazek & Haggerty, 1994).

O aspecto importante a se ressaltar nesta definição é a idéia de relatividade ou suposição, ou seja, risco é somente possibilidade. Desse modo, os abrigados tendem a ser população de risco, devido: *a origem pobre*, nenhum autor contesta a pobreza como fator de risco e inclusive alguns fatores de risco, característicos de famílias pobres já foram identificados, como: baixa remuneração parental, baixa escolaridade, famílias numerosas e ausência de um dos pais (Hutz; Koller & Bandeira, 1996); *afastamento do convívio familiar*, que é o grupo social mais relevante na formação bio-psico-social do indivíduo; serem *vítimas de maus-tratos domésticos*; *não usufruem (freqüentemente) de uma rede social de apoio* e, finalmente, por estarem institucionalizados – situação que não favorece o desenvolvimento bio-psico-social da criança (Goffman, 1987).

O objetivo do presente estudo foi conhecer o processo de institucionalização/ desinstitucionalização, pela ótica do(a) adolescente abrigado. Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 11 adolescentes, oriundos de cinco famílias, que foram institucionalizados quando ainda eram crianças e lá permaneceram por um período que variou de 4 a 16 anos. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente transcritas a fim de se proceder a uma análise de seu conteúdo, por meio do discurso dos participantes. O local escolhido para as entrevistas foi a casa de cada família participante.

O que pensam hoje os que efetivamente passaram pelo processo de institucionalização/desinstitucionalização, sobre esse período de suas vidas? De acordo com os dados coletados, os atuais adolescentes e jovens, consideraram que a adaptação foi uma experiência particularmente difícil, devido principalmente à existência de agressões físicas, à rigidez das regras institucionais, à ausência e saudade da família e especialmente, ao momento de dormir; o que foi apontado por três adolescentes, como particularmente problemático, sendo freqüente o sentimento de medo.

Guirado (1986) e Altoé (1993) mencionam que a agressão física é uma prática primitiva disciplinadora e freqüente no contexto institucional. Essa última autora enfatiza que os castigos exagerados ou indiscriminados desencadeiam revolta e ódio, permanecendo no indivíduo durante o tempo de internação e após o desligamento.

Dentro desse contexto, pode-se pensar que a violência sofrida anteriormente por essas crianças, seja pelos motivos do abrigamento ou pela própria inserção no abrigo, perpetua-se na instituição, através, entre outros, da agressão física. É interessante observar que a aprendizagem dessa prática, em que a violência tem um lugar de destaque, é vista pelos participantes deste estudo como uma prática disciplinar necessária e eficiente, embora, paradoxalmente, apresentem ressentimentos, como aponta a entrevista de Antônio, da família 1. Portanto, o aprender com a violência, pode gerar e perpetuar a violência no indivíduo, enquanto um comportamento adequado.

As regras, as normas e mudanças institucionais, a ausência de liberdade e da família deflagram a impossibilidade de se preservar, no abrigo um "Eu" — desejante, pensante. Assim, o singular dá lugar ao coletivo, através de uma transformação desencadeada por hierarquias e autoridades. O despojamento da identidade insere-se na caracterização de "instituição total", elucidada por Goffman (1987). Para esse autor, ocorre a "mortificação do eu", pois os indivíduos, ao serem abrigados, passam por um processo de "mutilação" de sua identidade, inicia-se com a barreira que a instituição coloca entre abrigados e mundo externo, seguindo-se com o processo de admissão que implica, entre outros, guardar os objetos pessoais, cortar os cabelos, distribuir roupas da instituição, dar instruções quanto às regras e com a imposição de uma rotina de vida, estranha à sua singularidade. Segundo Bowlby (1981), a constituição de tal panorama, opõe-se à possibilidade de um desenvolvimento saudável na infância e juventude.

Em especial, a hora de dormir foi um aspecto apontado pelos adolescentes como um momento difícil, pois propicia o desencadear de conflitos e brigas entre os internos. Por meio dos relatos dos participantes deste estudo, pode-se inferir que a referida hora, em função da sua obrigatoriedade — dormir sem sono — da ausência de atividades, da solidão e da saudade da família, leva a sentimentos de angústia, conforme pode ser observado no relato da entrevista de Marta da família 3

> *Sempre a saudade batia à noite, porque não tinha nada para fazer. A gente dormia lá em cima. Na janela do quarto, dava para ver as casas, os barzinhos. A gente ficava olhando as estrelas, a gente chorava, querendo ir embora.*

A adolescência foi um outro aspecto apontado como uma experiência significativa, dificultadora no período de abrigamento. Para Winnicott (1999), na adolescência, surgem alguns "fenômenos disparatados", que exigem a compreensão dos pais, dos educadores e dos elementos da sociedade em geral. O autor aponta a imaturidade como fenômeno representante de um elemento essencial de saúde,

abarcando pensamentos criativos, sentimentos novos e desconhecidos e idéias para um modo de vida diferente. Esse autor considera a imaturidade preciosa e imprescindível para a conquista da autonomia do jovem, todavia demanda a “passagem do tempo” e crescimento até emergir a maturidade.

Um outro fenômeno refere-se às mudanças inerentes à adolescência, as sexuais, que implicam fantasias inconscientes de morte, ou seja, é necessário matar alguém para adquirir o lugar de adulto; crescimento físico, propiciando o desenvolvimento de força real, esperteza e conhecimento prático. O terceiro fenômeno refere-se às idéias próprias sobre a vida, os ideais e as aspirações. E o quarto refere-se a desilusão pessoal à respeito do Mundo e dos adultos, sendo que esse se apresenta como um Mundo de compromissos, de falsos valores e infinitas digressões.

Segundo Winnicott (1999), para o adolescente enfrentar esses fenômenos e crescer rumo à maturidade, faz-se necessário um “ambiente facilitador”, que lhe permita não queimar etapas, visto que o contrário poderia desencadear uma falsa maturidade, cuja origem está na identificação e não no processo inato de crescimento e que deve garantir ao adolescente um confronto, ou seja, uma contenção que não seja retaliadora, mas que tenha força própria, oriunda da firmeza dos adultos para sustentar dados de realidade. Assim, a família tende a ser bastante utilizada no processo de crescimento do adolescente e, na sua ausência, faz-se necessário o surgimento de unidades sociais que contenham esse processo.

Os abrigados relatam que, a despeito das privações sofridas, houve, durante o período de abrigamento, experiências gratificantes. Foram lembradas as atividades profissionalizantes realizadas na sapataria, na instrumentação cirúrgica e as não profissionalizantes; por exemplo, o trabalho empreendido com outras crianças e como acompanhante das visitas.

Outras atividades, como ir ao clube, andar de bicicleta, participar de passeios e também os colegas, foram aspectos ressaltados como prazerosos, sugerindo a relevância do abrigo desenvolver atividades de lazer, que, além de agradar aos abrigados, favorecem a socialização, a coordenação motora e a cultura, entre outros.

A relação com as cuidadoras, normalmente as funcionárias do abrigo, é apontada como uma experiência facilitadora por alguns adolescentes, devido ao maior contato mantido com os abrigados. É freqüente tornarem-se figuras de referência em virtude do envolvimento manifestado, quer seja de modo adequado ou inadequado.

> *Lá no hospital, sempre tinha alguém para dar atenção e conversar. Lá o povo brigava quando a agente fazia arte. Mas também sentava prá conversar. (Marta, Família 3).*

> *[...] eu adorava ficar com a N., ajudar ela lá, nossa, adorava, nossa, quando ela chamava eu ia correndo, nossa era uma alegria. (Adriana, Família 2).*

O aprendizado de alguns valores morais também foi ressaltado por alguns adolescentes como uma experiência significativa e facilitadora, no período de abrigamento, assim como oportunidade de estudo.

> *Foi bom, foi assim nós ficar, porque assim a gente não aprendeu coisa não, aprendeu a respeitar os outros, a ter paciência, a gente assim arrumar uma ocupação, fazer alguma coisa assim, vontade de estudar, porque lá era, a D. fazia nós estudar então aqui fora já sai gostando né. Aprende a não roubar. Já é muita coisa boa, né. (Francisco, Familia 2).*

> *Porque lá tinha hora certa de fazer os negócios, hora certa para brincar, para dormir, para acordar, tinha hora para fazer tudo. (Mário, Família 3)*

Compreende-se que o abrigo, na perspectiva dos adolescentes, pode contribuir, em algum aspecto, com sua formação. Artigos recentes, (Oliveira-Formosinho et al, 2004; Marin, 1999) apontam a possibilidade de (re)pensar um modelo de abrigo que favoreça o desenvolvimento da infância e juventude. Todavia ressalva-se que o abrigo — que favoreceu este trabalho, — apesar dos esforços empreendidos, ainda apresenta características que dificultam a implantação de um modelo de instituição mais adequada às necessidades das crianças e adolescentes, em situação de risco.

Em relação às visitas, depreende-se que se tratava de um momento prazeroso, quando era possível se ter tanto notícias "lá de fora", quanto possibilitavam a expressão do desejo de sair do abrigo, mobilizando os pais na busca de alternativas para retirá-los da instituição, conforme se observa no relato de Marta e Jennifer, da família 3, respectivamente:

> *Ele levava muito brinquedo para a gente lá... meu pai falava todo dia que ia levar a gente embora e que estava quase acabando a casa lá. [...] Meu pai perguntava como é que era lá dentro, a gente perguntava como que tava lá fora.*

Na família 4, Alessandra também afirma: *"... não via a hora de chegar domingo para o meu pai ir lá. Chorava para vir embora."*

Altoé (1993) afirma que a família representa para o abrigado um elo que o vincula com o mundo social — extra instituição — e a proteção de possíveis desagravos.

> [...] *eu nunca deixei de ir, dar presente, nunca deixei de dar o apoio e tal. Às vezes acontecia alguma coisa, a Adriana me ligava, me falava, entendeu. (Carmen, da família 2).*

Assim, parece que, para os abrigados, as visitas são vivenciadas como uma promessa de não abandono e a esperança de sair do abrigo.

Um dado digno de nota aponta o estranhamento de um adolescente por sua mãe durante muitos anos, em virtude de ter sido abrigado com apenas dois anos, conforme pode se perceber pelo seu relato:

> *[...] eu pensava assim, todo mundo tinha mãe, eu tinha que ter uma, também ia lá; só que para mim é estranho, sabe, eu fui criado ali, minha mãe ali, para mim, não tinha mãe e nada. Ela era só uma mulher que ia me visitar. Aí depois quando fui inteirando 10, 11 anos, fui entender isso, que ela era minha mãe. (Antônio, Fam. 1).*

Assim, a ausência de contato freqüente e de cuidados oriundos da figura materna pode comprometer a representação do papel de mãe para o filho. Ciampa (cit. Lane & Godo, 1999) afirma que existe um aspecto operativo que contribui para a construção de uma identidade, ou seja, faz-se necessário, na relação mãe/filho, um agir concreto que se constrói dinamicamente, num papel social.

O desejo de sair da instituição parece estar atrelado às mudanças típicas da adolescência. Por um lado, o abrigo - sustentado em uma estrutura total - parece não favorecer e, menos ainda, permitir pensamentos criativos, sentimentos e idéias novas, que são alavancas do crescimento, numa frenética busca pela homogeneidade absoluta dos indivíduos, retirando-lhes a possibilidade de singularidade. Por outro, as mudanças deflagradas pela adolescência parecem ter na rebeldia, na agressividade dos jovens, uma possibilidade de vivenciar suas idiossincrasias, garantindo o seu crescimento e saúde psíquica.

Neste estudo, os filhos foram abrigados crianças ou mesmo bebês e saíram adolescentes. Será que os genitores perceberam essa mudança? Estariam eles preparados para lidar com a adolescência? Tais questionamentos devem estar presentes no trabalho dos profissionais com os pais, no período de desabrigamento, considerando que há uma considerável distância entre o sonho, as fantasias, as expectativas tanto dos filhos quanto de seus familiares e a vivência concreta na árdua realidade do dia-a-dia.

Os relatos dos adolescentes mostram que, quase em sua totalidade, tinham expectativas boas, no que se refere à saída do abrigo; com exceção de João, da família 1 -que esperava dificuldades - e de Francisco, da família 2 -que não desejava sair.

> *Olha, o que eu mais estranhei foi que eu sempre falei, sempre falei pensei que eu não me adaptaria fora da instituição... nós não tivemos o básico para mostrar pra gente o que é essa vida lá fora [...] (João, família 1).*

> *Porque eu tinha colegas que já me falava que a vida lá fora não era fácil. Os grandes também falavam que a vida não era fácil, aí eu já não queria sair por causa de uma razão disso, porque todo mundo falava que lá fora é ruim, então lá fora é ruim eu vou ficar aqui dentro. (Francisco, família 2).*

As expectativas boas referidas pelos adolescentes estão associadas à liberdade, ao emprego, a ter casa e quarto próprio.

> *[...] eu pensei que ia arrumar um emprego. (Alessandra, família 4).*

> *[...] ah mãe, eu quero ir embora, eu num güento aqui, eu num gosto daqui, porque nossa, lá eu ficava presa. (Adriana, família 2).*

> *[...] eu já sabia como era a minha casa. Sonhava alto demais. A casa do jeito que eu queria, um quarto só [...] (Maria, família 4).*

Novamente, a distância entre o sonho e a realidade se faz presente, exigindo que os profissionais envolvidos no desabrigamento trabalhem com os adolescentes, no sentido de trazer à tona dados da realidade a ser enfrentada. Assim, ao se considerar o desejo, o sonho, é possível o estabelecimento de um contato mais próximo do que deverá ser efetivamente vivenciado por eles.

Altoé (1993) apontou, em seu estudo, que os jovens, quando se desligam do abrigo, enfrentam dificuldades, entre elas: o estigma da sociedade, definindo que ex-abrigados não desenvolveram atributos para ingressar na sociedade; salário precário; baixa escolaridade; dificuldade em se submeter às ordens.

Quanto à expectativa de dificuldades apontada por João, da família 1, percebe-se, através do relato da instituição, que se refere aos aspectos materiais; em contrapartida, os relatos do adolescente mostram, na verdade, a sua insegurança em compartilhar idéias e pensamentos com a mãe. Compreende-se essa insegurança visto que esse jovem hoje é universitário e sua mãe analfabeta.

Foi possível identificar, entre os adolescentes estudados, a convicção de que estar no abrigo é melhor do que lá fora, conforme o excerto abaixo:

> *Foi bom, foi assim, nós ficar lá, porque assim a gente não aprendeu coisa não. Aprendeu a respeitar os outros, a ter paciência, a gente assim, arrumar uma ocupação, fazer alguma coisa assim, vontade de estudar, porque lá era, a D. fazia nós estudar. Então aqui fora já saí gostando, né. Aprender a não roubar. [...] Se ficasse lá, continuasse lá seria melhor, assim porque hoje estaria mais preparado para sair [...] já tinha tirado meus documentos, já tinha aprendido*

> *coisa nova. Tinha aprendido muita coisa já que hoje não posso Ter [...] (Francisco, família 2).*

Desse modo, é interessante investir em estudos e pesquisas que lancem luz acerca da relação entre o abrigo e os abrigados.

Os relatos dos adolescentes também apontam o aspecto supracitado:

> *[...] arrumei minhas coisas tudo e na hora de sair despedi das meninas tudo, não fui na vó porque a vó tá de idade e ela ia passar mal, aí não fui na vó. (Alessandra, família 4).*

> *[...] as pessoas de lá me falaram, é melhor pra você estar aqui, falavam que melhor lá do que na rua. (Maria, família 4).*

Um outro aspecto difícil, apontado por quase todos os adolescentes, refere-se à dificuldade de enfrentar, no início, o desligamento do abrigo, sugerindo saudades e a presença de vínculo afetivo com algumas pessoas da instituição. Leia-se o comentário de Adriana, família 2, referindo-se ao momento da saída:

> Eu pensei que ia ser lindo, mas foi horrível. Credo, nossa, você tinha que sentir. Ai, eu pensei que seria o melhor momento da minha vida. Não foi.

Entretanto percebe-se, por meio dos relatos dos adolescentes, que o desejo de sair do abrigo acompanhou-os durante todo período de institucionalização.

> *[...] não via a hora de chegar o domingo para o meu pai ir lá. Chorava para vir embora. (Maria, família 4).*

> Ficava pensando no dia que eu ia sair. Tinha saudades. (Pedro, família 2).

É comum observar, entre os adolescentes participantes deste estudo, problemas referentes à escola, quer seja por abandono, por não freqüência e/ou repetências sucessivas. Um jovem apontou como dificultador do período de desabrigamento a ausência de disciplina e de pessoas acompanhando as tarefas escolares.

> *[...] aqui não tinha ninguém para me ensinar, fazer tarefa, lá tinha, aí já ia assim perdendo o ritmo da escola, lá onde você ia tinha uma pessoa pra te ajudar. Aqui você não tem, meu irmão tem que estudar, eu tenho que estudar aí não dá certo ficar parando e ensinando, lá a N. me ensinava. (Francisco, família 2).*

De fato, o abrigo impõe uma rotina de estudo com a presença de uma monitora/professora. Todavia, de acordo com os relatos dos adolescentes, o estudo no abrigo apresentava-se como uma obrigatoriedade, sujeita a punições, caso o desempenho escolar não fosse satisfatório.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o acompanhamento das tarefas escolares e a disciplina são aspectos importantes para o desenvolvimento da criança/adolescente, observa-se que a presença de punição tende a configurar uma relação hierárquica, em que o trabalho escolar é feito sob pressão; o que acaba por dificultar ou mesmo impedir a construção do prazer em aprender.

Vale a pena apontar que, mesmo entre os adolescentes, houve um movimento de manter unida a tênue estrutura familiar recentemente conquistada, pois alguns assumiram as despesas familiares, como foi o caso de Antônio, da família 1: *"...aqui tenho que trabalhar para sustentar a casa, coisa que eu nunca tinha feito até os 16 anos."*

Sofrer a experiência de abrigamento constitui-se como paradoxal para a grande maioria dos adolescentes entrevistados. Por meio de seus relatos, é possível compreender que o abrigo, seja em função de outros colegas abrigados, dos funcionários, da oportunidade de estudo, do longo período de abrigamento, ou mesmo da sensação de "dívida" para com eles, favorece o estabelecimento de um vínculo afetivo, representando a família, o que pode favorecer a compreensão das dificuldades para se desligarem da instituição. Entretanto, os adolescentes também apontam aspectos negativos do abrigo, como a ausência de liberdade, a presença de castigos e regras, o isolamento e a sensação de prisão que os envolvem; em conseqüência, a comunidade apresenta-se distante, o "lado de fora" e a família parece representar o elo de conexão desses dois contextos sociais.

A ausência de valor e de carinho também é referida, em alguns relatos dos adolescentes, sugerindo desejo e, talvez, expectativa de ter tido no abrigo mais afeto, atenção e valorização. Conforme se depreende pela fala de Maria, família 4,

Eles deveriam tratar melhor as crianças, como se fossem filhos deles.

Nesse aspecto, compreende-se a necessidade de aprofundar estudos, visto que esses jovens, no longo do período de abrigamento, demonstraram encontrar no abrigo uma família provedora de carinho e afeto e não só moradia, roupa e alimentação. Todavia, alguns jovens apresentam-se mais vulneráveis, demonstrando fragilidade no aspecto social, físico ou psicológico, e deflagrando a urgência de um acompanhamento diferenciado de profissionais e dos próprios genitores.

> *[...] eu não me sinto evoluído, assim é tipo relacionado. Não sou comum igual aos outros me sinto um pouco diferente. Fim de semana não é pra ficar em casa é pra sair, curtir a vida aí, não sou assim, não deu tempo de fazer se bem que eu*

> *queria tempo, mas não tenho aquela vontade de nada, de fazer igual as outras pessoas. (Antônio, família 1).*

Informa-se que Antônio, no contato com a pesquisadora, demonstrou tristeza e desânimo, sugerindo preocupações visto que teve uma doença grave que ele próprio atribuiu à depressão.

Francisco, da família 2, parou de estudar e, segundo a irmã, anda com *"amigos noiados"*. Além disso, demonstra sentir falta do abrigo como aponta o trecho abaixo:

P – Você quer me falar mais alguma coisa? Quer me perguntar?

F – Se eu voltasse pra lá assim, pro abrigo será que eles aceitariam?

P – Você acha que seria bom pra você?

F – Acho que sim.

Por que adolescentes, diante de um mesmo contexto, apresentam vulnerabilidade e outros não? Responder a essa questão não é tarefa fácil, pois, embora os adolescentes participantes deste estudo apresentem indicadores de risco, conforme os apontados por Antoni e Koller (2000), que são: nível socioeconômico baixo da família, baixa escolaridade deles e dos familiares, experiência de maus tratos na infância e a própria situação de institucionalização; a existência do indicador de risco não implica necessariamente vulnerabilidade, em virtude de fatores inerentes à resiliência individual, ou seja, ao fato do individuo não desencadear um distúrbio diante de um fator de risco.

Entre os adolescentes participantes deste estudo, Antônio, Francisco e Alessandra demonstraram uma vulnerabilidade maior que os demais, pois, além dos indicadores de risco já citados, Antônio, apresentou estar muito triste, frustrado por não estudar e pela rotina desprazerosa do trabalho. Francisco abandonou a escola, mente, tem amigos inadequados e sonhos incompatíveis com a sua realidade socioeconômica e Alessandra mostrou-se infantilizada e com dificuldade de raciocínio.

Alberto, da família 5, freqüentemente fica na casa de uma vizinha, tomando as refeições, assistindo televisão, entre outros, e inclusive pediu para morar em sua casa, visto que ela está em vias de mudar-se para outra cidade.

Ainda Marta, referindo-se à avó fala: *"...fico mais é lá. Final de semana eu vou pra lá. No meio da semana, quando não tem nada eu vou pra lá também. Ou eu vou lá na minha irmã."*

Jennifer, da família 3, demonstra ter um vínculo com o patrão além da relação empregado empregador, visto que ele mesmo contou à pesquisadora que cuida dela e inclusive “salvou-a” levando-a para a igreja. O trecho abaixo confirma essa assertiva:

> *[...] agora eu to indo porque meu patrão me leva. Eu vou na Deus é amor e na Congregação.*
>
> *[...] eu tenho meu patrão, muita gente boa, as meninas daqui, sabe [...].*

Desse modo, a frustração e decepção gravitam no universo de alguns dos genitores pesquisados, que demonstram não compreender que, a despeito de todos esforços empreendidos, não conseguiram efetivamente manter os laços familiares. Jennifer, da família 3, mostra no excerto abaixo, a frustração e a decepção do pai, sugerindo desistência dos filhos.

> *[...] ele não podia mais faltar do serviço, aí nós ficou jogado e às vezes a gente via nele, às vezes ele até chorava, sabe. A expressão do rosto dele, triste, magoado com a gente, decepcionado. Pensou que a gente ia ser uma coisa e foi completamente diferente [...] aí ele deixou de lado ai ele começou a viver a vida dele e a gente a nossa.*

É impossível precisar como estariam esses adolescentes se não tivessem sido abrigados, mas supõe-se que um trabalho, com um atendimento multiprofissional, junto ao núcleo familiar, considerando todos os aspectos supracitados, poderia ter diminuído o tempo de abrigamento ou auxiliado de maneira mais contundente, as famílias, no período pós-abrigamento.

Conhecer as entrelinhas que estão presentes no processo que envolve a decisão de abrigar um filho e após um tempo, normalmente longo, retirar o filho da instituição e recebê-lo em sua família é um procedimento, conforme foi relatado pela maioria das famílias, algo extremamente doloroso, desmascarando inúmeros estereótipos envolvendo a família, principalmente a relação quase linear existente no imaginário das pessoas de que a institucionalização é fruto do abandono familiar. Embora os dados não possam ser generalizados em virtude do tamanho da amostra adotada neste estudo, a pesquisa mostrou que os pais, na verdade, não abandonaram os filhos; na verdade, pode-se pensar que esses pais é que foram abandonados pela sociedade, através da falta de políticas públicas eficientes, da carência de programas educativos e de valorização do cidadão, da injusta e brutal distribuição de renda que, ao longo dos séculos, assola a sociedade brasileira, entre outros fatores cruciais para a sobrevivência familiar.

Por outro lado, a instituição em questão representou, tanto para os pais quanto para os seus filhos, um apoio seguro, que a despeito de suas inadequações e de um

sentimento de ambigüidade que permeia as falas dos adolescentes, conseguiu ser uma referência positiva na vida dessas pessoas, haja vista o modo como relembram os períodos passados no abrigo.

Como compreender essa realidade que, *a priori*, apresenta-se paradoxa?

É possível constatar, por meio dos relatos da instituição e dos próprios adolescentes, que, antes de serem abrigados, viviam em situações difíceis, principalmente os jovens das famílias 2 e 4. Assim, pode-se pensar que, no imaginário dos abrigados, a instituição mesmo ruim (rigidez de normas e regras; sensação de estar preso e outras), representa o auxílio no momento certo. Outro aspecto a considerar refere-se à baixa rotatividade de funcionários, viabilizando relações duradouras e freqüentes dos adolescentes com as pessoas da instituição. Por fim, tem-se que o tempo de abrigamento foi bastante longo, deixando-os susceptíveis ao medo de sair, pois "sair" e enfrentar o mundo fora do abrigo sugere algo novo/desconhecido; portanto, uma mudança.

Pichon-Riviére (1998) argumenta que toda a mudança desencadeia ansiedade em função de dois medos básicos: o medo da perda, gerador de insegurança provocada pela perda de um sentimento de pertença a um grupo social estabilizado, e o medo do ataque que se refere ao medo do indivíduo de não estar preparado o suficiente para enfrentar a situação nova.

Finalizando, é digno de nota relatar o modo como os adolescentes se dispuseram a colaborar com o presente estudo; a não ser em um único caso (Alberto, família 5), todos os outros mostraram-se disponíveis para relatarem suas histórias de vida. A pesquisadora foi recebida com sorrisos e foi indagada sobre o atual momento do abrigo, demonstrando um certo saudosismo da época passada na instituição. *"... quando a gente está lá dentro, não sabe vê, mas depois quando a gente sai, a gente vê a falta que eles fazem." (Marta, família 3)*

Os participantes desse estudo, na sua maioria, foram institucionalizados antes dos seis anos de idade. Desse modo, considerando-se a importância do período de 0 a 6 anos de vida, para um adequado desenvolvimento humano, sugere-se que estudos maciços devam ser continuamente empreendidos, no sentido de oferecer a prestação de um serviço de qualidade tanto a essas crianças quanto às suas famílias. Para tanto, há a necessidade da compreensão do fenômeno em toda a sua extensão e sutilezas, bem como de fomentar, em última instância, um espaço de saúde mental, capaz de contribuir na construção de um ser humano mais solidário e participante no seu contexto social.

Referências

Altoé, S. (1993). *De menor a presidiário: a trajetória inevitável.* Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.

Antoni, C.&Koller, S. H. (2000).Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico*, Porto Alegre, v. 31, p. 39-66.

Arantes, E. M. M. (1995). Rostos de crianças no Brasil. *In:* Pilotti; F& Rizzini, I. (Org.). *A arte de governar crianças.* Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, p. 172-220.

Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental.* São Paulo: Martins Fontes.

Ciampa, A. C. (1999). Identidade. *In:* Lane, S. T. M.; Codo, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, p. 58-75.

ESTATUTO da criança e do adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2006). *Relatório da situação mundial da infância 2007*. [On-line] Disponível em: <http://www.unicef.org.br/>. Acesso em: 11/12/2006.

Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos.* São Paulo: Perspectiva.

Guirado, M. (1986). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.

Hutz, C; Koller, S. H.; Bandeira, D. (1996). Resiliência e vulnerabilidade em crianças em situação de risco. *Coletâneas ANPEPP, 1*, p. 79-86.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2003). *Levantamento nacional de abrigos para crianças e adolescentes da Rede de Serviço de Ação Continuada*..

Marcilio, M. L. (1998). *A história social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.

Mrazek, P.J. & Haggerty, R.J.(1994). *Reducing risk for mental disorders. frontiers for preventive intervention research.* Washington: National Academy Press.

NIIMI, R. (2003). *Lançamento dos relatórios situação mundial da infância 2003 e situação da adolescência brasileira.* Disponível em: <http//www.unicef.org/brazil>.

Oliveira-Formosinho, J. et al. (2004). A criança institucionalizada. *In:* Oliveira-Formosinho, J. et. al. *A criança na sociedade contemporânea.* Lisboa: Universidade Aberta, p. 199-232.

Pichon-Riviére, E. (1998). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.

Pilotti, F. & Rizzini, I. (1995). *A arte de governar crianças.* Rio de Janeiro. Universidade Santa Úrsula.

Rizzini, I. (1995). Crianças e menores - do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a Infância no Brasil (1830-1990). *In:* Pilotti, F.& Rizzini, I. *A arte de governar crianças.* Rio de Janeiro. Universidade Santa Úrsula, p. 102-168.

Rizzini, I. (1997). *O século perdido.* Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.

Rizzini, I. (1993). O elogio do científico - a construção do "menor" na prática jurídica. *In:* Rizzini, I. (Org.). *A criança no Brasil hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, p. 81-99.

Tavares, J. (2001). *Resiliência e educação.* 2ªed. São Paulo: Cortez.

Venâncio, R. P. (1999). *Famílias abandonadas*. Campinas: Papirus.

Weber, L. N.; Kossobdudzki, L. H. (1996)**.** *Filhos da solidão.* Curitiba: Governo do estado do Paraná.

Winnicott, D.W. (1999). *Tudo começa em casa*. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes.

Yunes, M. A. M.; Szymanski, H. (2001). Resiliência - noção, conceitos, afins e considerações críticas. *In:* Tavares, J. **Resiliência e educação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, p. 13-42.

ISSN 1981-2566

UM ESTUDO SOBRE O DESEMPENHO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM SOLUÇÃO DE PROBLEMAS ARITMÉTICOS

Nelson Antonio Pirola – UNESP – Bauru –FUNDUNESP1
npirola@uol.com.br .

Introdução ao Problema de Pesquisa

A solução de problemas matemáticos tem se constituído em um dos objetos de pesquisa da Psicologia da Educação Matemática e um dos eixos medulares do ensino de Matemática na Educação Básica segundo as Propostas Curriculares em vigor. As pesquisas nessa área procuram investigar, em sua maioria, alguns componentes cognitivos, como memória, atenção, estratégias, esquemas, transferência conceitual entre outros, acionados durante a solução de problemas. As constantes avaliações de matemática realizadas pelo Governo Federal e Governos Estaduais mostram um baixo desempenho dos estudantes brasileiros em solução de problemas, sendo que a dificuldade para a obtenção da informação matemática a partir do enunciado do problema, o que envolve a interpretação do mesmo, tem se constituído no principal obstáculo que os estudantes encontram quando estão envolvidos em tarefas de solução de problemas matemáticos. Algumas pesquisas, como as de Pirola (2000), apontam que professores também encontram dificuldades para solucionar problemas. Esse fato é preocupante, uma vez que seria desejável que os professores que ensinam Matemática direcionassem o processo de ensino e aprendizagem da Matemática à aquisição de componentes básicos - obtenção da informação matemática, desenvolvimento de estratégias, criatividade etc – para a solução de problemas.

Tendo como foco a formação do professor que ensina matemática e as dificuldades que os mesmos encontram para solucionar problemas é que a presente pesquisa foi desenvolvida. O objetivo principal foi investigar o desempenho de

[1] O presente artigo é uma parte da pesquisa intitulada “Um estudo correlacional entre as atitudes com relação à Matemática e o desempenho de professores em solução de problemas aritméticos” desenvolvida pelo autor com o auxílio financeiro da FUNDUNESP

professores na solução de problemas aritméticos bem como as estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas por eles.

Solução de Problemas

Muitos autores têm se dedicado ao estudo da teoria de solução de problemas (Mayer, 1992; Sternberg, 1994; Echeverría e Pozo, 1998) e concordaram com a importância do ensino desse tema nas escolas.

Echeverría e Pozo (1998) consideraram que ensinar a solucionar problemas:

> não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta (p. 14)

D'Ambrosio (1989) enfatizou que a proposta de se ter um ensino centrado em solução de problemas tem sido amplamente discutido na comunidade internacional de Educação Matemática, considerando a solução de problemas como uma metodologia de ensino:

> Os estudos iniciais de resolução de problemas propunham um ensino sobre diferentes heurísticas e passos na resolução de problemas. Muitas vezes essa abordagem gerava um ensino visando o ocasional envolvimento com a resolução de problemas. Hoje a proposta está um tanto modificada e a resolução de problemas é encarada como uma metodologia de ensino em que o professor propõe ao aluno situações problemas caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos (p. 16)

De acordo com as citações anteriores, é importante, dentro desta proposta de solução de problemas, que o aluno seja estimulado a construir os conceitos matemáticos através de situações que estimulem a sua curiosidade e dê condições para que os mesmos utilizem sua criatividade. Segundo Boavida (1992), o ensino de solução de problemas deve requerer bem mais do que a aplicação direta de um algoritmo, constituindo-se em um desafio, envolvendo os alunos em situações em que os mesmos possam construir o conhecimento de maneira duradoura. Segundo essa autora, essa perspectiva está de acordo com as orientações metodológicas inseridas nos novos currículos de Matemática que consideram a solução de problemas como um eixo organizador do ensino de Matemática, em que os alunos podem "*construir conceitos e princípios, descobrir relações, observar, experimentar, conjecturar, argumentar e avaliar" (Boavida, 1992, p. 112)*

Brito (2006) salienta que parece haver concordância entre os diferentes autores que investigam os processos de solução de problema de que *um problema é uma situação inicial quase desconhecida que é o ponto de partida (p. 17).* Segundo essa autora quando uma pessoa está diante de um problema o solucionador deverá realizar, a partir de um estado inicial, uma série de operações para se chegar a um estado final. Dessa forma, um problema se constitui em uma situação inicial em que os caminhos, procedimentos e estratégias para a sua solução não são conhecidos previamente. O solucionador, a partir dos dados do problema e da compreensão de sua estrutura, deverá buscar em sua estrutura cognitiva as estratégias, procedimentos, conceitos, princípios adequados para se chegar à solução final do problema. Dada uma situação em que todos os procedimentos e caminhos a serem percorridos até à solução já são conhecidos previamente, teríamos um exercício e não um problema.

Um problema pode ser visto como uma situação em que o sujeito necessita alcançar algum objetivo. Alguns autores, como Boavida (1992), argumentaram que é muito difícil dar uma definição coerente para o conceito de problema, uma vez que esse é caracterizado pela subjetividade, temporalidade e caráter contextual. Em muitos casos, o que é problema para uma pessoa pode ser um exercício para outra.

Um dos pesquisadores que alavancou os estudos sobre a solução de problemas matemáticos foi Polya (1994). Esse autor considerou as estratégias de solução de problemas como passos ou estágios e descreveu quatro passos para a solução de problemas: compreensão do problema, estabelecimento de um plano, execução do plano e retrospecto. É importante salientar que cada etapa é relacionada com a anterior através de uma verificação, dando também a este modelo um caráter cíclico e dinâmico. Os fatos básicos devem ser dominados por meio de exercícios e prática.

Neste aspecto é importante salientar que a solução de problemas não descarta de uma vez por todas o ensino dos algoritmos e dos exercícios para a fixação dos conceitos e princípios. Os fatos básicos também devem ser dominados para a solução de problemas, principalmente devem levar os estudantes a observar que nem sempre a resposta final de um problema é a solução do mesmo. Um exemplo disso é uma questão elaborada pela Secretaria de Educação e constante em uma prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP.

Vários torcedores do Bragantino pretendem alugar ônibus para virem assistir a um jogo no estádio do Morumbi. Os torcedores que pretendem vir são 770 e os ônibus disponíveis têm 42 lugares cada um. Quantos ônibus devem ser alugados?

( ) 20 ( )19 ( ) 18,333... ( ) 18,3 ( ) 18

Nesse problema, a grande maioria dos alunos assinalou incorretamente a alternativa **c**. A resposta esperada era que seriam necessários 19 ônibus e não 18,33333..

Aparentemente, muitos alunos resolvem um problema sem conferir se a resposta era coerente com a realidade, isto é, o resultado do problema não é conferido com a estória do mesmo, o que permitiria verificar a adequação entre o resultado encontrado, a questão do problema e a realidade.

> Geralmente os planos, metas e submetas que o aluno pode estabelecer em sua busca durante o desenvolvimento do problema, são denominados estratégias ou procedimentos heurísticos de solução de problemas (Echeverría e Pozo, 1998, p. 24).

A revisão da literatura, sobre estratégias de solução de problemas, mostrou uma grande variedade que podem ser utilizadas para a solução de problemas, dentre elas as tentativas por meio de ensaio e erro e o uso de problemas análogos.

Em relação à primeira estratégia, tentativas e erros, Sternberg (1994) indicou que "p*elo fato do solucionador de problemas ter que encontrar a solução, parece inevitável que uma atividade essencial é tentar diferentes abordagens e cometer erros até que a abordagem correta seja encontrada" (Sternberg, 1994, p. 23)*

O objetivo de um determinado problema pode ser mais facilmente atingido quando o novo problema é análogo a algum outro solucionado anteriormente. Polya (1994) considerou importante o uso de problemas análogos. A solução por analogia é baseada nas semelhanças e leva o sujeito a descobrir os procedimentos necessários à solução.

Em síntese, a utilização de diferentes estratégias, segundo Echeverría e Pozo (1998), depende de três fatores importantes que são: o desenvolvimento de regras suficiente para a solução do problema, a estrutura da tarefa e também as instruções que acompanham as mesmas.

Em termos de desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas, a Psicologia soviética revelou nomes de pesquisadores que contribuíram para o avanço das pesquisas em desenvolvimento e aprendizagem e, dentre eles, destaca-se V. A. Krutetskii, que foi um dos poucos psicólogos soviéticos a trabalhar com crianças em

escolas. Esse autor enfocou as habilidades matemáticas e seus componentes, principalmente no que diz respeito às habilidades de solução de problemas matemáticos.

O trabalho desse autor ficou conhecido a partir da tradução do livro *The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren* para o inglês.

Em relação ao desenvolvimento das habilidades matemáticas em escolares, Krutetskii (1976) afirmou que:

> O professor não deve se contentar com a noção de que desempenhos variados das crianças em matemática, por exemplo, são reflexos dos níveis de habilidades das mesmas. Habilidades não são algo pré-determinados de uma vez por todas, são formadas e desenvolvidas através de instrução prática, e domínio de uma atividade. Portanto, falamos da necessidade de formar, desenvolver, cultivar e melhorar as habilidades das criança. (p. 4)

Krutetskii (1976) afirmou que há dois tipos especiais de problemas, sendo um deles baseado em conhecimento que utiliza fórmulas, demonstração de teoremas; e o outro se refere aos problemas criativos. Segundo esse autor, o solucionador passa por estágios quando está envolvido em uma tarefa de solução de problemas matemáticos (obtenção da informação matemática, processamento da informação matemática, retenção da informação matemática e componente geral sintético), sendo que cada um deles corresponde a uma série de habilidades que, juntas formam os componentes da habilidade matemática.

Solução de Problemas e Formação de Professores

A literatura sobre solução de problemas é bastante vasta e muitos autores, como Fernandes (1992), consideraram que a solução de problemas é a componente da investigação, em educação matemática, mais estudada nos últimos anos e muitos destes estudos referem-se às atitudes de professores e alunos em relação à solução de problemas. É desejado que o professor conheça diferentes estratégias de solução de problemas e tenha atitudes positivas em relação a essa atividade, pois assim poderá ensinar aos alunos maneiras mais eficazes para trabalhar com esse conteúdo matemático.

É importante que os professores tenham experiências positivas de solução de problemas, sendo imprescindível que os programas de educação inicial e continuada de professores contemplem este tema. Autores como Krulik e Rudnick (1992) têm

desenvolvido programas de formação de professores que privilegiam a solução de problemas em matemática. Os autores partiram do pressuposto de que é impossível para um professor levar os alunos a solucionar problemas se o professor não for um "bom solucionador". Os programas de formação de professores deveriam deixar claro aos estudantes que a solução de problemas é um processo e, como tal, seria "*o meio pelo qual um indivíduo usa conhecimentos e compreensões adquiridos previamente para satisfazer a demanda de uma situação não familiar" (p.42).*

Como a solução de problemas é vista como um processo, e não como um produto, é importante encontrar as respostas corretas para os problemas, mas é crucial a compreensão dos processos e estratégias relacionados a cada um dos problemas ensinados.

Para LeBlanc (1982), um modelo de curso de formação de professores, que priorize a solução de problemas, contemplaria os seguintes aspectos: 1- os professores deveriam solucionar problemas que envolvessem a utilização de diferentes estratégias e também solucionar problemas contidos nos livros didáticos, pois esses são importantes e formativos.; 2- nessa fase, os professores aprendem as etapas de solução de problemas propostas por Polya: compreensão, execução, planejamento e avaliação; 3- essa fase é denominada de fase prática, pois os professores deverão estar envolvidos em situações de solução de problemas matemáticos diversificados, sendo que cada problema deverá ser detalhadamente explorado. Nela ainda, *"cada problema deverá ser detalhadamente explorado; isto é, devem discutir-se as diferentes soluções e extensões possíveis" (Fernandes, 1992, p. 85)*; 4- Na quarta etapa, os futuros professores devem elaborar uma coleção de problemas sendo que cada um deverá conter questões que levem os estudantes à compreensão do problema como um todo. O autor acredita que os futuros professores serão melhores solucionadores de problemas se a sua auto-confiança for trabalhada e se os mesmos conhecerem os processos e estratégias de solução.

As idéias de Jacobs (1983) também estão de acordo com as colocações de Leblanc (1982) e Krulick e Rudnick (1982). Jacobs (1983) salientou que, sendo a solução de problemas o foco principal do ensino de Matemática, esse tema deve ser uma constante na formação dos professores. *"Não se pode esperar que os professores ensinem a resolver problemas baseados exclusivamente no estudo que fizeram de matemática"(Jacobs, 1983,in Fernandes, 1992, p. 82).*

As colocações do autor, citado anteriormente, mostram uma preocupação no que diz respeito à formação inicial do professor. Somente o estudo realizado na graduação pelos estudantes, (que muitas vezes se restringem a resolver listas de exercícios para aplicar alguns teoremas aprendidos) não é suficiente para prepará-los para ensinar em nível fundamental e médio.

Outros autores também demonstraram preocupação com a formação de professores em solução de problemas. Charles e Lester (1986), por exemplo, afirmaram que a principal finalidade de formar professores em solução de problemas é proporcionar subsídios para que os docentes consigam ensinar os tópicos de matemática através dessa metodologia.

Borralho (1992), analisando as recomendações dos autores Krulick e Rudnick (1982), LeBlanc (1982), Charles e Lester (1986), a respeito da formação de professores, salientou que, com exceção de Charles e Lester (1986), os outros autores parecem não ter dado uma relevância maior ao papel da avaliação, tanto a avaliação do ensino de solução de problemas como a avaliação do desempenho dos alunos.

Os professores necessitam de informações sobre como avaliar o ensino de solução de problemas e como avaliar o desempenho dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

A avaliação das atividades de solução de problemas, na sala de aula, tem merecido uma atenção especial e parece haver algumas dificuldades relativas à avaliação, como a dificuldade em identificar, com clareza, os elementos que influenciam o desempenho dos alunos, como as variáveis afetivas e o nível de conhecimento dos mesmos.

Fernandes (1992) relacionou alguns educadores matemáticos que se preocuparam em elaborar modelos para avaliar a solução de problemas em sala de aula. Dentre eles, pode ser destacado o trabalho de Charles (1983) que descreveu duas formas para avaliar o desempenho na solução de problemas, a saber: análise dos trabalhos escritos dos estudantes e pela observação do comportamento dos mesmos, enquanto solucionam problemas. O modelo adotado por Charles (1983) procurou analisar a compreensão do problema e a utilização de estratégias de solução apropriadas, além da obtenção da resposta correta. O modelo busca também questionar os estudantes sobre os meios utilizados por eles para chegar à resposta correta do problema.

Embora as respostas sejam importantes no processo de solução de problemas, elas não devem ser valorizadas em detrimento do processo. As respostas são decorrentes

da utilização de procedimentos adequados e da criatividade Se apenas o produto final (resposta) é avaliado, o professor terá dificuldades para reconhecer as diversas maneiras que os estudantes buscam ao solucionar um determinado problema.

Participantes e Instrumentos para a Coleta de Dados

Foram participantes da pesquisa 108 professores do ensino fundamental que realizavam um curso de Educação Continuada, distribuídos em duas cidades: Cidade A (71 sujeitos) e Cidade B (37 sujeitos). As cidades eram do interior do Estado de São Paulo. Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram os seguintes: 1questionário informativo; 2- oito problemas de aritmética, sendo alguns deles extraídos da coleção de problemas utilizados por Krutetskii (1976)

Análise e Discussão dos Resultados

Problema 1: **Encontre a soma de todos os números inteiros de 1 a 50**

O problema teve uma pontuação de **1,0 ponto**. Foi analisado se o sujeito utilizava uma estratégia de listar todos os números e depois proceder à soma, ou se utilizavam a soma dos extremos (1+50 = 2+49=.....)ou seja, o resultado seria 51x25 = 1275. Foi possível observar que aproximadamente 23% dos sujeitos não conseguiram solucionar o problema. Dezessete sujeitos utilizaram a estratégia de somar todos os números (listar os números e depois somar).

Problema 2: T**enho uma conta para pagar no valor de 78 reais. Disponho de notas de 2 reais e 5 reais. Quantas notas de cada uma devo usar para pagar a conta? Esse problema tem somente uma solução? Explique.**

O problema foi pontuado em **2,0 pontos**: 1,0 ponto para a primeira parte da questão (mostrar uma possibilidade) e 1,0 para a segunda parte (explicar se o problema admitia outras soluções). A análise dos dados mostrou que aproximadamente 77% dos sujeitos solucionaram a primeira parte, escrevendo uma solução para o problema, sendo que a segunda parte ou não foi feita por esses sujeitos ou foi feita de forma errada.

Problema 3: Em um estacionamento há 40 veículos entre carros e motos. Todos juntos têm 100 rodas e 40 dispositivos de direção (guidões e volantes). Quantos tipos de cada veículo há no estacionamento?

Trata-se de um problema que possui em seu enunciado um dado supérfluo: se o problema já traz que existem 40 veículos, não haveria necessidade de enunciar que existem 40 dispositivos de direção, pois cada veículo possui apenas um dispositivo de direção. A questão foi avaliada em **2,0 pontos**: 1,0 ponto para o procedimento correto e 1,0 ponto para a resposta correta. Aproximadamente, 92% dos sujeitos conseguiram solucionar o problema de maneira correta. Todos os sujeitos que acertaram o procedimento chegaram à resposta correta. Segundo Krutetskii,

> Esta série de problemas permitiu-nos descobrir como os alunos, usando coleções de quantidades que eram dadas a ele, isolavam aquelas que representavam um conjunto de relações, constituindo a essência de um problema e que eram necessárias e suficientes para solucionar o problema. (Krutetskii, 1976, p. 110)

Foi observado, desta forma, que o dado supérfluo não teve interferência no desempenho dos sujeitos.

A estratégia mais utilizada para a solução desse problema foi a tentativa e erro (teste de valores). Os sujeitos que erraram a questão não conseguiram iniciar procedimentos de solução.

Problema 4: Uma escola fará visita a um museu de São Paulo. Para isso necessitará alugar ônibus para transportar os alunos. Sabendo que irão 500 alunos e que cada ônibus pode transportar no máximo 40 alunos sentados (não é permitido o transporte de pessoas em pé), quantos ônibus serão necessários para transportar todos os alunos?

O problema foi pontuado em **1,0 ponto.**

A resposta fornecida pela divisão de 500 por 40 foi de 12,5 ônibus. Como o problema perguntava quantos ônibus seriam necessários para transportar todos os alunos, não poderíamos ter a resposta 12,5 e sim 13 ônibus. Alguns sujeitos forneceram a resposta:

"Serão necessários 12 ônibus e 20 alunos em 2 vans"

Embora a resposta seja bastante criativa e prática (contratar vans pode ter um custo menor do que o aluguel de ônibus), não soluciona totalmente o problema, tendo em vista que o mesmo solicitava o número de ônibus.

Problema 5: Dezesseis litros de água foram colocados em um tanque, preenchendo 2/5 do volume desse tanque. Qual o volume do tanque?

O objetivo do problema era investigar como os professores trabalhavam com a fração inserida no enunciado do problema. O problema teve uma grande quantidade de acertos, 92,5%. O problema foi pontuado em **1,0 ponto.** Os sujeitos não apresentaram dificuldade para resolver o problema.

Problema 6: Água foi colocada em um tanque com capacidade de 80 litros, até atingir 2/5 desse volume. Quantos litros de água foram colocados no tanque?

Esse problema tem relações com o anterior. Nesse problema procurava-se saber a quantidade de litros que tinha sido colocada no tanque e no problema anterior essa quantidade já era fornecida. O problema foi pontuado em **1,0 ponto.** O índice de erro foi um pouco maior, aproximadamente 23%.

Problema 7: Quando Márcia Nasceu, seu pai tinha 26 anos. Hoje Márcia tem 11 anos. Quantos anos tem o pai dela hoje?

O problema foi pontuado em **1,0 ponto**. Houve um número bastante reduzido de sujeitos que erraram o problema. Apenas 3,7% dos sujeitos erraram. Não foram encontradas dificuldades por parte dos sujeitos para solucionar o problema.

Problema 8: Márcio, Flávio, José e Luiz têm juntos 50 anos e as idades deles são números consecutivos. Determine as idades.

O problema foi pontuado em **1,0 ponto.**

Trata-se de um problema bastante simples. Aproximadamente 18,5% dos sujeitos não conseguiram solucionar o problema de forma adequada. Desses sujeitos, a grande maioria encontrava três números cuja soma era 50, mas não eram números consecutivos.

Considerações Finais

A análise dos dados mostrou que a média geral dos participantes na prova matemática foi de 8,15. Em relação ao desempenho dos sujeitos na prova matemática,

foi observado que os mesmos não apresentaram muitas dificuldades para elaborar procedimentos e estratégias de solução. Destacamos o problema 2 em que os sujeitos, pelo menos em sua maioria, não perceberam que o mesmo admitia várias soluções, mostrando uma dificuldade na obtenção da informação matemática a partir do enunciado do problema. Segundo Krutetskii (1976) essa fase é extremamente importante para a elaboração de procedimentos de solução de problemas. Destacamos também o desempenho dos sujeitos na solução do problema 3. De acordo com a categoria de Krutetskii (1976), esse problema é classificado como tendo informações supérfluas. A análise dos protocolos mostrou que o dado supérfluo não se constituiu em um fator que conduziu ao erro, diferentemente dos resultados encontrados por Pirola (2000) em um estudo com alunos do Curso de Magistério, em que o dado supérfluo se constituiu em um fator que contribuiu para o baixo desempenho dos alunos.

Foi observado também, pela análise dos protocolos, que a estratégia mais utilizada pelos sujeitos foi a de tentativa (teste de valores), não encontrando soluções através do uso da álgebra (equações etc). Esse fato é interessante e mostra que há novas possibilidades de solução de problemas sem se recorrer a fórmulas e algoritmos prontos e acabados.

Como os participantes eram professores das séries iniciais, é esperado que eles conduzam seus alunos à resolução de problemas de forma criativa valorizando os diferentes procedimentos e estratégias estabelecidas. O desenvolvimento dessas habilidades poderá dar suporte aos alunos para avançar com sucesso as etapas da solução de problemas propostos por Krutetskii (obtenção da informação matemática, retenção etc).

O estudo mostrou que uma atenção especial deve ser dada à resolução de problemas matemáticos que admitem várias soluções, sendo que eles deveriam ser trabalhados desde as séries iniciais, valorizando-se os conhecimentos lingüísticos, de esquemas, de estratégias, de algoritmos, e factuais. Através deles os alunos têm a possibilidade de desenvolver estratégias de solução, desenvolver esquemas, levantar conjecturas, validar hipóteses, usar algoritmos, desenvolver soluções através de várias maneiras, ou seja, a resolução de problemas possibilita o desenvolvimento da criatividade. É aconselhável que os professores de matemática valorizem os processos de resolução de problemas como um dos meios de se fazer matemática em sala de aula. A resolução de problemas em grupos cooperativos é bastante interessante, pois valoriza a aprendizagem, propicia a comunicação matemática e o confronto de estratégias. É

desejável que os Cursos de formação de professores valorizem a formação do professor em solução de problemas, como apontam Krulick e Rudnick (1982), LeBlanc (1982), Charles e Lester (1986) e Fernandes (1992), pois os professores são os mediadores para que os alunos da escola básica desenvolvam os principais aspectos cognitivos e afetivos necessários para a formação de bons solucionadores de problemas matemáticos.

Referências

Boavida, A. M. (1992). Resolução de problemas: que rumos para a Educação Matemática? In Brown, M., Fernandes, D., Matos, J. F. e Ponte, J. P. (Eds.), *Educação Matemática.* (pp. 105-114). Coleção temas de Investigação. Lisboa.

Borralho, A. (1992). Resolução de problemas: que rumos para a Educação Matemática? In Brown, M., Fernandes, D., Matos, J. F. e Ponte, J. P. (Eds.), *Educação Matemática.* (pp. 115-122). Coleção temas de Investigação. Lisboa

Brito, M. R. F. (Org). (2006). *Solução de problemas e a Matemática escolar*. Editora Alínea: Campinas, SP.

Charles, R. (1983). The role of problem solving. *Arithmetic Teacher*, 32, 48-50.

Charles, R., & Lester, F. (1986). *Mathematical problem solving*. Springhouse, PA: Learning Institute.

D'Ambrosio, B.S. (1989). Como ensinar matemática Hoje? *Temas e Debates 2* (2), 15-19

Echeverría, M. P. P. (1998). A solução de problemas em matemática. In Pozo, J.I. (org.), Echeverría, M. D. P. P., Castillo, J. D., Crespo, M. A. M. e Angón, Y. P. (pp. 43-65). *A Solução de Problemas: Aprender a Resolver, Resolver para aprender*.(tradução de Neves, B. A.). Porto Alegre: ARTMED. (publicado originalmente em 1994).

Fernandes, D. (1992). Resolução de problemas: investigação, ensino, avaliação e formação de professores. In Brown, M., Fernandes, D., Matos, J. F. e Ponte, J. P. (Eds.), *Educação Matemática*. (pp. 45-103). Coleção temas de Investigação. Lisboa.

Jacobs, J. E. (1983). One point of view: preparating teachers to teach problem solving. *Arithmetic Teacher*, 31, p. 1.

Krulik,S., & Rudnick, J. (1982). Teaching problem solving to preservice teachers. *Arithmetic Teacher*, 29 (6), 42-45.

Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in scoolchildren.* (Teller, J. (trad.), Kilpatrick, J. e Wirszup, I. (Eds)). Chicago: University of Chicago Press.

LeBlanc, J. F. (1982). Teaching textbook story problems. *Arithmetic Teacher*, 29 (6), 52-54.

Mayer, R. E. (1992). A capacidade para a matemática. In Sternberg, R. *As capacidades intelectuais humanas. Uma abordagem em processamento de informação* (Tradução de Batista, D.) (pp. 144-168). Porto Alegre: Artes Médicas

Pirola, N. A. (2000). Solução de problemas geométricos: dificuldades e perspectivas. *Tese de doutorado*. UNICAMP, Campinas

Polya, G. (1994). *A arte de resolver problemas. Um novo aspecto do método matemático*. (Tradução de Araújo, H. L.). Rio de Janeiro: Interciência. (Segunda impressão, 1975)

Sternberg, R. J.(Ed.) (1994). *Thinking and problem solving.* Califórnia: Academic Press.

ISSN 1981-2566

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS JOVENS SOBRE FAMÍLIA

Profa. Dra. Maria Luiza Puglisi Munhoz - Professora/Pesquisadora do Mestrado Psicologia Educacional da UNIFIEO

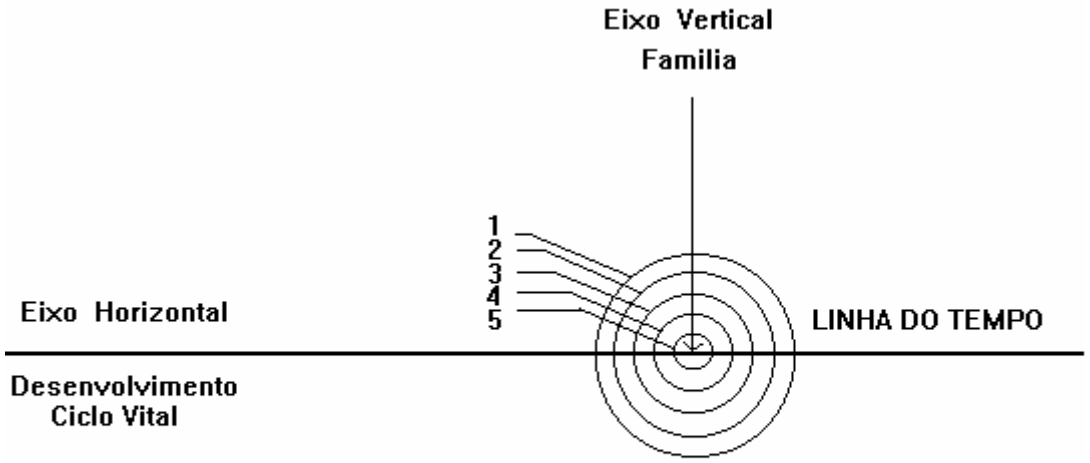
Interessados que estamos em seres humanos individuais e na complexidade dos seus sentimentos conscientes ou inconscientes, emoções, crenças, valores, opiniões e pensamentos expressos na linguagem e nos gestos, nos propomos a conhecer em que contextos são vivenciados. Partindo da concepção de que a família é o primeiro nicho social que acolhe o indivíduo, procuraremos focalizá-lo como um membro do núcleo familiar.

Família como um sistema relacional que faz a ponte de ligação entre o indivíduo e os sistemas sociais nos quais se inserem, filtra as informações gestadas no tecido social no qual se insere, selecionando-as e traduzindo-as com base nos significados coerentes às crenças, princípios e valores construídas no contexto familiar. Tal processo é resultado de todos os fatores advindos do meio familiar, sócio-cultural, político, religioso e outros, confirmando que, no pensamento sistêmico não há certezas absolutas, porque a realidade e a verdade são circulares, resultante das interações desses sistemas sociais. Como ressalta Munhoz: *"O indivíduo, como membro de um sistema inserido em outros sistemas mais amplos, atua em todas as dimensões, influenciando e recebendo influências, e as verdades somente serão verdades se construídas nessas interações"*(2000,p.55).

Indivíduo e Família no Ciclo Vital

Carter & McGoldrick (1980) propõem um esquema normativo do desenvolvimento familiar, focalizando as etapas evolutivas do indivíduo, como um sistema pertencente a um campo sistêmico mais amplo, com diferentes dimensões e dinâmicas.

Demonstra este esquema mediante o seguinte gráfico :



1- Sistema Social, Cultura, Político e economico
2- Sistema de Trabalho e Amigos
3- Sistema da Família extensa ou ordem
4- Sistema da Família Nuclear
5- Sistema Individual

Os campos são interdependentes em constante interação emocional por meio da linha do tempo, apoiados em dois eixos – vertical e horizontal – que se entre cruzam nos momentos de mudanças. No eixo vertical são incluídos os valores, crenças, mitos, mandatos e segredos da família expressos em seus modelos de interação emocional, funcional e de condutas. No eixo horizontal, estão descritas as etapas evolutivas, promovendo as transformações que a família experencia no decorrer do seu Ciclo Vital. As autoras consideram como início do ciclo familiar o momento em que o jovem adulto se prepara para enfrentar a saída do seio familiar a fim de formar seu núcleo conjugal.

O Ciclo Vital Individual/Familiar que se caracteriza como um processo em espiral, numa via de duas mãos entre os membros de uma determinada família, provocando e sofrendo transformações pessoais, familiares e sociais. A etapa em que se encontram os membros da família é que determina em que estágio do Ciclo Vital Familiar se encontra o desenvolvimento familiar. No caso dos jovens, sujeitos desta pesquisa encontram-se na faixa etária entre 15 e 24 anos. Os estágios em que a respectivas familias estão vivenciando são: Família com membros adolescentes e

Família com jovens adultos saindo de casa, segundo classificação de Carter & McGoldrick (1990).

Esta faixa etária selecionada para nossa investigação é bastante rica e intrigante porque possibilita situar e analisar as ocorrências conflitantes entre as gerações, que induz os jovens desta faixa etária perceberem e expressarem o que significa para eles Família. É na adolescência que inicia a separação entre as duas gerações (pais e filhos), fase em que surgem os maiores questionamentos e conflitos intergeracionais.

Para melhor analisar as ocorrências intergeracionais, utilizamos as três dimensões de interconexões trigeracionais (avós, pais e filhos) que se processam comumente nestas interações: emocional, financeira e funcional.

Na primeira etapa, adolesc6encia, os jovens começam a expressar mais visivelmente o movimento de questionamento em relação aos valores e condutas advindos das gerações passadas. É quando se inicia o estabelecimento da ponte entre o velho e o novo, caracterizando os adolescentes como uma mistura de criança e adulto que, em geral, confunde muito os esquemas familiares, especialmente os mais tradicionais.

Em termos da dimensão emocional, as identificações se processam embasadas na rígida semelhança ou na extrema oposição. O indivíduo segue as experiências parentais ou estabelece comportamento oposto ao que experimentou em seu desenvolvimento desde a infância. Em termos financeiros, os pais, que gerenciavam todo a possibilidade de ganho e gasto dos filhos na infância, vão permitindo ao adolescente a oportunidade de participar de seu ganho e gasto, e assim aprender a lidar com e controlar o seu dinheiro, que muitas vezes vem dos próprios pais, dos avós, ou de outros familiares. E em termos funcionais as responsabilidades dos pais referentes a educação, religião, princípios, bem como a cuidados pessoais, serão cada vez mais assumidas pelos próprios adolescentes. Podem ocorrer situações de se desprenderem dos laços parentais e nunca mais se tornarem dependentes destes. Existem porém situações em que há necessidade de se reativar esses vínculos, como doenças, mortes, divórcios, ou outros fatores não previsíveis da vida familiar.

As três dimensões evidenciam a importância deste momento no processo de diferenciação. As crianças, ao chegarem nesta etapa, experienciam situações de extrema angústia com a perda da infância e a promessa de atingir a identidade adulta, vivendo um momento de indefinição. Essas características estão fazendo parte cada vez mais das diferentes camadas médias de nossa sociedade, mais intensa, nos grandes centros, mas também ocorrendo com freqüência nas pequenas cidades, devido, especialmente, às

facilidades de comunicação através da mídia, fortalecendo um tipo de comportamento muito semelhante em todos os adolescentes.

A etapa seguinte refere-se ao momento em que se processa o desligamento do jovem adulto do meio familiar. É o momento de questionamentos e formulações dos objetivos da vida pessoal vivido pelo jovem adulto para se tornar um "si-mesmo" antes de se ligar a outra pessoa e poder formar um novo subsistema familiar.

As interconexões emocionais podem ser claramente visualizadas na maneira como o jovem adulto se separa da família de origem, expressa no modo como se estabelecem as suas escolhas. Em termos do processo de separação, esta pode ocorrer de duas maneiras: da forma natural, num processo gradativo de independentização relacionado às escolhas e conectado com as outras formas de interconexões financeira e funcional. Ou pode ocorrer num movimento abrupto, promovendo um "corte emocional", como se ao sair de casa encontrasse a liberdade em relação a tudo que o desagradava ali.

"Corte emocional" é um conceito definido por Bowen (1978) e mais tarde descrito por Andolfi (1991) como um ato que cria a ilusão de se adquirir a independência. Caracteriza-se como uma necessidade de viver a aproximação emocional e uma dificuldade de poder vivenciá-la tranqüilamente. Quanto mais nítido se torna o corte emocional em relação aos pais, mais chances terá de se repetir nas próximas relações, no trabalho, com amigos e, especialmente, no matrimônio. Neste caso, a relação conjugal pode se apresentar como excelente, mas quando os momentos de tensão aumentam, a forma de resolvê-los é, em geral, com o distanciamento físico.

As combinações utilizadas pelas pessoas para enfrentar o apego emocional não bem resolvido com seus pais podem se apresentar de diferentes formas:

- como negação em aceitar tudo que se refere às questões parentais;
- ou como atitudes extremas para demonstrar que estão crescidos.

Representações sociais e Senso comum

Representações Sociais são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da..relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem. Como sugere Wittgenstein (1953) que é através da linguagem que são vistas as coisas. Essa afirmativa nos remete à definição de problema nos contextos familiares, ou seja, não é o sistema que faz o problema, mas sim o sistema é que será

determinado pelo problema – as pessoas que estão num dado momento, linguajando sobre o problema. Será através do linguajar das pessoas envolvidas com o problema que poderá surgir as possíveis soluções.

Daí deriva um discurso científico que implica além do discurso sobre a natureza para chegar ao discurso da linguagem mediante ao que é produzido e sobre os processos mentais de quem o produziu. Trata-se da proposta de revisão dos ideais de objetividade, passando-se da concepção de representação da realidade à concepção de construção da realidade. Sem dúvida, é uma proposta que remete à participação do observador, enfatizando uma posição reflexiva de sua própria atuação. (Vasconcellos, 1995).

Reiterando as afirmativas de Moscovici in Mazzotti (2002) de que o sujeito e o objeto do conhecimento formam um conjunto indissociável e que será na relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto, complementamos com Keeney, quando diz: *"Numa perspectiva ética, não nos perguntamos se somos 'objetivos'ou 'subjetivos'; em lugar disso, admitimos o nexo necessário entre o* observador *e o observado e isso nos leva a examinar como participa o observador no observado"*(1983, p. 97)

Descartar as posturas conservadoras sobre a relação sujeito e objeto do conhecimento é que confere consistência epistemológica á teoria das Representações Sociais, porque nos leva a concluir que o objeto pensado e falado se constitui na concretude das atividades humanas, ou seja, uma réplica interiorizada da ação. E por sua vez as Representações sociais tornam-se importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana de diferentes profissionais no desempenho das atividades práticas no exercício de suas competências.

Compreendendo o jovem como um sujeito social interagindo com seus pares, podemos situá-lo como um elemento pertencente a um núcleo familiar, que ao estar no mundo vivencia um cotidiano, onde tudo flui, em que as coisas acontecem. É no cotidiano que nos sentimos vivos, que sentimos nossa realidade, quando acumulamos conhecimentos que chamamos de Senso comum. Trata-se de um acumulo de conhecimento intuitivo, espontâneo, de tentativas e erros que nos possibilita reconhecer as dificuldades e facilidades de nosso dia-a-dia. Na tendência de facilitar nosso cotidiano que o senso comum produz as próprias teorias e concepções que vai do hábito à tradição, criando significados consensuais a respeito de certos termos como também as formas de comunicação. Ao procurar entender o que representa para os jovens,

sujeitos desta pesquisa a palavra família, utilizamos como etapa comprobatória das respostas aos questionários o procedimento de Associação Livre sobre a palavra Família, que procuraremos apresentar, inicialmente, uma avaliação do porcentual em que cada expressão aparece. De posse destes dados apresentaremos a análise do significado interpretativo para as expressões mais repetidas. E para aprimorar, temos como proposta aprofundar a compreensão do que significa cada termo para cada um dos integrantes da pesquisa, iremos convidá-los a participar de um Grupo Focal, a fim de chegarmos a conhecer o sentido específico, que cada um atribui à família.

No sentido de aprofundar os significados obtidos, definimos o objetivo desse trabalho, qual seja: identificar, analisar e interpretar as Representações Sociais elaboradas pelos jovens contatados, sobre Família.

A Tabela, a seguir, apresenta as palavras associadas pelos sujeitos, a partir da palavra geradora Família, e aponta as inferências realizadas, bem como seus indicadores interpretativos

PESQUISA DE OPINIÃO - EXPECTATIVAS DOS JOVENS – ASSOCIAÇÃO LIVRE

		FAMÍLIA	SEXO	IDADE	Estado civil	Inferência	Interpretação
S1	**1ª** **2ª** **3ª**	AMOR DIÁLOGO SÃO	**F**	**19 - 21**	**SOLT**	Afetividade Compreensão	Sente-se amado e ouvido em suas quiexas e dúvidas
S2	**1ª** **2ª** **3ª**	AMOR DIÁLOGO UNIÃO	**F**	**16 - 18**	**SOL**	Afetividade Compreensão Cumplicidade	Sente-se amado, ouvido e cúm-plice do que ocorre na família
S3	**1ª** **2ª** **3ª**	UNIÃO AMOR CONVERSA	**F**	**16 - 18**	**SOLT**	Cumplicidade Afetividade Compreensão	Sente-se amado, cúmplice e com preendido em suas diferenças
S4	**1ª** **2ª** **3ª**	BOM UNIÃO FELICIDADE	**M**	**16 - 18**	**SOLT**	Satisfatório Cumplicidade Afetividade	Sente-se, cúm-plice e açolhido em suas necessidades
S5	**1ª** **2ª** **3ª**	PAI MÃE IRMÃO	**M**	**19-21**	**SOLT**	Segurança Afeto Troca	Valoriza a estrutura familiar pelo que pode lhe oferecer

S6	**1ª** **2ª** **3ª**	TUDO VIDA AMOR	**F**	**19-21**	**CAS**	Segurança Afeto e Crescimento	Acredita que a família oferece o que é necessário à vida.
S7	**1ª** **2ª** **3ª**	UNIÃO AMIZADE COMPREENSÃO	**F**	**48**	**CAS**	Cumplicidade Afeto Entendimento	Sente-se acolhido e entendido em suas necessidades

PESQUISA DE OPINIÃO - EXPECTATIVAS DOS JOVENS – ASSOCIAÇÃO LIVRE

		FAMILIA	SEXO	IDADE	Estado civil	Inferência	Interpretação
S8	1ª 2ª 3ª	FILHOS FELICIDADE VIDA	F	MENOS 16	SOLT	Reprodução Bem estar Crescimento	Sente-se acolhido visualizando crescimento
S9	1ª 2ª 3ª	RESPEITO UNIÃO AMOR	F	16-18	SOLT	Segurança Cumplicidade Afeto	Sente-se aceito nas suas diferenças
S10	1ª 2ª 3ª	VIDA AMOR TUDO	F	19-21	CAS	Crescimento Afeto Segurança	Sente-se acolhido com afeto visualizando crescimento
S11	1ª 2ª 3ª	AMA RESPEITO COMPANHEIRISMO	F	16-18	SOLT	Afeto Segurança Cumplicidade	Sente-se pertencente e repeitado com afeto
S12	1ª 2ª 3ª	AMOR DOAÇÃO RESPEITO	F	48	CAS	Afeto Cumplicidade Respeito	Sente-se respeitado, desejo de dar afeto
S13	1ª 2ª 3ª	TUDO APOIO COLO	F	16-18	SOLT	Segurança Cumplicidade Afeto	Sente segurança e acolhimento
S14	1ª 2ª 3ª	PAI MÃE FILHO	F	19-21	CAS	Segurança Afeto Troca	Sente segurança na estrutura familiar

PESQUISA DE OPINIÃO - EXPECTATIVAS DOS JOVENS – ASSOCIAÇÃO LIVRE

		FAMÍLIA	SEXO	IDADE	Estado civil	Inferência	Interpretação

S15	1ª 2ª 3ª	ALICERCE COMPANHEIRISMO HARMONIA	F	22	SOLT	Segurança Cumplicidade Bem estar	Sente segurança na estrutura familiar
S16	1ª 2ª 3ª	JOVEM ESTRUTURA FUTURO	F	26	SOLT	Segurança Crescimento	Sente-se pertencente visualizando crescimento
S17	1ª 2ª 3ª	PAZ AMOR UNIÃO	F	26	SOLT	Bem estar Afeto Cumplicidade	Sente-se acolhido afetivamente
S18	1ª 2ª 3ª	AMOR UNIÃO REFÚGIO	F	27	SOLT	Afeto Cumplicidade Segurança	Sente-se acolhido afetivamente
S19	1ª 2ª 3ª	FELIZ ESPERANÇA RECURSOS	F	28	CAS	Bem estar Crescimento Segurança	Sente-se segurança visualizando crescimento
S20	1ª 2ª 3ª	EDUCAÇÃO AMPARO CAMINHO	F	28	SOLT	Troca Afeto Segurança	Sente-se acolhido e segurança no ambiente familiar
S21	1ª 2ª 3ª	UNIÃO AMOR PAZ	F	19-21	CAS	Cumplicidade Afeto Bem estar	Sente-se conforto e afeto no ambiente familiar

PESQUISA DE OPINIÃO - EXPECTATIVAS DOS JOVENS – ASSOCIAÇÃO LIVRE

		FAMÍLIA	SEXO	IDADE	Estado civil	Inferência	Interpretação
S22	**1ª** **2ª** **3ª**	MÃE AMIGOS AMOR	**F**	**19-21**	**SOLT**	Segurança e Afeto	**Sente segurança e afeto com a presença materna**
S23	**1ª** **2ª** **3ª**	UNIÃO AMPARO TUDO	**F**	**19-21**	**SOLT**	Cumplicidade Bem estar Segurança	**Sente-se cumplice e afetivamente acolhido**
S24	**1ª** **2ª** **3ª**	FELIZ BRINCAR CURTIR	**M**	**16-18**	**SOLT**	Bem Estar Troca	**Percebe o ambiente como leve e afetivo**

S25	**1ª** **2ª** **3ª**	MÃE PAI IRMÃOS	**F**	**16-18**	**CAS**	Segurança Afeto Troca	**Sente segurança na estrutura familiar**
S26	**1ª** **2ª** **3ª**	MÃE PAI IRMÃOS	**F**	**16-18**	**SOLT**	**Segurança** **Afeto** **Troca**	**Sente segurança na estrutura familiar**
S27	**1ª** **2ª** **3ª**	BEBE COMPREENSÃO AMOR	**M**	**19-21**	**SOLT**	**Cumplicidade** **Afeto**	**Sente-se acolhido e afetivamente pertencente**
S28	**1ª** **2ª** **3ª**	ALICERCE UNIÃO MATRIZ	**F**	**19-21**	**SOLT**	**Segurança** **Cumplicidade**	**Sente segurança na matriz familiar**

PESQUISA DE OPINIÃO - EXPECTATIVAS DOS JOVENS – ASSOCIAÇÃO LIVRE

		FAMÍLIA	SEXO	IDADE	Estado civil	Inferência	Interpretação
S29	**1ª** **2ª** **3ª**	MÃE PAI IRMÃOS	**F**	**19-21**	**SOLT**	**Segurança** **Afeto** **Troca**	**Sente segurança na estrutura Ofamiliar**
S30	**1ª** **2ª** **3ª**	UNIÃO COMPREENSÃO DIALOGO	**M**	**19-21**	**SOLT**	**Cumplicidade** **Afeto** **Segurança**	**Sente-se acolhido afetivamente**
S31	**1ª** **2ª** **3ª**	MÃE PAI IRMÃO	**M**	**19-21**	**SOLT**	**Segurança** **Afeto** **Troca**	**Sente segurança na estrutura familiar**

Análise dos dados

Analisando as respostas descritas no quadro acima podemos quantificar o número de respostas repetidas indicando a representação social que esses jovens atribuem à palavra família. Apresentando em valores proporcionais a partir do número das respostas dadas, temos o seguinte:

1. AMOR aparecendo 12,9% das respostas, indicando que ainda a família está ligada a um ambiente afetivo.

2. UNIÃO aparece 10,7% das expressões, refletindo a importância do acolhimento que a família proporciona.

3. DIÁLOGO, CONVERSA, COMPREENSÃO e RESPEITO aparecem 8,6% das expressões dos sujeitos, demonstrando que o acolhimento e a interação familiar ainda é considerada importante para esses jovens.

4. PAI, MÃE e IRMÃOS aparecem 7. 5% indicando que a manutenção da estrutura familiar propicia segurança e pertencimento para os membros de uma família.

5. Outras respostas com VIDA, REFÚGIO, AMPARO, PAZ e FUTURO refletem a necessidade de conforto e tranqüilidade que o meio familiar pode proporcionar, como porto seguro para seus membros enfrentarem os desafios da vida que podem surgir.

Os dados obtidos e analisados a partir dos procedimentos de Associação Livre causam estranheza, uma vez que, a faixa etária dos jovens sujeitos da pesquisa estão vivenciando a adolescência e o desligamento das famílias de origem e com isso, questionando o ambiente familiar, numa busca de se diferenciarem do núcleo de origem para se tornarem mais autônomos e capazes de se auto-gerir tantos nos aspectos emocionais, como financeiros e funcionais. Contudo as expressões emitidas sobre o que representa para eles o termo família serão eliciadores de discussão num Grupo Focal, que acredito nos possibilitará aprofundar a análise dos significados e dos sentidos atribuído às relações familiares no momento em que estão vivendo.

Referências

Andolfi, M. & Angelo, A. (1991) **"***Por trás da mascara familiar"*, Porto Alegre: Artes Médicas.

Carter, B. & Mcgoldrick, M. (1990) *"The changing family life cycle"* second edition. Boston: Allyn and Bacon.

Keeney,B. P. (1983) *"Estética del cambio.* Buenos Aires: Paidós 1987. Original ingles, 1983.

Munhoz,M.L.P. (2000) *"Casamento: ruptura ou continuidade dos modelos familiares?"* Taubaté, São Paulo: Cabral editora, 2000.

Vasconcellos, M. J. E. (1995) *Terapia familiar sistêmica, bases cibernéticas*, Campinas , São Paulo: Editorial Psy,

Wittgenstein, L. (1953) *Investigações filosóficas”*, trad. José Carlos Bruni, São Paulo: Abril Cultural, 1979 (*Os Pensadores).* Original alemão 1953